http://dx.doi.org/10.18778/7969-496-9

W kręgu problemów edukacji i dydaktyki polonistycznej na łamach czasopisma „Nowe Tory” (1906–1914)

MIĘDZY TRADYCJĄ A WSPÓŁCZESNOŚCIĄ

WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

Dominika Dworakowska

W kręgu problemów edukacji i dydaktyki polonistycznej na łamach czasopisma „Nowe Tory” (1906–1914)

MIĘDZY TRADYCJĄ A WSPÓŁCZESNOŚCIĄ

WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

ŁÓDŹ 2015

Dominika Dworakowska – Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny
Instytut Filologii Polskiej, Zakład Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej
90-236 Łódź, ul. Pomorska 171/173, e-mail: domi6@poczta.onet.pl

RECENZENT
Bożena Olszewska

REDAKTOR WYDAWNICTWA UŁ
Dorota Stępień

SKŁAD I ŁAMANIE
Oficyna Wydawnicza Edytor.org
Lidia Ciecierska

PROJEKT OKŁADKI
czartart.com: Magdalena Muszyńska, Izabela Surdykowska-Jurek

Zdjęcie wykorzystane na okładce: © Jaroslav Machacek – Fotolia.com

© Copyright by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2015

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
Wydanie I. W.06794.15.0.M

Ark. wyd. 22,5; ark. druk. 21,5

ISBN 978-83-7969-496-9 (wersja papierowa)
ISBN 978-83-7969-497-6 (wersja elektroniczna)

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
90-131 Łódź, ul. Lindleya 8
www.wydawnictwo.uni.lodz.pl
e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl
tel. (42) 665 58 63, faks (42) 665 58 62

Moim Niezrównanym Mistrzyniom, Paniom
prof. dr hab. Teresie Świętosławskiej
i mgr Ewie Tomassy-Tomaszewskiej

Spis treści

Wstęp 9

Część I. Profil miesięcznika „Nowe Tory” 19
Rozdział 1. Dzieje pisma 21
Rozdział 2. Program nowoczesnego wychowania i edukacji młodzieży 41
Rozdział 3. Wokół kluczowych zagadnień szkolnych 61
Rozdział 4. Kult psychologii dziecka 79

Część II. Problemy dydaktyki polonistycznej na łamach periodyku „Nowe Tory” 101
Rozdział 1. W kręgu metodycznych artykułów o nauczaniu języka ojczystego 103
Rozdział 2. Dydaktyka literatury 167
Rozdział 3. Metodyka nauki o języku 181
Rozdział 4. Recenzenckie omówienia nowych podręczników szkolnych 219
Rozdział 5. Krytyczna i objaśniająca ocena książek dziecięco-młodzieżowych 249

Zakończenie 287

Bibliografia 295

Résumé 325

Indeks osób 327

Od Redakcji 343

Wstęp

Połowa talentu pedagogicznego polega na tym, aby rozumieć dzieci.

Izabela Moszczeńska[1]

W zaborze rosyjskim, mimo niesprzyjającego klimatu wokół spraw oświaty i wychowania, pierwszym polskim czasopismem pedagogicznym był „Rocznik Instytutów Religijnych i Edukacyjnych w Królestwie Polskim". Ten mający charakter czasopisma urzędowego rocznik, wydawany przez J. Rodomińskiego z inicjatywy Komisji Rządowej Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, ukazywał się nieregularnie w Warszawie w latach 1824–1830[2]. Do dynamicznego rozwoju polskiej myśli pedagogicznej w Królestwie przyczyniły się też w dużej mierze pisma: „Opiekun Domowy" (1865–1876), „Rocznik Pedagogiczny" (1882–1884), „Przegląd Pedagogiczny" (1882–1905)[3], „Myśl Szkolna" (1906), „Szkoła Polska" (1906–1907), „Pamiętnik Szkolny" (1908) oraz „Przegląd Wychowawczy" (1912–1914) i propagujące laicki charakter nauczania[4] „Nowe Tory" (1906–1914)[5].

[1] I. Moszczeńska, *Wspomnienia z dzieciństwa*, „Nowe Tory" 1908, z. V, s. 393.

[2] Por. hasło: czasopisma pedagogiczne w Polsce, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1996, s. 79.

[3] W latach 1908–1916 pismo zmieniało tytuł na „Sprawy Szkolne" i „Wychowanie w Domu i Szkole". „Przegląd Pedagogiczny" był pierwszym w Królestwie czasopismem, które zajmowało się teorią i praktyką nauczania w domu i w szkole. Por. R. Wroczyński, *Myśl pedagogiczna i programy oświatowe w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1955, s. 39.

[4] Z. Kmiecik, *Prasa polska w zaborze rosyjskim w latach 1905–1915. Czasopisma naukowe*, [w:] *Prasa polska w latach 1864–1918*, red. J. Łojek, Warszawa 1976, s. 103.

[5] Pismo wychodziło drukiem dziesięć razy na rok z wyjątkiem letnich miesięcy: czerwca i lipca. Por. *Od Redakcji*, „Nowe Tory" 1908, z. VI, s. 103. Warto dodać, że prawdopodobnie z powodu niedomagań finansowych czasopismo nie ukazywało się przez kilka miesięcy (w 1911 roku majowy zeszyt piąty zredagowano jako ostatni, a w styczniu 1912 roku wydano siódmy z kolei zeszyt pierwszy). Snuję te domysły na podstawie apelu, z którym redakcja zwróciła się do prenumeratorów „Nowych Torów". W odezwie zabiegano o to, aby każdy z abonentów przysporzył pismu jednego prenumeratora za 6 rb. rocznie. Problem był tak trudny, że zapowiadano likwidację periodyku. Por. *Do prenumeratorów*, „Nowe Tory" 1912, z. VI i VII, s. 115–116.

Metodycznym rozprawom, obszernym monograficznym studiom, artykułom, recenzjom i sprawozdaniom właśnie na łamach „Nowych Torów", skupiającego najwybitniejszych działaczy i pracowników naukowych[6], królewiackiego[7] miesięcznika skierowanego do pedagogów teoretyków i praktyków oraz rodziców, przyjrzę się uważnie w tej oto pracy.

Problem odbudowy szkolnictwa interpretowany wespół z palącym zagadnieniem przeobrażeń dydaktyki polonistycznej na początku XX wieku był co prawda dyskutowany przez historyków zarówno literatury, jak i prasy[8], ale jego szczegółowe omówienie nadal pozostaje w strefie „niedookreślonych" pól badawczych.

Po raz pierwszy historyczne zasługi „Nowych Torów" na niwie pedagogicznej obszernie skomentował Michał Szulkin[9]. O warszawskim piśmie periodycznym w monografii *Działalność pedagogiczna Anieli Szycówny* (1968) nadmienił również Stanisław Michalski (1928–1990)[10]. Po raz drugi wspomniał on „Nowe Tory" w pierwszej części rozdziału w książce o działalności pedagogicznej znakomitej psycholog Marii Lipskiej-Librachowej (1878–1955)[11]. Po raz trzeci Michalski przywołał stołeczny miesięcznik w monografii *Społeczna i pedagogiczna działalność Stefanii Sempołowskiej na tle epoki* (1973). W swojej interpretacji badawczo-literackiej Stanisław Michalski zajął się przede wszystkim rozważanym przez czasopismo, nabrzmiewającym wówczas, problemem powszechnego i obowiązkowego nauczania[12].

W niniejszej rozprawie ze względu na wartość obiektywnego sądu dążyłam do uzasadniania sformułowanych przeze mnie wniosków i starałam się nie kierować emocjami na przykład wobec aprobaty

---

[6] St. Michalski, *Działalność pedagogiczna Marii Lipskiej-Librachowej*, Poznań 1974, s. 17.

[7] L. Kulczycki, *Królestwo Polskie 1815–1914*, Kraków 1916, s. 80.

[8] Zdawkowe informacje o „Nowych Torach" znalazłam w publikacjach: *Postępowa myśl oświatowa w Królestwie Polskim w latach 1905–1914* oraz *Prasa polska 1864–1918* (1976), której redaktorem był Jerzy Łojek (1932–1986). Por. *Postępowa myśl oświatowa w Królestwie Polskim w latach 1905–1914*, wyboru dokonał, wstępem i przypisami zaopatrzył Z. Kmiecik, Warszawa 1961, s. 11–12, 70–78, 78–80, 81–84, 85–98, 98–104, 117–123, 139–145, 327–328. Co więcej, poglądy redakcji „Nowych Torów" na kwestię upowszechniania na szpaltach miesięcznika najnowszych metod nauczania języka polskiego zamieściła w swojej książce Maria Nagajowa. Por. M. Nagajowa, *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w klasach V–VIII szkoły podstawowej*, Warszawa 1977, s. 11.

[9] M. Szulkin, *Dzieje czasopisma pedagogicznego „Nowe Tory" 1906–1914*, „Ruch Pedagogiczny" 1965, nr 5/6, s. 3–18.

[10] St. Michalski, *Działalność pedagogiczna Anieli Szycówny*, Warszawa 1968, s. 83–95.

[11] St. Michalski, *Działalność pedagogiczna Marii…*, s. 16–17.

[12] St. Michalski, *Społeczna i pedagogiczna działalność Stefanii Sempołowskiej na tle epoki*, Warszawa 1973, s. 107–110.

twierdzeń[13] o wpływie teorii marksistowskiej na kształtowanie się umysłowości niektórych redaktorów[14] „Nowych Torów".

W pracy tej nie idzie o podjęcie próby monograficznego opracowania czasopisma naukowego „Nowe Tory" ani także o zwięzły wykład z historii, dlatego nie snułam wątku emancypacji, nie rozwinęłam szerzej tematu walki klasowej i narodowowyzwoleńczej polskiego proletariatu w latach 1906–1914, nie wróciłam myślą do dziejów socjalistycznego ruchu robotniczego. Nie nadmieniłam również o secesji, choć ten panujący w sztuce, zwłaszcza w zdobnictwie i w sztukach użytkowych, nowy styl na przełomie XIX i XX wieku, obecny w życiu kulturalnym, artystycznym i obyczajowym, zapanował „niepodzielnie od Warszawy do Pacanowa"[15]. W rozprawie natomiast, w świetle nauk pedagogicznych i teorii psychologicznej[16], podzielę się refleksjami nad szkolnictwem w przededniu I wojny światowej i wypowiem się na temat wybranych problemów z zakresu dydaktyki polonistycznej.

Popularyzujące ideę zbliżenia szkoły z życiem[17] „Nowe Tory", przed którymi już na początku zaistnienia na rynku czytelniczym otwierały się „wspaniałe perspektywy projektu wprowadzania nauczania powszechnego, nauczania uspołecznionego, bezpłatnego i wolnego na wszystkich szczeblach"[18], brały pod uwagę przede wszystkim problematykę pedagogiczną, uwzględniały jednak w szerokim zakresie także zagadnienia oświaty polskiej, uwypuklały rolę artystycznego wykształcenia[19] (plastyka[20], muzyka[21], teatr[22]) dzieci oraz rozwijały działalność polityczno-ekonomiczną i społeczną[23]. Na szpaltach pisma uzasadniano konieczność wprowadzenia reform wychowawczych, których dokonała lewica nauczycielska[24]; poruszano również kwestię równouprawnienia kobiet[25],

[13] M. Łojewska, *Filozofia nauki i metodologia badań naukowych. Zagadnienia wybrane*, Warszawa 1982, s. 57.

[14] L. Margulies, *Szkoła i życie*, „Nowe Tory" 1909, z. IV, s. 283–298.

[15] J. Warchałowski, *Polska Sztuka Stosowana*, „Tygodnik Ilustrowany" 1908, nr 6, s. 106.

[16] *Wstęp*, [w:] J. Gnitecki, *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych*, t. II, Poznań 2007, s. 8.

[17] St. Michalski, *Społeczna i pedagogiczna…*, s. 108.

[18] *Sprawy szkolne*, „Nowe Tory" 1908, z. VII, s. 158.

[19] A. Gawiński, *Dziecko w obliczu sztuki*, „Nowe Tory" 1908, z. IX, s. 293.

[20] K. Biske, *W kwestii zreformowania nauki rysunków w szkole średniej*, „Nowe Tory" 1906, nr 5, s. 582.

[21] H. Opieńsski, *Z pedagogii muzycznej*, „Nowe Tory" 1910, z. IV, s. 300.

[22] W. Miklaszewski, *Wychowawcze znaczenie sceny*, „Nowe Tory" 1907, z. II, s. 132.

[23] *Kartka z pedagogiki*, „Nowe Tory" 1906, nr 3, s. 309. Aktualną problematykę, na przykład polityczną, wymuszał postępowy charakter miesięcznika.

[24] I. Moszczeńska, *Religia w szkole*, „Nowe Tory" 1906, nr 3, s. 255; S. Sempołowska, *Wczoraj i jutro w wychowaniu*, „Nowe Tory" 1906, nr 7, s. 693.

[25] *Kronika. Odczyty pedagogiczne w Związku Równouprawnienia Kobiet Polskich*, „Nowe Tory" 1908, z. IV, s. 370.

zagadnienie logopatologii, tj. nauki o zboczeniach mowy[26] i ważki problem uczczenia pamięci wielkich Polaków: Juliusza Słowackiego (1809–1949) w setną rocznicę urodzin[27], Bolesława Prusa[28] (1847–1912) czy pisarza dramatycznego[29] Władysława Ludwika Anczyca (1823–1883). Autora *Łobzowian* (1854) wspominano w dwadzieścia pięć lat po śmierci[30].

Przyjęcie w tej właśnie rozprawie za dolną granicę 1906 roku uzasadnione jest następującymi, poprzedzającymi tę datę, wydarzeniami historycznymi: klęską Rosji w 1904 roku, kiedy Japończycy zajęli Port Artur, robotniczymi protestami i falami strajków w 1905 roku[31] oraz odzyskaniem w tym roku Wawelu.

W opinii współczesnego historyka literatury Tomasza Burka „rok 1905, a nie 1918, stanowi datę przełomową w kulturze polskiej, […] jest prologiem wieku XX u nas, jest – mimo że prawie nikt tego nie pamięta – rzeczywistym progiem współczesności”[32], bowiem „fermenty ideowe z okresu 1905”[33], czyli literackie eksperymenty Arthura Rimbauda (1854–1891) i Fryderyka Nietzschego (1844–1900) oraz nowatorskie pomysły malarskie impresjonistów, a także symbolistów były uwerturą do „przewartościowania wszystkich wartości”. Z drugiej strony końcowa data: 1914 oznacza rok zamordowania w Sarajewie arcyksięcia Franciszka Ferdynanda Habsburga (1863–1914) i początek wielkiej wojny.

Przy opisie naukowym dziejów warszawskiego pisma „Nowe Tory”, nieoficjalnego od 1908 roku[34] organu Polskiego Związku Nauczycielskiego[35], posłużyłam się jego literacką, artystyczną i ideową zawarto-

---

[26] I. Moszczeńska, *Ofiary akcentu*, „Nowe Tory” 1908, z. III, s. 193.

[27] *Kronika. Uczczenie Słowackiego*, „Nowe Tory” 1908, z. III, s. 275.

[28] *Pamięci Bolesława Prusa*, „Nowe Tory” 1912, z. V, s. 444–445.

[29] Por. hasło: Anczyc Władysław Ludwik, [w:] *Polski słownik biograficzny*, red. Wł. Konopczyński, t. I, z. 1, Kraków 1935, s. 93.

[30] M. Weryho, *Rocznica śmierci Władysława Ludwika Anczyca*, „Nowe Tory” 1908, z. VI, s. 76–77.

[31] Dla całości tej rozprawy jest to doniosła data z jeszcze jednego powodu – 15 października 1905 roku uzyskano prawo do zakładania polskich szkół prywatnych.

[32] T. Burek, *1905, nie 1918*, [w:] *Problemy literatury polskiej lat 1890–1939. Seria I*, red. H. Kirchner *et al.*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1972, s. 77.

[33] Ibidem, s. 105.

[34] *Postępowa myśl oświatowa…*, s. 328.

[35] W 1908 roku Zarządowi Głównemu Polskiego Związku Nauczycielskiego prezesował fizyk Stanisław Kalinowski (1873–1946), a korespondencją zajmowała się Janina Dąbrowska. Wtedy na łamach „Nowych Torów” były na porządku dziennym cykliczne sprawozdania Oddziałów PZN: warszawskiego, lubelskiego, łęczyckiego. Co więcej, warszawski oddział PZN miał Sekcję Języka i Literatury Polskiej, na posiedzeniach której referaty wygłaszali m.in. Tytus Benni (1877–1935) (*Głosownia w „Gramatyce” Steina i Zawilińskiego*), Stanisław Szober (1879–1938) (*Szkic metodyki języka polskiego*), Kazimierz Wóycicki (1876–1938) (*O Mickiewiczu*), Aureli Drogoszewski (1863–1943) (*O „Kordianie”*), Lucjusz Komarnicki (1884–1926) (*Kolorystyka Słowackiego*). Do sekcji pedago-

ścią treściową. Bezcenne okazały się rozliczne wzmianki, niekiedy przygodne, o gronie współpracowników, a także o funkcjonowaniu miesięcznika z uwzględnieniem jego recepcji w kręgu czytelników[36] i o szukaniu poparcia u prenumeratorów, ale wyłącznie u abonentów ideologicznie bliskich twórcom periodyku. W ten sposób uzyskany materiał pozwolił na zaprezentowanie „Nowych Torów" w ogólnym zarysie profilu żądającego wyzwolin spod kurateli państwa i doktryn religijnych[37] oraz na przedstawienie obrazu dydaktyki polonistycznej na łamach tegoż pisma. Odnośnie do katechizacji – należąca do zwolenników tzw. „wolnej szkoły"[38] – redakcja periodyku opowiadała się za wycofaniem lekcji religii ze szkolnego wychowania na rzecz etyki, pozostawiając praktyki religijne i dogmatykę kościołowi[39]; postępujący konsekwentnie redaktorzy zaciekle „bronili świeckości szkoły polskiej zarówno w treści artykułów, jak i w notatkach informacyjnych, sprawozdaniach i recenzjach"[40].

W erze żarówki elektrycznej, aeroplanów, samochodów, lokomotyw i kinematografu niełatwo było unowocześnić metody nauczania i wychowania; przywrócić porządek aksjologiczny; zreformować przepisy; „uleczyć" nauczycieli. Dodam wyjaśnienie, że choć miesięcznik pomyślnie rozwijał się pod zaborem rosyjskim, przecież żywo interesował się „najbardziej upośledzoną pod względem oświaty prowincją dawnej Polski"[41], tj. Galicją[42]. Dla niej także zamierzano „układać dobre podręczniki, obmyślać metody i programy nauczania poszczególnych przedmiotów"[43]. Do objętych programem szkolnym nauk dołączono m.in. rysunek, zdobnictwo i muzykę[44].

W pierwszej części rozprawy, w której dominuje dostosowana do aktualnych naówczas problemów i kluczowych zagadnień metoda

---

gicznej należał m.in. Janusz Korczak (1878–1942), który w 1912 roku na posiedzeniu tejże wypowiedział się o domu wychowawczym dla sierot, który prowadził w Warszawie przy ulicy Krochmalnej 92. Dodam, że przy Polskim Związku Nauczycielskim istniało, dla jego członków, biuro pośrednictwa „w wynajdywaniu pracy nauczycielskiej". Biuro polecało korepetytorów oraz wychowawczynie i nauczycielki. Por. „Nowe Tory" 1913, z. VIII i IX, s. 493.

[36] *Od Redakcji*, „Nowe Tory" 1907, z. I, s. I–II.

[37] *Sprawy szkolne*, „Nowe Tory" 1908, z. VII, s. 157.

[38] Z. Nagórski, *Wolna szkoła*, „Nowe Tory" 1906, nr 7, s. 683.

[39] W związku z tym stanowiskiem miesięcznikowi i jego sympatykom niechęć okazało duchowieństwo.

[40] M. Szulkin, *Dzieje czasopisma pedagogicznego…*, s. 7.

[41] Stefan Fr., *W czterdziestolecie galicyjskiej Rady szkolnej krajowej*, „Nowe Tory" 1908, z. VI, s. 1–19.

[42] M. Z. Nałęcz, *Reforma szkolna w Galicji. (Z rozmyślań na czasie)*, „Nowe Tory" 1909, z. V, s. 386–402.

[43] A. Szycówna, *Z postępów psychologii dziecka w ostatnich latach*, „Nowe Tory" 1906, nr 1, s. 13–14.

[44] Wł. Wakar, *O typie wychowawczym szkoły średniej*, „Nowe Tory" 1914, z. I i II, s. 9.

prezentacji, uwzględniająca przy tym zarówno utwory artystyczne, jak i krytyczne, zasadnicze wiadomości o edukacji domowej i szkolnej poprzedzają badania wstępne nad genezą i programem czasopisma. W tej części zadano też sobie trud przedstawienia szczegółów dotyczących zrekonstruowania na podstawie wypowiedzi redakcyjnych oraz innych zawartych w numerach artykułów programu ideowo-wychowawczego pisma. Zawsze zbiegał się on z dążnościami i z zapowiedziami redakcji, która nigdy nie była skazana na przygodną podaż materiałów[45]. Sporo miejsca w tym module pracy zajmie analiza oraz interpretacja zagadnień ujętych ogólnie, palących i pozostających w związku z nauczaniem szkolnym, a także z psychologią dziecka.

Druga, zasadnicza część problemowa rozprawy dotyczy metodycznych rozwiązań z zakresu literatury i nauczania języka polskiego, które zaproponowano aktywnym polonistom na szpaltach postępowych „Nowych Torów". Recenzenckie omówienia nowych podręczników *ad usum delphini*, a także książek dziecięco-młodzieżowych dopełniają jej zawartość. Jako że w naukach humanistycznych, niezależnie od stanowiska metodologicznego badacza, stosuje się wartościowanie i oceny[46], dlatego w tej części pracy „wartościujące nastawienie"[47] wobec pomieszczonych w „Nowych Torach" recenzji książek szkolnych dla uczniów, a także odnoszące się do literatury dla dzieci i młodzieży wyrażenia oceniające[48] odegrają dość istotną rolę. W dotarciu do naukowej prawdy niezbędna okazała się również metoda porównawcza, analiza kontekstualna i krytyczna.

O ile, szukając potrzebnych wiadomości o „wszechstronnie wykształconych i obeznanych ze zdobyczami nauki w wielu jej dziedzinach"[49] współpracownikach „Nowych Torów", dogłębnie zbadałam dydaktyczne propozycje dla nauczycieli polonistów, a także studia recenzyjne, o tyle dość pobieżnie przejrzałam artykuły o nachyleniu *stricte* pedagogicznym, poświęcone koedukacji[50], dydaktyce doświadczalnej[51], szkołom pomocniczym i zakładom dla niedorozwiniętych

---

[45] Do miesięcznika dołączano dodatki reklamowe, które propagowały na przykład najnowsze podręczniki. Wśród nich *Stylistykę polską wyjaśnioną na przykładach i ćwiczeniach* (1910) Lucjusza Komarnickiego.

[46] M. Heller, *Filozofia nauki. Wprowadzenie*, Kraków 1992, s. 19.

[47] F. Miko, *Wartościowanie i analiza dzieła literackiego*, [w:] *Badania nad krytyką literacką*, red. J. Sławiński, Wrocław–Warszawa–Kraków 1974, s. 57.

[48] T. Pawłowski, *Tworzenie pojęć i definiowanie w naukach humanistycznych*, Warszawa 1978, s. 248.

[49] H. Orsza, *Ludwik Krzywicki jako pedagog*, „Nowe Tory" 1908, z. VIII, s. 214.

[50] M. K., *R. Centnerszwerowa. „O wspólnym obu płci kształceniu w szkole średniej". Warszawa 1905*, „Nowe Tory" 1906, nr 2, s. 217.

[51] A. Szycówna, *Dydaktyka doświadczalna*, „Nowe Tory" 1907, z. I, s. 3.

dzieci[52], kursom dla dorosłych analfabetów[53], roli barbarzyńskich kar cielesnych w wychowaniu[54] czy przymusowi religijnemu w szkole[55].

W krótkich słowach, włączając się do dyskusji nad rzeczowym stosunkiem redakcji „Nowych Torów" do dydaktyki polonistycznej, zamierzam w tej oto rozprawie określić, na czym polegało nowatorstwo warszawskiego miesięcznika w działalności wychowawczej oraz w dyskusjach nad kształceniem literackim i językowym, zwłaszcza w szkołach średnich zaboru rosyjskiego w latach 1906–1914.

„Każdą dyscyplinę naukową wyróżnia przedmiot badań, którymi się ona zajmuje, a jednocześnie każda dyscyplina zachowuje swoją tożsamość przez określony punkt widzenia, przy pomocy którego dochodzi do rozpoznania badanego przedmiotu"[56], zatem podkreślę, że konkretne analizy i interpretacje tekstów uzupełnią komentarze o zabarwieniu interdyscyplinarnym. Tym samym uniknę – prawdopodobnie – „ambiwalentnej postawy badawczej wobec idei interdyscyplinarnego porządku humanistyki"[57].

Ze względu na złożoność przedmiotu badań nauk humanistycznych i podejmowaną przez nie problematykę wartości[58] w tej właśnie pracy podważa się tezę, że „interdyscyplinarność to anachronizm, fanaberie i przelotna moda"[59]. Interdyscyplinarny charakter rozprawy decyduje o dość szerokim zakresie poruszanych zagadnień, wiążących się zarówno z wykrystalizowanym programem wychowawczym „Nowych Torów", jak i z dydaktyką polonistyczną. Tak więc w parze z interdyscyplinarnością idą w tej pracy różnorodne sposoby, metody i techniki badania[60], które określiłabym mianem „eklektyzmu metodologicznego"[61], tolerującego łączenie niewspółmiernych metod naukowych oraz stosowanie koncepcji zaczerpniętych z różnych inspiracji poznawczych. Kierowałam się w niniejszej rozprawie – w myśl profesora logiki,

---

[52] R. C., *O szkołach pomocniczych i zakładach dla niedorozwiniętych dzieci*, „Nowe Tory" 1907, z. X, s. 479.

[53] *Stowarzyszenie kursów dla analfabetów dorosłych*, „Nowe Tory" 1908, z. VI, s. 99.

[54] I. Moszczeńska, *Kara cielesna w wychowaniu małych dzieci*, „Nowe Tory" 1910, z. I, s. 38.

[55] *Sprawy szkolne*, „Nowe Tory" 1908, z. VI, s. 50.

[56] C. Rogowski, *O pedagogice ogółem*, [w:] idem, *Pedagogika religii*, Toruń 2011, s. 51.

[57] *Wprowadzenie*, [w:] *Granice dyscyplinarne w humanistyce*, red. J. Kowalewski, W. Piasek, M. Śliwa, Olsztyn 2006, s. 6.

[58] J. Such, *Wstęp do metodologii ogólnej nauk*, Poznań 1969, s. 197.

[59] M. Dudzikowa, *Sytuacja problematyczna interdyscyplinarności w naukach społecznych i humanistycznych (z kryzysem w tle)*, [w:] *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*, red. A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Grobler, Kraków 2012, s. 23.

[60] L. J. Krzyżanowski, *O podstawach kierowania organizacjami inaczej: paradygmaty, modele, metafory, filozofia, metodologia, dylematy, trendy*, Warszawa 1999, s. 280.

[61] Ł. Sułkowski, *Epistemologia w naukach o zarządzaniu*, Warszawa 2005, s. 103–108.

Kazimierza Ajdukiewicza (1890–1963) – dedukcyjnymi i indukcyjnymi[62] dyrektywami tworzenia hipotez[63]. Wykorzystam też konkretne aplikacje praktyczne, na przykład opis i interpretację zjawisk w edukacji. Jestem jednak zdania, że w tej pracy filarem poprawności rozumowań w ogóle stało się rozumowanie jednoogniwowe[64], czyli dedukcyjne.

Debata nad historią nauczania języka ojczystego, wykładem gramatyki oraz zasadami pisowni polskiej, choć rozpoczęła się na łamach „Nowych Torów", zamknęła się przecież poza nimi. Osoby współtworzące miesięcznik bowiem, m.in. zajmująca się rozwojem psychiki dziecka Aniela Szycówna[65] (1869–1921), nauczycielka języka polskiego, Władysława Weychertówna (1874–1951)[66], wykładowca Sorbony, Helena Willman-Grabowska (1870–1957) oraz autorka książek dla dzieci i młodzieży, tłumaczka, Janina Mortkowiczowa (1875–1960), a także Maria Hertzberżanka, przyczyniły się do wydania w 1908 roku pracy zbiorowej pt. *Prądy w nauczaniu języka ojczystego*[67]. Jej celem było „dać w szeregu artykułów obraz, czym nauka języka polskiego być powinna w świetle współczesnej wiedzy pedagogicznej i językoznawczej"[68]. Tytuł tej pracy zbiorowej został podany, by zwrócić uwagę Czytelników na zamieszczoną w niej rozprawę wybitnego lingwisty i publicysty, Jana Baudouina de Courtenay (1845–1929), w której językoznawca, zrywając z tradycją nauczania gramatyki, uznał za niebyły związek między jej znajomością a sprawnością w mówieniu i pisaniu. *Prądy w nauczaniu języka ojczystego* były tym samym kamieniem milowym w ówczesnej dydaktyce języka, a także dowodem zaangażowania redaktorów „Nowych Torów" w pracę naukową[69]. W ogóle wszystkie działania osób współtworzących warszawski miesięcznik zmierzały do ujednolicenia systemu szkolnego i „zintegrowania podzielonego przez zaborców na-

[62] Indukcja jest też zasadniczą metodą nauk przyrodniczych, ekonomii i językoznawstwa. Por. Wł. Krajewski, *Prawa nauki. Przegląd zagadnień metodologicznych*, Warszawa 1982, s. 347.

[63] K. Ajdukiewicz, *Główne zasady metodologii nauk i logiki formalnej*, Warszawa 1928, s. 81.

[64] Ibidem, s. 86.

[65] Jedna z bardziej znanych kobiet w historiografii oświatowo-pedagogicznej, autorka książek: *Rozwój pojęciowy dziecka w okresie 6–12 lat. Badania nad dziećmi* (1899) oraz *Jak badać umysł dziecka. O zadaniach i metodach psychologii dziecka* (1901).

[66] W 1928 roku pedagog ta nosiła już dwa nazwiska: Weychert-Szymanowska. Por. Wł. Weychert-Szymanowska, *Centralne Biuro Szkolne*, [w:] *Posłowie pracy oświatowej*, red. St. Świdwiński, Warszawa 1928.

[67] Do tej występującej przeciw dziewiętnastowiecznym metodom nauczania języka polskiego publikacji powrócę w dalszej części niniejszej rozprawy.

[68] *Od wydawców*, [w:] *Prądy w nauczaniu języka ojczystego. Praca zbiorowa*, Warszawa 1908, s. I.

[69] Na karcie tytułowej pracy zbiorowej *Prądy w nauczaniu języka ojczystego* obok zwięzłej formuły informującej o „Nowych Torach" widniała skromna winietka Polskiego Związku Nauczycielskiego.

rodu”[70], a naprawdę taka możliwość otworzyła się przed inicjatorami reform szkolnictwa dopiero w 1915 roku, kiedy władze carskie wycofały się z Królestwa.

Trzeba odnotować fakt, że w dziejach oświaty polskiej twórcy „Nowych Torów” rozwinęli swoją działalność między rozkwitającą w drugiej połowie XIX wieku pedagogiką pozytywizmu warszawskiego a rozwojem myśli pedagogicznej w międzywojniu. Oznacza to, że nowoczesna polityka oświatowa „Nowych Torów”, którą wzniesiono na solidnych pozytywistycznych zasadach „trzeźwości” i „utylitaryzmu”[71], stała się zapowiedzią reform szkolnych w okresie Drugiej Rzeczypospolitej[72].

Dopiero odzyskanie niepodległości w 1918 roku skonsolidowało państwo, umocniło władzę szkolną i ujednoliciło, zróżnicowaną na obszarach byłych zaborów, politykę oświatową. Należy przypuszczać, że optymizm[73] i nieustępliwość redaktorów „Nowych Torów” w dążeniu do uporządkowania „podstaw prawnych systemu kierownictwa i zarządzania”[74] polskim, zrusyfikowanym[75] bądź zależnym od oświatowych władz carskich szkolnictwem[76] oraz ich marzenia o powszechnej, bezpłatnej szkole laickiej, dostępnej dla wszystkich dzieci bez względu na stan majątkowy rodziców, utorowały w dwudziestoleciu międzywojennym drogę programowi oświatowemu, odwołanego po niespełna dwóch miesiącach ze stanowiska ministra, Franciszka Ksawerego Praussa (1874–1925); przetarły szlak polemikom dotyczącym zagadnień ustroju szkolnego oraz oświacie dorosłych. Co więcej, w bieżącej chwili niektórzy wychowawcy twierdzą, że dynamiczny rozwój pedagogiki, do którego przed ponad stu laty przyczyniła się również redakcja „Nowych Torów”, został zakończony pomyślnie „powszechnym wprowadzeniem koncepcji kształcenia zintegrowanego” na etapie wczesnoszkolnym w Polsce w 1999 roku[77].

---

[70] A. Cwer, *Kształcenie nauczycieli w Polsce w dwudziestoleciu międzywojennym*, [w:] *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, red. K. Żegnałek, Warszawa 2008, s. 97.

[71] R. Wroczyński, *Dzieje oświaty polskiej*, t. II, Warszawa 1996, s. 149. Za typowych reprezentantów pedagogiki pozytywistycznej możemy uznać m.in. Henryka Wernica (1839–1905) i Adolfa Dygasińskiego (1839–1902).

[72] Z doświadczenia na przykład Anieli Szycówny korzystała pierwsza generacja pracujących w Drugiej Rzeczypospolitej nauczycieli. Co więcej, w 1921 roku Związek Zawodowy Nauczycielstwa Polskiego Szkół Średnich wydawał radykalne „Nowe Tory”, a w 1947 roku zrywający z międzywojennymi tradycjami „Biuletyn Towarzystwa Pedagogicznego im. Władysława Spasowskiego” przyjął, począwszy od trzeciego numeru, nazwę „Nowe Tory”. Por. M. Szulkin, *Dzieje czasopisma pedagogicznego…*, s. 18.

[73] O optymizmie współpracowników „Nowych Torów” pisał Stanisław Michalski. Por. St. Michalski, *Działalność pedagogiczna Anieli…*, s. 93.

[74] A. Cwer, *Kształcenie nauczycieli…*, s. 95.

[75] Mam tu na myśli szkołę średnią rządową.

[76] Warszawskie prywatne szkoły średnie były mniej lub bardziej zależne od carskiej polityki oświatowej.

[77] *System integralny w edukacji dziecka. Konteksty i konsekwencje zmian*, red. H. Siwek, M. Bereźnicka, Warszawa 2011, s. 9.

W świetle dokonujących się zmian w zarządzaniu oświatą szkolną i przekształceń w kulturze dydaktycznej należy stwierdzić, że rozpowszechniana w latach 1906–1914 przez warszawski miesięcznik idea „nowego wychowania” zaowocowała dziś pomyślnymi wynikami, m.in. w edukacji zintegrowanej – współczesną koncepcją ukierunkowaną na wszechstronny rozwój ucznia.

* * *

Wyrażam głęboką wdzięczność opolskiej uczonej, Pani prof. dr hab. Bożenie Olszewskiej, pierwszej wnikliwej Czytelniczce mojej rozprawy, która zadała sobie trud napisania rzeczowej recenzji wydawniczej.

Pragnę też podziękować Pani dr Joannie Maciaszczyk, dzięki której zrozumiałam wszystkie niuanse tekstu Mikołaja Gogola.

Serdeczne podziękowania kieruję również do Pracowników Biblioteki Uniwersytetu Łódzkiego za okazaną mi życzliwość oraz stałą gotowość niesienia pomocy i udzielania wyjaśnień.

CZĘŚĆ I

Profil miesięcznika „Nowe Tory”

Rozdział 1

Dzieje pisma

Koleje warszawskiego miesięcznika „Nowe Tory", początkowo pod redakcją fizyka, organizatora i działacza związków nauczycielskich Stanisława Kalinowskiego[1], rozpoczęły się w 1906 roku, kiedy „z […] wiarą i zapałem przystępowali jego twórcy do budowy wskrzeszonej «dobrej szkoły polskiej»"[2]. Tytuł pisma „ukuty" został prawdopodobnie pod wrażeniem Mickiewiczowskiej klasycyzującej *Ody do młodości* (1820). Literackie wartości „słowiańskiej Marsylianki", jej mająca charakter manifestacji pochwała młodości oraz niezłomna pewność co do pchnięcia bryły „nowymi tory" zainspirowały wierzącą w swoją misję redakcję stołecznego periodyku.

W trudnych warunkach ucisku politycznego i prześladowań polskiej nauki czołowi pedagodzy oraz działacze oświatowi, nietuzinkowe kobiety: Aniela Szycówna i Izabela Moszczeńska (1864–1941) „rzucały hasła, pisały z wielkim rozmachem artykuły programowe, wołały o reformy szkolne (także we Lwowie), o poprawę doli nauczycielskiej, o podniesienie poziomu wykształcenia nauczycieli"[3]. Dostrzeżono również konieczność polepszenia ich bytu[4]. Problem niskiego uposażenia nauczycieli, debata nad podręcznikami szkolnymi oraz obserwacja dziejów wychowania wchodziły także do „różnorodnej tematyki artykułowej i sprawozdawczej"[5] miesięcznika.

---

[1] W 1908 roku tego redaktora i wydawcę zastąpiła w jego obowiązkach autorka licznych – dotyczących psychologii dziecka – prac, Aniela Szycówna, pod której kierunkiem literackim „Nowe Tory" pozostawały do 1910 roku. W tym roku miesięcznikiem pokierowała pedagog Antonina Szczepaniakowa (1874–1938), a w 1911 roku jej miejsce zajął polonista Konrad Drzewiecki (1871–1922). Co więcej, w 1907 roku miesięcznik pedagogiczny „Nowe Tory" przybrał nowy podtytuł i stał się periodykiem poświęconym sprawom oświaty i wychowania. Do tych innowacji powrócę w drugiej części rozprawy.

[2] A. Szycówna, *Reforma szkolna w Galicji. Prace przedwstępne*, „Nowe Tory" 1908, z. II, s. 125.

[3] A. Szycówna, *Pisma pedagogiczne polskie w r. 1907. Wrażenia i uwagi*, „Nowe Tory" 1908, z. I, s. 61.

[4] A. Szycówna, *Czasopisma pedagogiczne polskie w r. 1906. Wrażenia i uwagi*, „Nowe Tory" 1907, z. I, s. 65.

[5] M. Szulkin, *Dzieje czasopisma pedagogicznego „Nowe Tory" 1906–1914*, „Ruch Pedagogiczny" 1965, nr 5/6, s. 15.

W 1906 roku, kiedy nastawione opozycyjnie do środowiska „Przeglądu Pedagogicznego”[6] kierownictwo zespołu redakcyjnego „Nowych Torów” znalazło się w tak wyjątkowym położeniu[7], zadało sobie ostatecznie trud torowania „drogi ludziom myśli do tworzenia nowych ideowych wartości i wcielania ich w rzeczywistość”[8]. Miesięcznikowi pedagogicznemu zależało przede wszystkim na pchnięciu „dzieła wychowania na nowe tory”[9], a czynność ta angażowała „nie tylko silne ramiona, ale bystre umysły, nie tylko tych, co drogę budują, lecz i tych, co jej zakreślają kierunek”[10]. Jego ustaleniu towarzyszyła – zgodnie z dominującymi wówczas w Europie zachodniej tendencjami łączenia estetyki z wykształceniem w określonym kierunku, zasad wychowawczych z ogólnożyciowymi – troska o „powiązanie szkoły z życiem społeczno-politycznym Królestwa”[11]. Właściwie pod wpływem dokonujących się przemian społecznych przeformułowano myśl o zadaniach ówczesnego wychowania. W celu jego wyczerpującego scharakteryzowania przedstawię w tym miejscu opinię Stanisława Karpowicza (1864–1921), którą publicysta wygłosił w *Szkicach pedagogicznych* (1897):

> […] oto przede wszystkim młode pokolenie wzrastać ma i kształcić się nie dla pożytku i pociechy tej lub owej rodziny, nie dla samego siebie, lecz dla dobra ogólnego. Nauki ekonomiczne, a nade wszystko socjologia – kontynuował Karpowicz – odsłoniły pedagogice tę wielką prawdę, że w życiu zbiorowym i uorganizowanym interesy i dążności osobiste powinny się zgadzać z pomyślnością ogółu[12].

Formującym zatem charakter i umysł „uspołecznionej jednostki”[13] współredaktorom pisma „Nowe Tory” nasuwały się zawsze takie kwestie pedagogiczne, które dotykały zarazem spraw etycznych, społecz-

---

[6] J. Jarowiecki, *Studia nad prasą polską XIX i XX wieku*, Kraków 1997, s. 8.

[7] *Słowo wstępne*, „Nowe Tory” 1906, nr 1, s. 2. Należy przypuszczać, że redakcja miesięcznika miała tu na myśli ukaz carski z dnia 17 października 1905 roku, który obiecywał „niezachwiane podstawy wolności obywatelskiej na zasadach istotnej nietykalności jednostki, wolności sumienia, słowa, zgromadzeń i związków”. Cyt. za: R. Wroczyński, *Dzieje oświaty polskiej*, t. II, Warszawa 1996, s. 221.

[8] *Słowo wstępne…*, s. 2.

[9] Ibidem. Analogiczną tendencję odnalazłam w wydanej w 1869 roku w drukarni Uniwersytetu Jagiellońskiego książeczce *O zasadach w układaniu dzieł elementarnych*. Jej autor, Stanisław Zarański (1817–1899), znacznie wcześniej pragnął „wprowadzić naukowość na […] właściwe narodowe tory”. Por. St. Zarański, *O zasadach w układaniu dzieł elementarnych*, Kraków 1869, s. 63.

[10] *Słowo wstępne…*, s. 2.

[11] *Postępowa myśl oświatowa w Królestwie Polskim 1905–1914*, wyboru dokonał, wstępem i przypisami zaopatrzył Z. Kmiecik, Warszawa 1961, s. 11.

[12] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, wyboru dokonał i opracował S. Wołoszyn, t. 2, Warszawa 1965, s. 618–619.

[13] E. Krochmalska-Gawrosińska, *Henryk Rowid – kreator idei pedagogicznych w Polsce okresu dwudziestolecia międzywojennego*, Piotrków Trybunalski 2005, s. 47.

nych, politycznych, ekonomicznych albo psychologicznych. Na łamach redagowanego w Warszawie miesięcznika jego kierownictwo pragnęło przekonać czytelników, że „pedagogia nie jest specjalnością od innych nauk oderwaną, […] jest raczej umiejętnością spożytkowania wyników wiedzy i rezultatów kultury dla pomyślnego rozwoju młodych pokoleń”[14]. „Łączy się ona – dodawała bliska pod względem politycznym Polskiej Partii Socjalistycznej[15] redakcja „Nowych Torów” – nie tylko z tą lub ową poszczególną nauką, lecz z całym współczesnym poglądem na świat, na którego wytworzenie złożyły się nie tylko wyniki badań naukowych, lecz rezultaty rozwoju społecznego i cywilizacyjnych przeobrażeń”[16]. Dlatego zadumano się nie tylko nad dodatnim wpływem wychowawcy na rozwój podopiecznych – uczniów, ale także zauważono naturę dziecięcą i tkwiące w niej „siły wewnętrzne”[17]. W związku z tym spostrzeżeniem podkreślano, że

> […] nie dla stopni, nagród, patentów, nie dla dalszych życiowych korzyści, nawet nie z poczucia obowiązku dzieci uczyć się winny, lecz przez ciekawość, naturalną chęć poznania i zdobywania umiejętności. Nie ze strachu, z obawy kary i odpowiedzialności, nie dla pochwały i zyskania pochlebnej o sobie opinii, winny one postępować zgodnie z zasadami etycznymi, lecz pod wpływem uczuć szlachetnych, instynktów społecznych, z wolna w czystej, zdrowej atmosferze moralnej rozwijającego się poszanowania prawdy i sprawiedliwości. Słowem – formułowali końcowe wnioski współredaktorzy pisma „Nowe Tory” – nie dlatego, że my to nakazujemy, lecz dlatego, że ono samo tego chce, powinno się dziecko stawać coraz rozumniejszym i coraz lepszym, bo tylko w takim razie wykształcenie będzie wstępem do trwającego przez całe życie samokształcenia, i tylko w takim razie dobre dzieci na dzielnych ludzi z charakterem wyrosnąć mogą[18].

Pokłosiem tych wysuniętych przed laty postulatów wydaje się w bieżącej chwili personalizm w wymiarze edukacyjnym, który podkreśla, że „rozwój, doskonalenie osoby wychowanka jest i musi być jego dziełem, owocem jego wysiłków”[19]. Co więcej, wskutek przezwyciężania wychowawczych trudności osiąga się wolność, zyskuje odpowiedzialność[20], a poczuwania się do tej ostatniej choć dziecko nie wyuczy się jak zawodu czy wiersza, przecież możliwy jest obecnie do realizacji na

---

[14] *Słowo wstępne…*, s. 3.

[15] A. Kochański, *O narodowym aspekcie rewolucji 1905–1907 roku w Królestwie Polskim*, [w:] *Rewolucja 1905–1907 roku na ziemiach polskich. Materiały i studia*, oprac. A. Kozłowski, Warszawa 1955, s. 269.

[16] *Słowo wstępne…*, s. 3.

[17] Ibidem, s. 6.

[18] Ibidem.

[19] F. Adamski, *Wprowadzenie: personalizm – filozoficzny nurt myślenia o człowieku i wychowaniu*, [w:] *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Kraków 2005, s. 15.

[20] M. Nowak, *Wychowanie do wolności i odpowiedzialności*, [w:] *Wychowanie personalistyczne. Wybór…*, s. 355.

przykład Tischnerowski projekt rozmowy dwóch osób: nauczyciela i ucznia w „przestrzeni pola odpowiedzialności”[21].

Redakcja „Nowych Torów” w ciągu ośmiu lat aż pięciokrotnie zmieniała siedzibę. Ulice: Górna 8, Wspólna 56, Nowogrodzka 25, Chmielna 35, w końcu Hoża 12 to adresy, pod które czytelnicy wysyłali listy. Początkowo periodyk miał nosić tytuł „Przyszłość”, ale w Krakowie zatytułowano w identyczny sposób wydawany od 1905 roku, poświęcony zagadnieniom absolutnej wstrzemięźliwości od mocnych trunków miesięcznik, którego wydawcą był Szczęsny Turowski, a redaktorem Augustyn Wróblewski (1866–1913) – anarchista i specjalista w zakresie biochemii.

Dobrany kolektyw redakcyjny „Nowych Torów”, który do 1908 roku tworzyli niezmiennie: nauczyciel historii i literatury polskiej Władysław Bukowiński (1871–1927), Witold Ettinger (?–1934), przyrodnik i pedagog Maksymilian Heilpern (1856–1925), geograf Wacław Jezierski (1868–1928), historyk i filolog Michał Kreczmar (1881–1939), filozof i pisarz Adam Mahrburg (1855–1913), działacz oświatowy i bibliotekarz Stanisław Michalski (1865–1949), geograf i publicysta społeczny Wacław Nałkowski (1851–1911) oraz, jak już wspomniałam, Kalinowski[22], Szycówna i Moszczeńska, „śledząc bieg wydarzeń dziejowych zarówno naszej historii, jak i historii obcych ludów”[23], podkreślał, że „nowa epoka wymaga nowych ludzi, a tych wytworzyć może tylko nowy kierunek wychowania”[24].

Zespół związanych wspólnymi dążeniami osób wykazał też na szpaltach „Nowych Torów”, że istniała „ścisła łączność między politycznymi przeobrażeniami a reformami wychowawczymi”[25]. Sumiennie realizowano więc polityczno-wychowawczy program miesięcznika, utwierdzając się w przekonaniu, że „Nowe Tory” są „szczerze postępowe, a nie «mieniące się postępowymi», więc muszą wysoko nieść sztandar postępu i zwracać uwagę, aby go nie dyskredytowano i nie ośmieszano”[26]. Żywię przeświadczenie, że rozwój oświaty na łamach warszawskiego czasopisma naukowego wiązał się bezpośrednio, tak jak niegdyś w dzia-

---

[21] I. Kozłowska, *Wychowanie do odpowiedzialności*, [w:] *Kompetencje wychowawcze nauczycieli. Wybrane zagadnienia*, red. J. Minkiewicz-Najtkowska, Poznań 2003, s. 67.

[22] W 1908 roku komitet redakcyjny tworzyli: Józef Grodecki, Wacław Jezierski, Stanisław Kalinowski, bibliofil i pedagog Jan Michalski (1876–1950) i Izabela Moszczeńska. W 1909 roku z zespołu ubył Wacław Jezierski. W latach 1910–1912 członkowie komitetu redakcyjnego nie są wymienieni z nazwiska. W latach 1913–1914 dawały się zauważyć tylko imię i nazwisko redaktora, czyli publicysty i pedagoga Konrada Drzewieckiego. Uzupełnijmy, że w 1914 roku Drzewiecki wydał *Zarys metodyki języka polskiego*.

[23] *Słowo wstępne…*, s. 1.

[24] Ibidem.

[25] Ibidem.

[26] A. Szycówna, *Pisma pedagogiczne polskie…*, s. 76.

łalności pisarskiej Bronisława Ferdynanda Trentowskiego (1808–1869), z postępem społecznym[27]. Wydaje się, że po latach właśnie redakcja „Nowych Torów" wyszła naprzeciw temu tworzącemu klimat intelektualny polskiej filozofii doby romantyzmu myślicielowi, który domagał się „przejścia od abstrakcyjnych idei do konkretnego działania, przełożenia teorii na język praktyki oraz zastosowania jej do sytuacji historycznej narodu polskiego"[28]. Co więcej, stołeczny miesięcznik pedagogiczny mienił się pismem opozycyjnym, podobnie jak ukazujące się od 1892 roku nowosądeckie „Szkolnictwo". Jego redaktor, nauczyciel i działacz społeczny, Józef Gutowski (1859–1916) na szpaltach czasopisma rzucił się w wir walki o polepszenie losu nauczycielstwa i podjął starania w sprawie szkoły początkowej w Galicji. Świadomy nowatorstwa w dziedzinie zachodnioeuropejskiej pedagogiki pragnął nadać inny kształt dotychczasowemu systemowi naukowo-wychowawczemu i zwalczał pielęgnujących przeżytki[29] wsteczników. Działacz społeczny opowiadał się za nauką w szkole, która wyzwoliłaby się od ustalonego, zdewaluowanego przez ustawiczne „gryzienie" instrukcji, szablonu nauczania. „I charakterów nam potrzeba, jak kryształ czystych i jak on hartowanych. Bo takie będą przyszłe pokolenia, jacy są dzisiejsi ich nauczyciele"[30] – odgadywali przyszłe wydarzenia ci, którym zależało na pomyślności ówczesnej szkoły.

Powierzenie nauczycielom tak odpowiedzialnego zadania jak wpływanie na uczniowski rozwój umysłowy i moralny z góry wykluczało w „Nowych Torach" obchodzenie się z pedagogami jako „skrupulatnie dozorowanymi biurokratycznymi funkcjonariuszami szkoły"[31]. Niestety, także dziś, chociaż coraz rzadziej, zamiast „odczuwających radość nauczania"[32] wychowawców, którzy – zgodnie z wolą Platona (428/427–348/347 p.n.e.) – byliby przekonani, że „prawdziwa, żywa, pełna ducha wiedza to ta, którą człowiek sam posiada i którą jest w stanie wypisać w duszy ucznia i zasiać w niej tak, iżby nie zmarniała, ale plon

---

[27] Szerzej problemem programu oświatowego i wychowawczego Trentowskiego zajmę się w drugiej części rozprawy. Dodam, że na łamach „Nowych Torów" autorką szczegółowego omówienia *Chowanny* (1842) była w 1907 roku Aniela Szycówna. Por. A. Szycówna, *Bronisław Trentowski i jego „Chowanna"*, „Nowe Tory" 1907, z. IX, s. 297–314.

[28] A. Walicki, *Wstęp*, [w:] B. F. Trentowski, *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*, t. 1, Wrocław–Warszawa–Kraków 1970, s. XCI.

[29] W tym aspekcie zdumiewa fakt, że na szpaltach śmiałego i postępowego „Szkolnictwa" za oczywisty absurd poczytano szczepionkę przeciw ospie. Por. A. Szycówna, *Pisma pedagogiczne polskie…*, s. 76.

[30] Cyt. za: A. Szycówna, *Czasopisma pedagogiczne polskie…*, s. 83.

[31] J. Grodecki, *Przyczynki do budowy naszego szkolnictwa*, „Nowe Tory" 1906, nr 4, s. 370.

[32] J. Woroniecki, *Szkoła narodowa a nauczanie języka ojczystego*, [w:] idem, *W szkole wychowania. Teksty wybrane*, Lublin 2008, s. 126.

wydała”[33], spotykamy nauczycieli urzędników[34]. Szczęściem, że ta konstatacja odnosi się do nielicznych „niedoskonałych”, którzy pewnie pod maską pedantycznego porządku kryją „mądrość, roztropność czy miłość”[35], a wymienioną dopiero co roztropność oprócz łagodności i długomyślności włącza się przecież do cnót nauczycielskich[36].

W klasycznej literaturze pedagogicznej podkreśla się też znaczenie autentycznego zaangażowania nauczyciela w proces nauczania i uczenia się. W tym miejscu należy dodać, że „Nowe Tory”, śpieszące w sukurs redaktorom zawierającego więcej publicystyki niż artykułów pedagogicznych „Szkolnictwa”, były również w opozycji do konserwatywnych w dużej mierze nauczycieli skupionych wokół lwowskiego „Muzeum”[37].

W odróżnieniu od upominających się o szkołę „unarodowioną” Galicjan nauczyciele w Królestwie zażądali szkoły narodowej „nowożytnej”, sprzeciwiającej się m.in. licznym instrukcjom urzędowym. Przykładem może być żywa reakcja ukrywającego się pod pseudonimem Fr. P. anonimowego autora, który w 1907 roku wzywał społeczeństwo do wytężenia wszystkich sił „do zbudowania szkolnictwa na gruncie nowym, wolnym od wszelkich przesądów i przepisów”[38]. Wierzono, że tylko w nowoczesnej szkole polskiej, która byłaby zupełnym przeciwieństwem dotychczasowej rosyjskiej placówki nie tylko „pod względem metod używanych, lecz przede wszystkim pod względem ducha, jaki w niej zapanuje”[39], można zapewnić opiekę istotom niedorosłym i doprowadzić je do samodzielności. „Z narzędzia ucisku powinna się stać ona – wyjaśniała publicystka Moszczeńska – rozsadnikiem idei wolnościowych, z tortury umysłowej – umysłową biesiadą dla młodzieży, z więzienia – ogrodem, w którym by latorośle ludzkie bujnie rozkwitały, wchłaniając w siebie słoneczne światło prawdy i ciepłe powiewy humanitarnych prądów”[40].

Bardziej sprzyjające warunki do nauki i mniej surowe przepisy oraz demokratyzacja wiedzy i szkoły występowały równocześnie z kwestią wynagrodzenia dzieciom krzywd, które powstały w związku z popeł-

---

[33] Platon, *Faidros*, przeł. L. Regner, Warszawa 2004, s. 76.

[34] I. Moszczeńska, *Fantazje pedagogiczne a reformy szkolne*, „Nowe Tory” 1909, z. VI, s. 1.

[35] W. Mackiewicz, *Spory o wartości*, t. II, Warszawa 2010, s. 45.

[36] D. Zalewski, *Wychować człowieka szlachetnego*, Lublin 2003, s. 18–19.

[37] Organ lwowskiego Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych. Por. strona szósta dysertacji doktorskiej Joanny Błażejewskiej pt. *Problemy edukacji polonistycznej na łamach galicyjskiego „Muzeum”*. Rps 4628 w zbiorach Biblioteki Uniwersyteckiej w Łodzi.

[38] Fr. P., *Odgłosy ze wsi*, „Nowe Tory” 1907, z. V, s. 541.

[39] A. Szycówna [rec.], *Iza Moszczeńska. „Nasza szkoła w Królestwie Polskim. Uwagi na czasie”*, „Nowe Tory” 1906, nr 1, s. 84.

[40] I. Moszczeńska, *Nasza szkoła w Królestwie Polskim. Uwagi na czasie*, Lwów 1905, s. 78.

nionymi błędami rodziców. Naprawa stosunków między opiekunami a podopiecznymi zaczęła się od zreformowania wzajemnych relacji rodzinnych, czyli nietraktowania dziecka jak „lalki, zabawki, […] niepotrzebnego sprzętu”[41]. Idea demokratyczna[42] w wychowaniu oznaczała też „prawdziwą równość”. Odpowiednie wykształcenie zatem obligowało do potraktowania jednakowo wszystkich ludzi w wysiłku umysłowym i w kulturze. A wychowanie i nauczanie oparte na zasadach powszechności oraz niepłatne[43] zajęcia szkolne stały się następstwem umocnienia przekonania o „poczuciu konieczności bezstronnego, niezależnego od […] partyjnych ram sądu w każdej sprawie”[44].

Do dyskusji o nową demokratyczną edukację polską redaktorzy „Nowych Torów” włączyli się już w 1909 roku, drukując na szpaltach czasopisma artykuł *Odrodzenie przez szkołę* Franciszka Ferrera (1859–1909). W nim ten skazany na śmierć przez hiszpański rząd „bojownik o wolną szkołę”[45] wyłożył treściwie swoje poglądy pedagogiczne, zgłaszając projekt „konieczności oświaty ludu, […] organizacji szkolnictwa, aby drogą wychowania ludu odrodzić społeczeństwo”[46]. Uznany przez klerykałów za „anarchistę i za ateistę”[47] Ferrer, porównywany z dominikańskim mnichem, astronomem i filozofem Giordanem Brunem (1548–1600), założył szkoły w Barcelonie i w Katalonii w celu „wychowania osobnika dokładnie przystosowanego do obecnego ustroju społecznego”[48].

Uprzedzę fakty i nadmienię tylko, że w przedostatnim roku ukazywania się na rynku wydawniczym „Nowych Torów” zmieniły się radykalnie sądy ich współtwórców o „wolnym szkolnictwie świeckim” Ferrera i o postępowym haśle: wiedza dla wszystkich[49]. W 1913 roku rozgoryczona z powodu reformy szkolnictwa historyk literatury polskiej i literatka[50] Stefania Tatarówna (1880–1944) pisała:

> […] dziś mamy «fabryki egzaminów», «fabryki uczonych», a bynajmniej w stosunku do ilości pracujących nie posuwa się wiedza. Bo wiedza uważana jest za coś, co może

---

[41] K. Bujwidowa, *Idea demokratyczna w wychowaniu*, „Nowe Tory” 1910, z. VII, s. 116.

[42] „Trybuną krystalizowania się nowych ideałów demokratycznych” określił „Nowe Tory” Michał Szulkin. Por. M. Szulkin, *Dzieje czasopisma pedagogicznego…*, s. 17.

[43] Bezpłatna była tylko szkoła ludowa – zarówno miejska, jak i wiejska.

[44] *1883–1908*, „Nowe Tory” 1908, z. VIII, s. 206.

[45] F. Ferrer, *Odrodzenie przez szkołę*, „Nowe Tory” 1909, z. IX, s. 298.

[46] Ibidem, s. 299.

[47] Z. Mierzyński, *Franciszek Ferrer. W piętnastoletnią rocznicę jego zamordowania*, Łódź 1924, s. 1.

[48] Ibidem, s. 7.

[49] S. Tatarówna, *Pamięć w nauce szkolnej*, „Nowe Tory” 1913, z. VI i VII, s. 301.

[50] Por. hasło: Tatarówna Stefania, [w:] *Słownik badaczy literatury polskiej*, red. J. Starnawski, t. VI, Łódź 2003, s. 303.

osiągnąć każdy, byle przeszedł przez odpowiedni egzamin. […] Wiedza podobnie jak sztuka nie jest i nie może być dla wszystkich, tylko dla tych, których natura do tego przeznaczyła[51].

Powodzenie reformy szkoły w Królestwie Polskim współredaktorzy pisma „Nowe Tory" podporządkowali dwóm jeszcze decydującym czynnikom: „ludziom, tj. nauczycielom, odpowiednio przygotowanym do swego zawodu oraz korzystnym warunkom pracy, tj. takiemu urządzeniu szkoły, iżby dobry, ogólnie i pedagogicznie wykształcony nauczyciel miał możność ideały współczesnej pedagogiki wcielać w życie"[52]. Warto zauważyć, że wyznaczony pedagogice przez warszawskie „Nowe Tory" kierunek działania uwznioślił postać nauczyciela, widząc w nim „umysł, który podnosi inne umysły, duszę, która tworzy inne dusze"[53]. Uświadomiono sobie jednak, że podjęcie się misji kształtowania młodych umysłów i ożywienia ducha wymaga oprócz kwalifikacji i zdolności przede wszystkim czucia się „wolnym i odpowiedzialnym. Trzeba być sobą samym – dopowiadał A. S. – osobistością moralną, obdarzoną inicjatywą, dążącą bezustannie do doskonalenia się i postępu"[54].

Powyższa anonimowa wypowiedź na temat zalet dobrego nauczyciela ma swój własny system, który rozwinął się na dwóch planach: serca i rozumu. Pierwszy – pochlebiający namiętnościom, drugi – mający racjonalne uzasadnienie[55]. Dyspozycja do ujęcia trudnego zawodu nauczyciela z emocjonalnego punktu widzenia naświetla coraz wyraźniej fakty mające miejsce przed tragicznym sierpniem 1980 roku, kiedy wśród nauczycieli ujawniła się cecha „traktowania swego zawodu jako obowiązku służbowego […], nie zaś jako powołania"[56]. Obecnie także przedmiotem ożywionych rozmów jest analiza osobowości nauczyciela. W dobie globalizacji jego indywidualność zajęła na przykład krakowskiego uczonego, Andrzeja Szyszko-Bohusza, który – przywołując opinie o nauczycielskich predyspozycjach m.in. Jana Władysława Dawida (1859–1914), Stefana Szumana (1889–1972) i Wincentego Okonia (1914–2011) – wyłożył jasno swoje poglądy i doszedł do przekonania, że „w przełomowym […] okresie globalizmu, osoby odpowiedzialne za wychowanie młodzieży winny swym życiem oraz twórczą działalnością łączyć się z misją Największego Nauczyciela ludzkości, Mistrza z Nazaretu"[57].

---

[51] S. Tatarówna, *Pamięć w nauce…*, s. 301.

[52] A. Szycówna [rec.], *Iza Moszczeńska. „Nasza…*, s. 86.

[53] A. S., *Wiadomości o ruchu pedagogicznym za granicą. Związki nauczycielskie we Francji*, „Nowe Tory" 1906, nr 3, s. 321.

[54] Ibidem.

[55] W. Mackiewicz, *Spory o wartości…*, s. 41.

[56] St. Bortnowski, *O godność stanu nauczycielskiego*, Lublin 1981, s. 8.

[57] A. Szyszko-Bohusz, *Osobowość nauczyciela w dobie globalizacji*, „Dydaktyka Literatury" 2010, t. XXX, s. 60.

Mniej co prawda pobożne od poglądów niektórych teoretyków pedagogicznych[58] z początku XXI wieku rozmyślania na temat posłannictwa nauczyciela towarzyszyły dwudziestowiecznym historykom, którzy ubolewali, że „prasa rosyjska, uniwersytet rosyjski, szkoły rosyjskie, wreszcie administracyjna praktyka rosyjska – wszystko to nie mogło nie pozostawić fatalnych śladów na umysłowości polskiej w Królestwie”[59]. Ich niezadowolenie wzrosło, kiedy okazało się, że kółka samokształcenia i tajne wykłady nie zastępowały systematycznego nauczania, a „przynależność do Rosji obniżyła nas kulturalnie”[60]. Niezależnie jednak od niesprzyjających warunków samouctwo było antidotum na marazm intelektualny i dlatego w tej chwili parę słów poświęcę zagadnieniu samokształcenia[61] na przełomie XIX i XX wieku w Królestwie Polskim.

Właśnie w samouctwie już w ostatnich dziesięcioleciach XIX stulecia, przez wzgląd na uszczuploną swobodę działalności naukowej, upatrywano najlepszej drogi do zdobycia gruntownej wiedzy i jej pogłębienia. Utworzony przez specjalistę w zakresie socjologii humanistycznej[62] Floriana Znanieckiego (1882–1958) termin „samokształcenie” przeobrażał się, aż Zofia Matulka podjęła próbę zawężenia definicji „nauka własna” do zjawiska intelektualnego. W jej rozumieniu samokształcenie to „proces, tzn. ciąg logicznie ze sobą powiązanych, ściśle zorganizowanych czynności osoby uczącej się, mający na celu samodzielne, bez bezpośredniego kierownictwa nauczyciela, przyswojenie sobie pożądanych informacji, umiejętności operowania tymi informacjami, sprawności intelektualnych i manualnych oraz wyćwiczenia zdolności poznawczych: spostrzegania, uwagi, wyobraźni, pamięci i krytycznego myślenia”[63].

Na łamach „Nowych Torów” gorącymi zwolennikami autodydaktyki byli przede wszystkim filozof, botanik i historyk, Władysław Mieczysław Kozłowski (1858–1935), Władysława Weychertówna i Lucjusz Komarnicki.

Weychertówna w artykule *Kółka samokształcenia młodzieży* w samouctwie dopatrzyła się najlepszego sposobu wyrwania „uśpionej

---

[58] S. Kunowski, *Wartości w procesie wychowania*, wstęp i wybór tekstów B. Lenarczyk, Kraków 2003, s. 14.

[59] L. Kulczycki, *Królestwo Polskie 1815–1914*, Kraków 1916, s. 75.

[60] Ibidem, s. 78.

[61] Spopularyzowanemu dzisiaj w Europie zachodniej i w Ameryce Północnej samokształceniu ludzi dorosłych, a nawet osób w podeszłym wieku nadano miano „edukacji permanentnej”. Por. M. Łobocki, *ABC wychowania*, Lublin 2003, s. 19.

[62] St. Kowalski, *Socjologiczna teoria wychowania Floriana Znanieckiego*, [w:] *Studia nad pedagogiką XX wieku*, red. W. Okoń, B. Suchodolski, Warszawa 1962, s. 283.

[63] Z. Matulka, *Selekcja i synteza informacji w procesie samokształcenia*, Warszawa 1979, s. 24–26.

młodzieży”[64] z umysłowego odrętwienia i podtrzymania w niej „ducha rewolucjonisty”[65]. Kółka samokształcenia, według opinii przede wszystkim nauczycieli literatury i języka polskiego, historyków i przyrodników, miały im dopomóc w wykładach; kierujący kółkami polecali dodatkowo różne książki do czytania. Założono sobie, że dzięki samouctwu nieobyta w pracy umysłowej młodzież prędko zaskarbi sobie względy bardziej uzdolnionych uczniów, którzy udzielając rad niewystarczająco wyedukowanym, pogłębią jednocześnie własną – tak już rozległą – wiedzę.

Nad samoukami, doceniając ich zapał do kształcenia się o własnych siłach, pochylił się także Komarnicki. Zaproponował on zdobywającym wiedzę bez pomocy nauczyciela dwa podręczniki: *Stylistykę polską wyjaśnioną na przykładach i ćwiczeniach* oraz *Historię literatury polskiej wieku XIX* (1917–1924). Przeznaczona do samodzielnych badań *Stylistyka* „wpływała na podniesienie wrażliwości estetycznej ucznia na piękno mowy naszej, wyrobienie i udoskonalenie poczucia językowego”[66]. W zamieszczonym w „Nowych Torach” *Autoreferacie* Lucjusz Komarnicki powziął zamysł wzbogacenia słownika czytelników samouków. Wyjaśnię pokrótce, że zamierzone cele osiągnął teoretyk literatury dzięki ćwiczeniom, czerpiąc przykłady z fragmentów prozy znakomitych autorów rodzimych, a także z wyjątków z polskiej poezji oraz dzięki wyrobionemu przekonaniu, że badania stylistyczne oprócz języka literackiego powinny rozprzestrzenić się na mowę potoczną, gwarę i żargon. Ten ostatni w bieżącej chwili także interesuje metodyków nauczania języka polskiego, leksykologów i propagatorów lingwistyki pedagogicznej. Jeden z nich, Jan Kida, opracował szczegółowo żargony: przestępczy, złodziejski, myśliwski oraz studencki i sportowy[67].

Pogłębieniu samodzielnej pracy samouków służył również drugi podręcznik Komarnickiego pt. *Historia literatury polskiej wieku XIX*. W nim utwierdzeniu uczniów w motywacji samokształceniowej służyła przede wszystkim zasada poglądowości, a także praktyczne rady dla samouków i młodzieży szkolnej oraz liczne ćwiczenia, przy tym syntetyzujące fragmenty. Lekturę na przykład Mickiewiczowskiej kasydy *Farys* (powst. 1828), o kunsztownej metaforyce i rytmice[68], miały dopełniać badania własne[69]. O ogromnej ich roli oraz o „pożytku sa-

---

[64] Wł. Weychertówna, *Kółka samokształcenia młodzieży*, „Nowe Tory” 1906, nr 5, s. 491.

[65] Ibidem.

[66] L. Komarnicki, *L. Komarnicki: Stylistyka polska, objaśniona na przykładach i ćwiczeniach. Warszawa 1910. (Autoreferat)*, „Nowe Tory” 1910, z. V, s. 489–490.

[67] J. Kida, *Stylistyka, styl i język artystyczny w edukacji polonistycznej*, Rzeszów 1998, s. 117–119.

[68] A. Witkowska, R. Przybylski, *Romantyzm*, Warszawa 1997, s. 272.

[69] Szerzej problem ten omówiłam w monografii *Lucjusz Komarnicki. Pedagog. Badacz literatury. Teatrolog*, Łódź 2007.

moobserwacji przy kształceniu się i studiach”[70] pisał również inżynier mechanik Stanisław Michalski, inicjator i redaktor ukazującego się od 1898 roku do wybuchu II wojny światowej, wielotomowego, skierowanego przede wszystkim do licznych kół młodzieży robotniczej i „niedouków” z nieukończoną szkołą średnią lub wyższą[71] *Poradnika dla samouków*. Powstające też dzięki jego zaufanym współpracownikom (na przykład Aleksandrowi Heflichowi) w ciągu wielu lat wiekopomne dzieło *Poradnik dla samouków* obejmowało wiedzę z różnych dziedzin: z matematyki, z nauk przyrodniczych, społeczno-prawnych i filozoficznych[72]. Metodę wykładu uzupełniały przykłady i wskazówki bibliograficzne, w których uwzględniono obcojęzyczne książki, a także czasopisma naukowe polskie i nienależące do polszczyzny[73].

Wyraźne, bądź co bądź naśladowcze tendencje do wdrażania dzieci do samodzielnego uczenia się aktualne są do dzisiaj; o ile przed laty w „Nowych Torach” fakultatywne, o tyle obecnie stały się „koniecznością współczesnej cywilizacji”[74]. Problem autoedukacji jest poważnym zagadnieniem, które dotyczy nie tylko polonistów. To uniwersalna moda, której hołdują obecnie także pedagodzy i psycholodzy. Dlatego w tym miejscu warto by, kierując się psychopedagogicznymi i metodycznymi względami dokształcania się, nadmienić, że właśnie nauczyciel winien w sposób celowy, planowy i systematyczny umożliwić dziecku samokształcenie, nawet przed rozpoczęciem regularnej edukacji, aby w przyszłości uniknęło ono niepowodzeń szkolnych. Poza tym dająca pozytywne wyniki zachęta ucznia do samodzielności w procesie nauczania i uczenia się wyrobi w nim charakter, rozbudzi dziecięce ambicje i rozwinie zdolności poznawcze. W obecnej epoce samokształcenie jest też wyzwaniem rzuconym studentom, którzy podejmują je, uznając za „niezbędny element rozwoju osobowości”[75]. Od stopnia samodzielności absolwenta wyższej uczelni zależy bowiem jego przyszłość, a zwłaszcza praca.

W latach 1907–1908 na łamach „Nowych Torów” osłabło tempo pracy reformatorów oświaty i wychowania, ponieważ w tym okresie szczególnie dotkliwie odczuwano zacofanie carskiego systemu oświatowego, który, nie kierując się żadnym pryncypium polityki oświatowej,

---

[70] St. Michalski, *Poradnik dla samouków. Wskazówki metodyczne dla studiujących. Poszczególne nauki*, Warszawa 1923, s. XIII.

[71] H. Radlińska, I. Lepalczyk, *Pierwsze trzy serie „Poradnika dla samouków”*, [w:] *Stanisława Michalskiego autobiografia i działalność oświatowa*, oprac. H. Radlińska, I. Lepalczyk, Wrocław–Warszawa–Kraków 1967, s. 135–136.

[72] Ibidem, s. 109.

[73] Ibidem, s. 111.

[74] J. Flanz, *Wdrażanie dzieci do samokształcenia – aspekty teoretyczne i praktyczne*, Toruń 2008, s. 7.

[75] J. Maciejewski, *Samokształcenie w procesie nauczania*, Warszawa 1998, s. 5.

uchybiał prawidłom w Królestwie Polskim. Pozbawieni złudzeń w stosunku do sposobu zarządzania, rozgoryczeni jego „wewnętrznym dualizmem, sprzecznością między formalnym a rzeczywistym prawem do oświaty, dyskryminacją narodowościową, […] wyznaniową, […], nierównym prawem dziewcząt i chłopców w dziedzinie kształcenia”[76], współredaktorzy pisma „Nowe Tory” coraz mniej wierzyli informacjom o uregulowaniu stosunków szkolnych, a poza tym padli ofiarą represji. Galicja zawiodła się w swoich rachunkach odnośnie do podwyższenia pensji nauczycieli. Jednak pomyślnym zbiegiem okoliczności wielu polskich pedagogów i działaczy oświatowych oraz pediatrów[77] swoje przygnębienie, pesymizm i zniechęcenie przekuło na pożyteczną pracę w stowarzyszeniach i w sekcjach pedagogicznych lub w specjalnych komisjach. Odnaleźli się w trudnej sytuacji, uczestnicząc w zjazdach nauczycielskich, trudniąc się czasem pracą naukową, częściej popularyzatorską, a pomyślnym efektem tej działalności były m.in. plany zamierzonych czynności i prac na gruncie szkolnym.

Tę nie do pozazdroszczenia kondycję rodzimego szkolnictwa w 1908 roku należy zestawić z sytuacją prawno-polityczną szkoły polskiej, która znalazła się w tak trudnym położeniu ze względu na fakt, że

> […] samo jej istnienie i powstanie było sprzeczne z kierunkiem sfer rządzących. W Petersburgu istnienie szkoły polskiej było zawsze w sprzeczności z przewodnimi ideami rządu tu na miejscu, stanowiła ona nadto […] pole jałowe – nieużytek. Po pierwsze, bowiem, nie była ona związana bezpośrednio, organicznie ze scentralizowanym rosyjskim systemem szkolnym: jej dyrektorzy Polacy nie byli urzędnikami, których prawa służby państwowej czynią mężami zaufania biurokracji, związanymi z nią węzłami rangi, awansu, odznaczenia, emerytury itd. […] Po wtóre, szkoła polska swoim językiem wykładowym, swymi programami, duchem swego wychowania, a przede wszystkim pozbawieniem całkowicie charakteru narzędzia propagandy państwowej była czymś dla biurokracji miejscowej tak dziwnym, że zgoła nie wiedziano, jak się do niej zabrać, co w niej ze stanowiska obowiązków służbowych zrobić można. Po trzecie, nie przedstawiała ona gruntu do żadnej kariery, nie dawała pola do awansu, ani do zarobku dla Rosjan poza nieliczną garstką nauczycieli języka rosyjskiego[78].

Dodatkowo tę rozpaczliwą sytuację pogorszyło opublikowane w 1908 roku rozporządzenie w sprawie rosyjskiego języka wykładowego. W akcie prawodawczym wydano polecenie co do języka polskiego obowiązującego wyłącznie na godzinach polskiego, religii, matematyki oraz przyrody i fizyki. Fatalny stan majątku zarówno prywatnej

---

[76] St. Michalski, *Społeczna i pedagogiczna działalność Stefanii Sempołowskiej na tle epoki*, Warszawa 1973, s. 19.

[77] Pediatrą, piszącym teksty do miesięcznika „Nowe Tory”, był na przykład Mieczysław Michałowicz (1876–1965). Por. M. Michałowicz, *Kilka danych z anatomii i fizjologii układu nerwowego w wieku dziecięcym. Notatka pediatryczna*, „Nowe Tory” 1911, z. I, s. 20.

[78] *Sprawy szkolne*, „Nowe Tory” 1908, z. X, s. 445–446.

szkoły polskiej, jak i szkoły zinstytucjonalizowanej[79] dopełnił miary. Przebrała się ona w chwili, kiedy uświadomiono sobie całą prawdę o „braku pomocy naukowych, braku wybitniejszych nauczycieli, obsadzaniu posad nauczycielskich przez ludzi, dla których zajęcie nauczycielskie było dodatkowym”[80]. W obronie skrępowanego instrukcjami języka polskiego w szkole wystąpił językoznawca Stanisław Szober, trafiając w sedno opublikowanym na łamach „Nowych Torów” artykułem pt. *Znaczenie pedagogiczno-wychowawcze języka ojczystego jako przedmiotu wykładowego*. Według opinii wybitnego, krytykującego normatywną gramatykę, warszawskiego dydaktyka „język ojczysty nie tylko powinien być w szkole średniej wykładany, ale co więcej, przysługiwać mu powinno stanowisko naczelne”[81]. Ten powszechny sąd, najzupełniej oczywisty dla mających zamiłowanie do języka polskiego, był poparty uczuciowymi argumentami oraz uzasadniony wyłożonymi przez dydaktyków i pedagogów racjami, którzy wyjaśniali przekonywająco, że wiedza zdobyta w języku polskim jest łatwo przyswajalna i długotrwała. Szober, powołując się na formy poprawnego wnioskowania i na wiadomości z teorii języka, optował za wykładem języka polskiego w szkołach średnich Królestwa. Profesor dowodził rzeczowo, że

> […] język, czyli zjawisko psychiczne i funkcja naszego myślenia jest nie tylko nieocenionym narzędziem myślenia, które, uwalniając myśl naszą od konieczności czołgania się w zakresie wyobrażeń wrażeniowych (zmysłowych), pozwala człowiekowi wznosić się na […] wyżyny abstrakcji, lecz zarazem skarbnicą doświadczeń i wiedzy, którą nam przekazali przodkowie[82].

Wcześniej, w 1908 roku podobną tezę sformułował Jan Baudouin de Courtenay, który uznał, że język ojczysty nie powinien być li tylko jedną z nauk objętą programem szkolnym, ale przede wszystkim „świadomie kierowanym środkiem rozwijania umysłu”[83]. W 1916 roku zbieżny pogląd na naukę języka ojczystego wyrobił sobie teolog i pedagog, Jacek Woroniecki (1878–1949). Rozmiłowany w prawdzie dominikanin przypisał jednak polszczyźnie mniej utylitarną rolę. W moralnie i intelektualnie spójnej rozprawie zatytułowanej *Szkoła narodowa a nauczanie języka ojczystego* rozpatrzył sprawę polszczyzny w związku z ogólnokształcącymi powinnościami szkoły, takimi jak działanie na uczniowską

---

[79] Tego typu szkoły polskie utrzymywane były przez społeczne gremia lub stowarzyszenia.

[80] *Sprawy szkolne…*, s. 452.

[81] St. Szober, *Znaczenie pedagogiczno-wychowawcze języka ojczystego jako przedmiotu wykładowego*, „Nowe Tory” 1911, z. V, s. 386.

[82] Ibidem, s. 395.

[83] J. Baudouin de Courtenay, *Znaczenie języka jako przedmiotu nauki szkolnej*, [w:] *Prądy w nauczaniu języka ojczystego. Praca zbiorowa*, Warszawa 1908, s. 9.

wyobraźnię albo „rozwój centralnej władzy naszego umysłu, którą jest rozum”[84]. Korzystny wpływ na aktywność tej władzy poznawczej, oprócz nauki języka ojczystego, miała też w szkole średniej, zdaniem Woronieckiego, propedeutyka filozoficzna, zwłaszcza logika oraz języki starożytne, szczególnie łacina[85].

Stanisław Szober w środowisku naukowym „Nowych Torów” zabłysnął ponadto jako autor artykułu *Kilka uwag o pisowni polskiej*[86] i jako polemista historyka prawa Oswalda Balzera (1858–1933), autora wydanej we Lwowie broszurki *Jeszcze o punktach spornych pisowni polskiej* (1910). Szober, włączając się do dyskusji[87] o ustalenie prawideł ortograficznych, opowiedział się za zreformowaną pisownią. Swoich oponentów przekonał i zjednał zapałem, dowiódł, że zatwierdzona w 1891 roku przez krakowską Komisję Językową Akademii Umiejętności uchwała o pisowni polskiej była przestarzała. Profesor, odrzuciwszy anachroniczną praktykę ortograficzną i przestrzegając dwóch zasad ortografii: morfologicznej i fonetycznej, wykazał w toku analityczno-naukowej oceny zasadność pisowni *kie-*, *gie-*, zamiast *ke-*, *ge-*, na przykład *Gierwazy*, *algiebra*[88]. Dopowiem, że w 1956 roku, kiedy zmieniły się zasady pisowni[89], choć nieraz wymawiano jeszcze w wyrazach zapożyczonych *gie-*, przecież pisano już *ge-*, np. *Gerwazy*, *algebra*. W 1972 roku nawet Stanisław Jodłowski (1902–1979) i Witold Taszycki (1898–1979) w podręczniku *Zasady pisowni polskiej i interpunkcji ze słownikiem orograficznym*, zgodnie z wolą Szobera, stosowali tę regułę pisowni fonetycznej, która dopuszczała w piśmie formę *Gierlach*[90]. Tę zaakceptowali również Jodłowski i Taszycki w opracowanym w 1982 roku *Słowniku ortograficznym*. Warto odnotować też fakt naukowy, że zarówno *Słownik języka polskiego* (1854) Samuela Bogumiła Lindego (1771–1847), jak i ułożony pod redakcją Jana Karłowicza (1836–1903), Adama Antoniego Kryńskiego (1844–1932) i Władysława Niedźwiedzkiego (1849–1930) *Słownik języka polskiego* (1900) mieszczą w sobie zapis *algiebra*[91].

---

[84] J. Woroniecki, *Szkoła narodowa…*, s. 102.

[85] W Królestwie w sposób wyjątkowy uprzedzono się do łaciny. Por. ibidem, s. 106.

[86] St. Szober, *Kilka uwag o pisowni polskiej*, „Nowe Tory” 1911, z. IV, s. 334.

[87] Od 1905 roku datował się jej początek. Wtedy głos zabrali członkowie sekcji ortograficznej Zjazdu Rejowskiego. Przedstawione przez nich postulaty razem z wnioskami osób, zasiadającymi w krakowskiej Komisji Językowej Akademii Umiejętności zostały opublikowane w broszurce pt. *Sprawa reformy pisowni polskiej* (1907).

[88] Por. hasło: Gierlach, [w:] *Wielka encyklopedia powszechna ilustrowana*, red. P. Chmielowski, T. Korzon *et al.*, t. XXIII, Warszawa 1899, s. 1007.

[89] Wcześniej zasady pisowni polskiej zmieniły się w 1936 roku.

[90] St. Jodłowski, W. Taszycki, *Zasady pisowni polskiej i interpunkcji ze słownikiem ortograficznym*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1972, s. 68.

[91] Do miękkości spółgłosek k’, g’ powrócę w drugiej części tejże rozprawy.

W tym miejscu uczynię wzmiankę o doświadczonej redaktor „Nowych Torów", Władysławie Weychertównie, która w 1909 roku, czyli dwa lata wcześniej niż Szober, podjęła kwestię pisowni polskiej. Interesujący artykuł dyskusyjny nauczycielki języka polskiego na łamach „Nowych Torów" był odpowiedzią na opublikowaną w styczniu w miesięczniku „Wychowanie w Domu i Szkole" pracę *W imię jedności w pisowni* autorstwa językoznawcy Karola Appela (1857–1930), stronnika, jak się później okaże, pijarskiego gramatyka Onufrego Kopczyńskiego (1735–1817). Unikając niewłaściwego zrozumienia autorytatywnej opinii Appela, językoznawcy i nauczyciela warszawskiego gimnazjum i zarazem podzielając zdanie Kryńskiego o normach ortograficznych, Weychertówna wyrobiła sobie pogląd na pisownię: „ja" zamiast „ya", „ia"; „biec", „móc" zamiast „módz"; imiesłowów przysłówkowych uprzednich (np. „rzekszy", „zjadszy")[92]. W tym miejscu należałoby przypomnieć, że na początku XX wieku Kryński stał się w swojej *Gramatyce języka polskiego* (1877) szermierzem „nowszej polszczyzny", w której na przykład czas przeszły wypierał formy czasu zaprzeszłego[93].

Na szpaltach „Nowych Torów" równie aktualnym problemem jak przywiązanie do mowy ojczystej i ustalenie prawideł ortografii było zagadnienie rozpowszechnionej w europejskim szkolnictwie idei slöjdu[94]. Ta wywodząca się z rzemiosła ludowego Skandynawii koncepcja wzbudziła wielkie zaciekawienie krzewicieli socjologizmu pedagogicznego, którzy na wielką skalę rozwijali „szkoły pracy"[95]. W 1908 roku[96] w ósmym zeszycie pisma „Nowe Tory" zajęto się problemem szkolnego systemu nauczania robót ręcznych, z którym od 1866 roku fiński pedagog Uno Cygnaeus (1810–1888) obznajamiał dzieci i młodzież za granicą. Fin – przyswoiwszy styl pracy pedagogów i reformatorów edukacji: Jana Henryka Pestalozziego (1746–1827) i Friedricha Wilhelma Augusta Froebela (1782–1852) – kształcił głowy, serca i ręce małych fachowców rękodzielników. Wspomnę krótko, że niestrudzony badacz szwajcarski Pestalozzi, opierając się na idei Jana Jakuba Rousseau (1712–1778), zastąpił jego pomysł wychowania naturalnego koncepcją samowychowania polegającą przede wszystkim na aktywności podopiecznego, któremu wychowawca udzielał nierzucającego się w oczy wsparcia.

---

[92] Wł. Weychertówna, *W sprawie pisowni polskiej*, „Nowe Tory" 1909, z. IV, s. 324. W 1910 roku przestrzegane przez Weychertównę zalecenia zakwestionował Balzer.

[93] Z. Klemensiewicz, *Historia języka polskiego*, t. III, Warszawa 1985, s. 620.

[94] Sztuka slöjdu zajęła też Francuzów, Anglików, Węgrów i obywateli Stanów Zjednoczonych. W Królestwie Polskim jej miłośnikiem był na przykład wybitny znawca gier i zabaw ruchowych Władysław Ryszard Kozłowski (1866–1915).

[95] E. Krochmalska-Gawrosińska, *Henryk Rowid – kreator…*, s. 14–15.

[96] D. Żółtyński, *Znaczenie wychowawcze i kształcące slöjdu*, „Nowe Tory" 1908, z. VIII, s. 226.

W latach 1885–1886 nauka slöjdu trafiła do galicyjskich szkół[97]. W tym czasie prace ręczne[98] zalecano zwłaszcza „niesfornym dzieciom”[99], które z upodobaniem psuły zabawki. Ten „popęd do działania”[100], na który reagowano z dezaprobatą, odbierano jako przejaw choroby na tle nerwowym. Dzisiaj sprawa przedstawia się zupełnie inaczej. Dokuczające szmacianym lalkom i pluszowym misiom niezdyscyplinowane maluchy zalicza się do grona pacjentów z zaburzeniami integracji sensorycznej, a ich rodzicom rekomenduje się takie techniki pracy, jak głaskanie, kołysanie czy mruczenie[101], które osłabiają sensoryczną dysfunkcję. Innymi słowy, w świetle współczesnej neurologii dla pacjentów z niektórymi lekkimi zaburzeniami systemu nerwowego bardziej skuteczną kuracją niż ręczna robótka jest właściwa farmakoterapia. Oprócz dozowania różnych preparatów chemicznych nowoczesna neurologia umie na szczęście ściśle opisać „bardzo rozmaity i bardzo bogaty w różne objawy obraz kliniczny nerwicy”[102], dzięki któremu można wskazać na rodzaj choroby i jej zaawansowanie. Przykre dolegliwości wyrosłe na podłożu nerwicy dość często stają się przyczyną depresji, a ta z kolei bywa niepożądaną „towarzyszką” trwających długo bólów, chorób Parkinsona i Alzheimera oraz groźnych powikłań po udarze mózgowym[103].

Chorobliwe przygnębienie ogarnia przeważnie ludzi o wrażliwej konstytucji psychicznej przeważnie jesienią albo zimą, zwłaszcza na niezbyt intensywnie nasłonecznionych obszarach, na przykład w Szwecji, gdzie w przybliżeniu 15% powierzchni kraju leży poza północnym kołem podbiegunowym. „A im dalej na północ – informuje przewodnik kieszonkowy po kraju wikingów – tym większe rozciąga się pustkowie”[104]. Słabo zaludniona Szwecja, w której podobno krajobraz kształtuje ludzkie charaktery i w której równie modny jak w Finlandii był slöjd, wyzyskała każdą okazję do ćwiczenia w nim dzieci celem usunięcia ich powściągliwości. Zręczności manualnej najbardziej sprzyjały takie rzemiosła, jak stolarstwo, snycerstwo, introligatorstwo, tkactwo, plecionkarstwo czy szycie i gotowanie. Jednym słowem, dzięki lekcjom

---

[97] J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Momenty wychowawcze. Prawo dziecka do szacunku*, Warszawa 1993, s. 526.

[98] Pedagog Henryk Rowid (1877–1944) poczytywał sobie prace ręczne za równie wychowujące jak lekcje języka polskiego. Por. E. Krochmalska-Gawrosińska, *Henryk Rowid – kreator…*, s. 53.

[99] D. Żółtyński, *Znaczenie wychowawcze…*, s. 226.

[100] Ibidem.

[101] P. Godwin-Emmons, L. McKendry-Anderson, *Dzieci z zaburzeniami integracji sensorycznej*, przeł. R. Waliś, Warszawa 2007, s. 138–139.

[102] T. M. Domżał, *Na tle nerwowym*, Warszawa 2000, s. 141.

[103] Ibidem, s. 143.

[104] D. Taylor-Wilkie, *Przewodnik kieszonkowy. Szwecja*, przeł. B. Kocowska, Warszawa 2007, s. 7.

szkolnych zajęć praktycznych młode pokolenie krzepło; ręczne robótki wpływały na dziecięce umysły i ułatwiały, mającym w niedalekiej przyszłości uprawiać rzemiosło, realizację marzeń. W Warszawie – informowano czytelników w „Nowych Torach" – slöjdu uczono w pracowni Marii Dunin-Sulgustowskiej (1861–1934) oraz w szkole Stanisława Gremblickiego. W tej instytucji przy ulicy Chmielnej 26 z dwuletniego kursu nauki slöjdu mogli też skorzystać nauczyciele[105].

À propos Szwecji… „Hymnem miłości dla niej, na duszy dziecięcej wygranym"[106] była – według opinii pisującej co pewien czas artykuły do „Nowych Torów" Haliny Grabowskiej – powieść pt. *Cudowna podróż* (1906–1907). W dwutomowej książce, uznanej w Szwecji w latach 1906–1907 za podręcznik do nauki wiedzy o kraju ojczystym w szkole podstawowej[107], laureatka Nagrody Nobla Selma Lagerlöf (1858–1940), łącząc wątek realistyczny z fantastycznym, „obudziła w duszach dzieci […] uczucie miłości dla ich […] ojczyzny z jej przyrodą, ludźmi i pełną legend przeszłością"[108]. Recenzentkę urzekły malownicze, przedstawione w utworze literackim Lagerlöf, opisy miast, gór i borów, a w drugoplanowych bohaterach książki, czyli w zwierzętach – w wole, psie i gęsi – doszukała się Grabowska podobieństwa do Lafontaine'owskich alegorii. Tę opinię należałoby jednak zweryfikować. Trzeba by za to przyjąć i rozwinąć tezę o „alegoryczności bez granic"[109], bowiem powszechnie wiadomo, że w bajkach zwierzęta nie podlegają alegoryzacji i że u Lafontaine'a chodzi wyłącznie o dydaktyczny wymiar maski określonych typów ludzkich[110] oraz następujące implikacje pedagogiczne: „lew – siła lub męstwo, lis – przebiegłość, mrówka – pracowitość, baran – głupota, zając – płochliwość"[111]. Warto jeszcze zauważyć, że do alegorii w polskiej tradycji literackiej zaliczamy na przykład: tonący okręt, strącone gniazdo czy zakuwaną w kajdany kobiecą postać. Ostatnie przedstawienie przywodzi na myśl inną oprócz literatury sztukę, tj. architekturę i ściśle z nią związaną rzeźbę alegoryczną, czyli kariatydę. Kobiece figury podtrzymujące belkowanie były w *fin de siècle'u* ulubienicami wiedeńczyków[112].

---

[105] *Kronika*, „Nowe Tory" 1908, z. X, s. 474.

[106] H. Grabowska [rec.], *Selma Lagerlöf. „Cudowna podróż". Tł. J. Mortkowiczowa. Warszawa 1910. Centnerszwer, 3 t.*, „Nowe Tory" 1910, z. IX, s. 362.

[107] E. Teodorowicz-Hellman, *Polsko-szwedzkie kontakty literackie. Studia o literaturze dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 2004, s. 67.

[108] H. Grabowska [rec.], *Selma Lagerlöf. „Cudowna…*, s. 362.

[109] W. Okoń, *Alegorie narodowe. Studia z dziejów sztuki polskiej XIX wieku*, Wrocław 1992, s. 5.

[110] C. Rogowski, *Pedagogika religii*, Toruń 2011, s. 151.

[111] Por. hasło: bajka, [w:] *Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Wrocław–Warszawa–Kraków 1976, s. 42.

[112] J. Burckhardt, *O alegorii w sztukach*, [w:] idem, *Wykłady o sztuce. Wybór*, przeł. R. Kasperowicz, Warszawa 2008, s. 56.

Wrócę jeszcze na chwilę do przerwanej narracji o slöjdzie. Mniemam, że opisane przeze mnie, zapożyczone ze Skandynawii, wychowanie przez działalność wytwórczą i gospodarczą stało się zapowiedzią obowiązującej we współczesnych szkołach czynności pozalekcyjnej w postaci „kółek" albo „kół" zainteresowań: artystycznych (muzycznych, tanecznych, recytatorskich), przedmiotowych (biologicznych, geograficznych, historycznych) i spotykanych rzadziej – gospodarczych (gotowanie, szycie, dziewiarstwo)[113].

Na łamach „Nowych Torów"[114] oprócz teorii slöjdu pedagogicznego inną wywierającą silne wrażenie nowinką naukową był system prekursorki edukacji w wolności Marii Montessori (1870–1952). Metoda tej włoskiej psychiatry i reformatorki wychowania przedszkolnego przyjmowała za zasadę wszechstronny rozwój dziecięcych zmysłów. Ich rozkwit z kolei potęgował wrażenia, one wprzęgały się w służbę pojęć, te zaś dopomagały przestrzegać zasad moralności. Korzystając z wiedzy z dziedziny antropologii i psychologii pedagogicznej, ta działaczka społeczna dążyła do reformy szkoły. Ulepszona instytucja oświatowo-wychowawcza miała umożliwić „dziecku objawiać swobodnie jego charakter"[115]. Ponadto podopieczni Montessori w mediolańskiej placówce hodowali kury, gołębie i złote rybki[116], włączając się tym samym – w perspektywie współczesnej teorii wychowania – do struktury wykształcenia w określonym kierunku przez działalność usługowo-opiekuńczą. „Jej istota polega na wprowadzaniu wychowanków w takie sytuacje, w których mogliby oni być wdrażani do opiekowania się […] istotami żywymi, do niesienia pomocy ludziom"[117]. Innymi słowy, celem takiej odmiany wychowania było ukształtowanie empatycznego, życzliwego i opiekuńczego w stosunku do wszystkich istot człowieka o wysokiej wrażliwości emocjonalnej.

Ta przyjęta wobec bliźniego postawa moralna, która ma za podstawę gotowość udzielenia natychmiastowej pomocy, opiera się przypuszczalnie na wrodzonej dyspozycji do rozumienia własnych emocji i silnych przeżyć uczuciowych innych osób. Takie podejście do tematu emocjonalności dzieci, moim zdaniem, zbliża Marię Montessori do Daniela Golemana, który na początku lat 90. XX wieku opracował koncepcję inteligencji emocjonalnej. Tę metazdolność, ważniejszą niż

---

[113] A. Lewin, *Główne kierunki działalności pozalekcyjnej*, [w:] idem, *Metodyka wychowania w zarysie*, Warszawa 1968, s. 175.

[114] *Pedagogia doświadczalna i pedologia. Metoda Montessori. Domy dziecięce*, „Nowe Tory" 1913, z. X, s. 536.

[115] M. Montessori, *Uwagi krytyczne*, [w:] eadem, *Domy dziecięce*, red. J. M. Śnieciński, Warszawa 2005, s. 16.

[116] Ibidem, s. 89–90.

[117] H. Muszyński, *Formy wychowania*, [w:] idem, *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1978, s. 285.

tradycyjna inteligencja[118], inicjujący teorię Goleman uznał za sprawność sprzyjającą osiągnięciom w szkole. Oznacza to, że emocje w słabym stopniu wpływają na umiejętność myślenia, w najwyższym za to – dają sygnał do działania[119], do twórczości, do sukcesów w nauce. W tym miejscu warto by uwypuklić fakt, że osiągnięcia szkolne w równej mierze zależą od emocjonalnych zdolności ucznia, „rodzicielskiej ekspresji emocji negatywnych"[120] oraz czynników wewnętrznych (na przykład poziomu intelektualnego dziecka) i zewnętrznych (na przykład stopnia akceptacji wychowanka w gronie rówieśników). Trzeba by jeszcze wyjaśnić, że dzisiaj przed każdym nauczycielem otwierają się możliwości rozwijania inteligencji emocjonalnej podopiecznych wskutek celowych działań edukacyjnych, takich jak „definiowanie i nazywanie uczuć, odczytywanie mowy ciała, symbolika emocji, wzbudzanie emocji, ich źródła oraz odpowiedzialność za emocje"[121].

Problem predylekcji do zauważania, a także oswajania emocji własnych i cudzych oraz zagadnienie inteligencji emocjonalnej implikuje zagadnienie psychologicznej natury emocji i ich dynamiki. Z perspektywy współczesnej psychologii emocji, której prekursorem był William James (1842–1910), zbieżnej zresztą z poglądami Montessori, „rozwój emocjonalny każdego dziecka jest efektem rozwoju rozumienia świata i siebie"[122]. Współcześnie edukacja emocjonalna oznacza samodzielną pracę nad rozwojem indywidualnych kompetencji emocjonalnych[123], które korzystnie wpływają zarówno na radzenie sobie z problemami emocjonalnymi i trudnościami interpersonalnymi, jak i na proces uczenia się i na osiągnięcia w nauce[124]. Co więcej, emocje, „nadając naszemu życiu niezbędny kolor"[125], przyczyniają się w jakimś stopniu do podejmowania przez nas szybkich decyzji, a gwałtowne afekty właśnie, uaktywniając procesy m.in. myślenia i działania, czynią możliwym, zdaniem Montessori, wychowanie przez działalność

---

[118] I. Przybylska, *Inteligencja emocjonalna a uzdolnienia twórcze i funkcjonowanie szkolne młodzieży*, Katowice 2007, s. 7.

[119] Ibidem, s. 35.

[120] Wyłącznie powściągliwe zachowanie rodziców pozytywnie wpływa na dziecko. Por. M. Białecka-Pikul, M. Stępień-Nycz, *Dynamika rozwoju emocjonalnego: doświadczanie, rozumienie i regulacja emocji*, [w:] *Dynamika emocji. Teoria i praktyka*, red. D. Doliński, W. Błaszczak, Warszawa 2011, s. 225.

[121] K. A. Knopp, *Inteligencja emocjonalna oraz możliwości jej rozwijania u dzieci i młodzieży*, Warszawa 2010, s. 98.

[122] Wł. Łosiak, *Psychologia emocji*, Warszawa 2012, s. 176.

[123] I. Przybylska, *Możliwości edukacji emocjonalnej w szkole*, [w:] *System integralny w edukacji dziecka. Konteksty i konsekwencje zmian*, red. H. Siwek, M. Bereźnicka, Warszawa 2011, s. 64.

[124] Ibidem, s. 67.

[125] Wł. Łosiak, *Psychologia emocji…*, s. 214.

twórczą, dzięki któremu podopieczni włoskiej lekarz i pedagog tworzyli w oryginalnym stylu, uzewnętrzniające ich indywidualność, dzieła. W dodatku inicjatorka „domów dziecięcych”, podejmując wątek troski o dobro na przykład zwierząt, położyła, w moim rozumieniu, podwaliny pod współczesną teorię rozwoju empatii[126], w świetle której wrażliwość na cudzy ból albo na smutek i w związku z nimi na cierpienie empatyczne staje się jednym z filarów rozwoju moralnego.

---

[126] M. L. Hoffman, *Empatia i rozwój moralny*, przeł. O. Waśkiewicz, Gdańsk 2006, s. 37.

Rozdział 2

Program nowoczesnego wychowania i edukacji młodzieży

Po omówieniu dziejów czasopisma naukowego „Nowe Tory" i ogólnych zagadnień przez nie analizowanych, nadszedł ważny moment, żeby zaprezentować opracowane przez redakcję miesięcznika założenia i przedstawić wytyczne działania pisma na niwie pedagogicznej. Współtwórcy „Nowych Torów" wyszli przede wszystkim z założenia, że „zadaniem wychowawcy nie jest przykrawanie charakterów i umysłów do obmyślonego i opracowanego wzoru, lecz wyzwalanie sił, uzdolnień, wszystkich bogactw przyrodzonych duszy dziecięcej i doprowadzenie ich do jak najpełniejszego rozkwitu"[1]. W tym miejscu pozwolę sobie zauważyć, że podobne postulaty wysuwa współcześnie pedagogika personalistyczna, która również postrzega wychowanie jako „osobowy dialog mistrza i ucznia, prowadzący ku horyzontowi dobra, prawdy i piękna"[2]. Platońska *Uczta*, odczytana jako droga ku kontemplacji tej ostatniej wartości[3], w pięknie właśnie odnalazła dogłębną obecność bytu. Jego „blask"[4] z kolei w bezpośrednim kontakcie z doktryną moralną Immanuela Kanta[5] (1724–1804) okazuje się odpowiednim – w świetle mądrości, która we współczesnej kulturze przeżywa groźny kryzys – do opanowania racjonalizmu. „Element mądrościowy"[6] – zarówno w teorii wychowania, jak i w pedagogice ogólnej – pociąga za sobą w bieżącej chwili etyczny nakaz wykształcenia w określonym kierunku przez działalność poznawczą. Ta jedna z form wychowania „polega na zdobywaniu, pogłębianiu i utrwalaniu wiedzy, jej przetwarzaniu oraz operowaniu nią"[7], a o celowość działań człowieka,

[1] *Prospekt „Nowych Torów"*, „Nowe Tory" 1910, z. VI, s. I–II.

[2] T. Gadacz, *Wychowanie jako spotkanie osób*, „Znak" 1991, nr 436, s. 67.

[3] V. Possenti, *Filozofia jako „praeparatio evangelica"*, „Człowiek w Kulturze" 2000, t. 13, s. 64.

[4] Ibidem, s. 65.

[5] Idzie tu o jego największe dzieło z filozofii religii – *Religia w granicach rozumu* (1793).

[6] V. Possenti, *Filozofia jako „praeparatio…*, s. 65.

[7] H. Muszyński, *Formy wychowania*, [w:] idem, *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1978, s. 276.

zwłaszcza o świadome jego zmierzanie do celu życia, troszczą się obecnie wybitni logicy.

Życie ludzkie ma sens – wyjaśnia Tadeusz Czeżowski – jeżeli jest uporządkowane całością działań, całość zaś taka powstaje, gdy działania są podporządkowane układowi zharmonizowanemu w ten sposób, że służą ich kolejnej realizacji, od celów najbliższych na dziś, jutro, pojutrze, aż do jakiegoś ostatecznego celu życiowego, podporządkowującego sobie cele poszczególne i cząstkowe[8].

Współredaktorzy pisma „Nowe Tory", postępując według smaku artystycznego, umiarkowanie, moim zdaniem, kierując się tradycją[9] i nie zgadzając się w równym stopniu na metodyczne „relikty przeszłości"[10], za moment przełomowy uznali „dzisiejszą dobę"[11], czyli czas po „ruchu rewolucyjnym"[12], który „zwrócił się […] bezpośrednio przeciw szkole i przeciw jej znienawidzonym tradycjom"[13]. Domyślam się, że redakcji stołecznego miesięcznika chodziło o wydarzenia petersburskiej „krwawej niedzieli" (22 I 1905), o zbiorowe zaprzestanie pracy przez warszawskich robotników (25 I 1905), o manifestacje solidaryzujących się z nimi studentów (28 I 1905), o integralny z ruchem rewolucyjnym[14] strajk szkół średnich w całym Królestwie pod auspicjami Koła Delegatów[15] oraz o późniejszy *Manifest Konstytucyjny* (1 XI 1905), a także o osłabienie rygorów cenzury carskiej[16]. Z powszechnym strajkiem szkół w całym kraju wiązała się ściśle pochodząca z lutego 1905 roku odezwa, w której postępowa młodzież szkół średnich Królestwa Polskiego domagała się m.in. „unarodowienia szkół, zniesienia w nich systemu policyjnego oraz powszechnego obowiązku nauczania elementarnego i swobody zakładania szkół wszelkich typów"[17]. Nadmienię jeszcze, że rok wcześniej siły postępu wyłonione ze skłaniającej się ku radyka-

[8] T. Czeżowski, *Pisma z etyki i teorii wartości*, Wrocław 1989, s. 181.

[9] Wł. Wakar, *O typie wychowawczym szkoły średniej*, „Nowe Tory" 1914, z. I i II, s. 9.

[10] A. Lewin, *Stare metody w nowej szkole*, [w:] idem, *Metodyka wychowania w zarysie*, Warszawa 1968, s. 54.

[11] *Słowo wstępne*, „Nowe Tory" 1906, nr 1, s. 1.

[12] Ibidem.

[13] Ibidem.

[14] St. Michalski, *Społeczna i pedagogiczna działalność Stefanii Sempołowskiej na tle epoki*, Warszawa 1973, s. 87. Dodajmy, że nawiązana przez młodzież łączność z robotnikami była efektem ciężkiej pracy m.in. kół samokształceniowych.

[15] R. Wroczyński, *Dzieje oświaty polskiej*, t. II, Warszawa 1996, s. 218. W wyniku tego strajku w szkołach prywatnych przywrócono stan prawny sprzed lat i znów nauczano języka polskiego.

[16] J. Kozłowski, *Proletariacka Młoda Polska. Sztuki plastyczne i ich twórcy w życiu proletariatu polskiego 1878–1914*, Warszawa 1986, s. 49.

[17] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, wyboru dokonał i opracował S. Wołoszyn, t. 2, Warszawa 1965, s. 639.

lizmowi frakcji byłych wyznawców „pracy organicznej" wypracowały sobie programy autonomiczne i demokratyczne, ale zgodnie z prawdą zdolność oddziaływania mieli i rozwijali socjaliści oraz narodowi demokraci. Niestety, niezorganizowana warstwa chłopska i inteligencja znalazły się poza partiami. Ostatecznie rewolucja wyniosła na piedestał socjalistów, a sprawa narodowych demokratów nieco przycichła. Dużo czasu minęło, zanim umocnił się w przekonaniach i rozwinął działalność „ogarnięty ideą antygermańskiego porozumienia"[18] mąż stanu Roman Dmowski (1864–1939). Jego Koło Polskie trzykrotnie zasiadało w Dumie[19], aż ostatnim razem założyciel i przywódca Narodowej Demokracji, trzymając się wytkniętej przez program rządowy linii, zrobił ustępstwo na rzecz rosyjskich nacjonalistów. Bierność przeważającej większości Polaków wobec przeciwności polityki występowała równocześnie z rewolucyjnymi tendencjami w społeczeństwie rosyjskim, szczególnie wśród jego kół demokratyczno-radykalnych, do uznania doniosłości nadania Królestwu Polskiemu autonomii.

Inny przejaw niezależności wszystkich ziem polskich i rodzimego szkolnictwa widziano w postępie w rozmaitych dziedzinach życia: w rozwoju wiedzy przyrodniczej, w początkach ontogenii oraz w odkryciu różnorodnych teorii: fizjologicznych, społecznych, etycznych i antropologicznych.

Właśnie specjalista w zakresie antropologii Franciszek Galton (1822–1911) zafascynował naonczas „pedagogów naturalistyczno-liberalnych"[20] pracą pt. *Hereditary Genius* (1869). W niej odkrywca linii papilarnych i twórca nazwy nauki o uszlachetnianiu rasy *eugenics* argumentował, podobnie jak Karol Darwin (1809–1882), Herbert Spencer (1820–1903) i Alfred Russel Wallace (1823–1913), że:

> […] prawo naturalnego doboru, które wśród reszty przyrody zabezpiecza „przetrwanie najodpowiedniejszych" (*the survival of the fillest*) w społeczeństwie ludzkim nie działa, gdyż przyczyny ekonomiczne umożliwiają bogatym małżeństwa nieodpowiednie, a stoją na przeszkodzie do małżeństw odpowiednich biednym, prócz tego rozwój współczucia występuje jako czynnik krzyżujący dobór naturalny[21].

Wyznawane przez Galtona poglądy na udoskonaloną populację ludzką wywołały reperkusje w delegatach na kongres zorganizowany w Londynie w 1912 roku. Zjazd „eugenistów"[22] odbił się też głośnym

---

[18] T. Nałęcz, *Ostatnie dziesięciolecie zaborów*, [w:] *Polska na przestrzeni wieków*, red. A. Kędziorek, Warszawa 2006, s. 511.

[19] Wielu wysunęło przeciw niemu zarzut, że zasiadał w rosyjskiej Dumie obok polakożerców.

[20] L. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1962, s. 23.

[21] E. K. Key, *Stulecie dziecka*, przeł. I. Moszczeńska, Warszawa 2005, s. 17.

[22] J. Tarczewski, *Kongres „eugenistów"*, „Nowe Tory" 1913, z. IV i V, s. 193.

echem w redakcji czasopisma „Nowe Tory". Jeden z jej pracowników, J. Tarczewski, w celu przedstawienia postulatów, które na londyńskim zgromadzeniu wysunęli jego uczestnicy, czyli higieniści, biolodzy i socjologowie[23], przywołał na pamięć tę, która przerwała „męską linię pedagogów"[24], szwedzką pedagog Ellen Key (1849–1926), autorkę przełomowego dzieła *Stulecie dziecka* (1900).

W książce podburzającej do kopernikańskiego przewrotu w wychowaniu[25] Key protestowała przeciw krzywdzie, jaką wyrządzał dzieciom brutalny wyzysk przez dających im pracę zarobkową; nie zgadzała się także ze złym wychowaniem, które wypacza charakter podopiecznego. Występowała jednocześnie, ta mocno zaangażowana do 1899 roku[26] w emancypację[27] pisarka, z programem realnego kultu dziecka, cieszącego się swobodą postępowania i korzystającego z prawa do wyboru rodziców[28]. Przypuszczam, że ostatni – wysunięty przez opierającą się na idei Nietzscheańskiego nadczłowieka aktywistkę – postulat „polepszenia jakości rodziny" podyktowała działaczce opacznie pojęta troska o zdegenerowane młodsze i starsze pokolenie. Według jej opinii wynaturzeniu populacji miały zapobiec: reformy wychowawcze, walka z alkoholizmem i prostytucją, śmiała krytyka starych obyczajów i fałszywej moralności oraz koncepcja udoskonalenia typu człowieka. Szczęście, że ostatni pomysł Key – rażąco nieludzki, moim zdaniem, czerpiący z teorii dziedziczności i upowszechniony przez eugeników na przełomie XIX i XX wieku sposób wytwarzania coraz lepszej biologicznie odmiany człowieka – nie do końca spodobał się współredaktorom pisma „Nowe Tory". Abstrahując od „sekciarstwa darwinistycznego"[29], stanowczo odrzucono realizowany z powodzeniem w Stanach Zjednoczonych projekt sterylizacji „jednostek zwyrodniałych i zbrodniczych"[30]. Ponadto przytłoczeni smutkiem współtwórcy „Nowych Torów" spostrzegli,

[23] W posiedzeniach kongresu uczestniczył m.in. Arthur James Balfour (1848–1930), premier angielski w latach 1902–1905 i Leonard Darwin (1850–1943), potomek twórcy teorii ewolucji. Na zjeździe podjęto również starania o obciążenie podatkiem nieposiadające dzieci zamożne małżeństwa.

[24] Wł. Puślecki, *Kształcenie wyzwalające w edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 1996, s. 32.

[25] R. Wroczyński, *Dzieje oświaty polskiej…*, s. 149.

[26] Rok kongresu płci żeńskiej w Londynie, zmieniającego diametralnie poglądy Key na ruch feministyczny.

[27] „Nowe Tory" – w ramach kwestii kobiecej – sprawozdaniem *Gimnazjum klasyczne i studia uniwersyteckie kobiet we Lwowie* kontynuowały rozmowę na temat nowo otwartej karty w dziejach wyższego kształcenia niewiast. Por. A. Szycówna, *Gimnazjum klasyczne i studia uniwersyteckie kobiet we Lwowie*, „Nowe Tory" 1908, z. VII, s. 145–150.

[28] Historia wychowania pokazała, że Key nie wcieliła w życie swoich haseł i nie utworzyła wyjątkowej „szkoły przyszłości". Na przeszkodzie stanęły jej skromne fundusze.

[29] J. Tarczewski, *Kongres „eugenistów"…*, s. 198.

[30] Ibidem, s. 201.

że uczestnicy londyńskiego kongresu, skupiając uwagę na pomyśle „wytworzenia silnych, genialnych jednostek”[31], byli do przesady oszczędni w słowach co do „higieny zawodowej, systematycznego wyniszczenia organizmów przez szkodliwe warunki, w jakich się dokonywa praca ludzka i ujemnego działania jednostronnego trybu życia nieodłącznego od każdej wyspecjalizowanej roboty”[32]. Według mojej opinii redakcja „Nowych Torów”, zamieszczając w miesięczniku artykuł poświęcony wypracowanemu przez zwolenników eugeniki programowi, nie przypuszczała, że w niedalekiej przyszłości ich system poglądów, głoszący możliwość doskonalenia człowieka jako gatunku będzie fundamentem pod ideologie totalitarnego zniewolenia jednostki (faszyzm, komunizm, hitleryzm).

W odczuciu piszącej te słowa oraz w świetle wysoko cenionego przez nią personalizmu okazać dobroć serca „idiotom umysłowo upośledzonym”[33] i „osobnikom niezdatnym”[34] oznacza nie politykę eksterminacyjną wobec słabszych, lecz obowiązki w stosunku do nich. Jako że „punktem odniesienia wszelkich analiz podejmowanych w tym nurcie filozoficzno-społecznym i wychowawczym jest ontologiczno-aksjologiczna koncepcja człowieka jako osoby”[35], nigdy problem praw dziecka nie suponował zagadnienia zabójstwa upośledzonych maleństw. Wprost przeciwnie – w personalistycznej filozofii wychowania najważniejsza jest godność osoby i właśnie ona jest filarem całokształtu zabiegów mających na celu wieloaspektowe ukształtowanie dziecka. Dopowiem, że wyłącznie „doświadczenie czasów ciemności”[36], czyli okres dwudziestowiecznych systemów totalitarnych nastawał na życie człowieka i zagrażał jego godności.

Zajmująca krańcowe stanowisko w sprawie teorii swobodnego wychowania[37] Key nabrała też przekonania, że negatywne „cechy familijne, obojgu rodzicom wspólne, potęgować się mogą u dzieci, na przykład urodzona krótkowzroczność stać się może ślepotą, głupota – idiotyzmem”[38]. Kiedy z perspektywy ponad stu lat ocenia się powyższe domysły na temat utraty wzroku z powodu wydłużania się gałki ocznej u obojga rodziców, nasuwa się przypuszczenie, że są one dyletanckie, bowiem w świetle współczesnej okulistyki praktycznej ślepota może dotknąć

---

[31] E. Key, *Stulecie dziecka…*, s. 15.

[32] J. Tarczewski, *Kongres „eugenistów”…*, s. 203.

[33] Ibidem, s. 197.

[34] Ibidem, s. 199.

[35] F. Adamski, *Wprowadzenie: personalizm – filozoficzny nurt myślenia o człowieku i wychowaniu*, [w:] *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Kraków 2005, s. 9.

[36] J. Bagrowicz, *Godność osoby fundamentem wychowania*, [w:] *Wychowanie personalistyczne. Wybór…*, s. 181.

[37] R. Wroczyński, *Dzieje oświaty polskiej…*, s. 149.

[38] E. Key, *Stulecie dziecka…*, s. 15.

każdego, niezależnie od choroby oczu rodziców. Z medycznego punktu widzenia tylko krótkowzroczność szkolna „o charakterze degeneratywnym jest dziedzicznie uwarunkowana”[39], a utrata wzroku rzadko kiedy bywa konsekwencją krótkowzroczności, z wyłączeniem staruszków, u których krótkowzroczność może rozwinąć się w „przedarciowe odwarstwienie siatkówki”[40].

O ile dynamiczny rozwój nauki o funkcjonowaniu ośrodkowego układu nerwowego i narządu wzroku pozwolił wykluczyć rozwiązanie Key co do bezpośredniej zależności między genetyką a ślepotą, o tyle nie można podważyć jej tezy o „roli genów w patogenezie chorób psychicznych”[41]. W bieżącej chwili z doświadczeń psychiatrii klinicznej wynika, że liczne przyrodzone zaburzenia systemu nerwowego dziedziczy się nie tylko ze względu na geny autosomalne, ale także przejmuje się poprzez chromosomy płciowe. Dlatego – zgodnie z wolą Key – „ryzyko zachorowania, czyli prawdopodobieństwo wystąpienia choroby afektywnej u krewnych chorych jest istotnie wyższe niż w populacji generalnej”[42]. Nie przesądzam jednak z góry losu dzieci „specjalnej troski”. W epoce obecnej w poradniach genetycznych istnieją przecież biofizyczne metody monitorowania rozwoju zdrowego płodu i prawdopodobnie obciążonego chorobą genetyczną[43], które pozwalają na odkrycie wad rozwojowych, a także na skuteczną interwencję chirurgiczną, po uprzednim zaniechaniu inwazyjnych czynności aborcyjnych. W mojej opinii, której wyjątkowo bliska jest filozofia katolicka, interpretująca człowieka jako zasługujący na szacunek w każdym momencie życia byt rzeczywisty, eutanazja dzieci z ciężkimi wadami rozwojowymi nie jest wypływającym z miłosierdzia uczynkiem, lecz szczególnie prymitywnym sposobem uśmiercenia bezbronnej istoty. W takiej okoliczności „nietykalność i szacunek dla niewinnego życia”[44] wydają się nadrzędnymi wartościami, a nie kwestią przypadku.

Na kongresie „eugenistów” w 1912 roku omówiono również problem miłości jako „najpotężniejszego naturalnego czynnika poprawy rasy”[45]. Żałuję jednak, że uczucie zdeprecjonowano, ale także dzisiaj

---

[39] Por. hasło: wady wzroku, [w:] V. Corazza, R. Daimler, A. Ernst, *Podręczna encyklopedia zdrowia. Dolegliwości. Objawy. Choroby*, przeł. G. Jonderko, Poznań 2002, s. 223.

[40] B. James, Ch. Chew, A. Bron, *Kompendium okulistyki dla studentów i lekarzy*, przeł. M. Prost, E. Oleszczyńska-Prost, Warszawa 1997, s. 171.

[41] J. Mendlewicz, *Badania genetyczne w psychiatrii*, [w:] *Biologiczne podstawy zaburzeń psychicznych*, red. A. Frazer, A. Winokur, przeł. J. Rybakowski, Warszawa 1982, s. 78.

[42] Ibidem, s. 81.

[43] J. Chełstowski, *Defekty genetyczne dziecka a prawo do życia*, „Człowiek w Kulturze” 2000, t. 13, s. 173.

[44] T. Tóth, *Katolicyzm a eugenika*, Poznań 1935, s. 34.

[45] J. Tarczewski, *Kongres „eugenistów”…*, s. 201.

konsekwentnie obniża się jego wartość. Obecnie zmniejszając zakres miłości, zawęża się ją nierzadko do procesów czysto popędowych. Dlatego we współczesnej psychologii człowieka, określając miłość m.in. jako postawę i jako przeżycie, a także wyodrębniając w niej pierwiastek altruistyczny, akcentuje się, że „miłości trzeba uczyć i trzeba się uczyć”[46]. W bieżącej chwili opinię tę podzielają zajmujący się edukacją aksjologiczną badacze, którzy neurotycznej miłości własnej[47] przeciwstawiają „dynamizującą człowieczeństwo miłość”[48], na przykład ojca Maksymiliana Marii Kolbego (1894–1941). Ukoronowaniem bezinteresownej miłości bliźniego była przecież śmierć franciszkanina w obozie koncentracyjnym w Oświęcimiu w sierpniu 1941 roku.

Prawie identyczny ze stanowiskiem aksjologów pogląd na kochanie kogoś albo czegoś wyznaje współczesna antropologia filozoficzna, która oprócz naturalnej miłości człowieka do drugiej istoty ludzkiej kieruje uwagę na miłość przyrody: nieożywionej i ożywionej. „Klasycznym przykładem takiej miłości – objaśnia Stanisław Kowalczyk – był św. Franciszek z Asyżu (1181–1226), którego humanizm łączył się z fascynacją przyrodą. […] Jego miłość przyrody była poszerzeniem miłości ludzi, a zwłaszcza miłości Boga”[49].

Jednym z kluczowych zagadnień, które warto by jeszcze zanalizować w związku z koncepcją kształcenia wyzwalającego Key, był fakt, że książkę *Stulecie dziecka* przełożyła na polski w 1928 roku postępowa pedagog i długoletni pracownik redakcji czasopisma „Nowe Tory”, Izabela Moszczeńska[50]. Przywołując na pamięć tę „krzewicielkę nowych haseł i dróg w wychowaniu”[51], pragnę przypomnieć, że współredaktorzy warszawskiego pisma od samego początku znaleźli w nim stałe miejsce poświęcone nowym kierunkom naukowym, których reprezentaci wywodzili się przeważnie z kultury Zachodu.

W rubryce *Ruch pedagogiczny za granicą* już w marcu 1906 roku opublikowano artykuł o ruchu reformatorskim we współczesnej pedagogice niemieckiej[52] oraz wydrukowano niewielką pracę na temat zjazdu nauczycieli w Monachium[53]. Tak się złożyło, że w „Nowych Torach”

---

[46] M. Grzywak-Kaczyńska, *Wychowanie do miłości – miłości trzeba się uczyć*, [w:] *Wychowanie personalistyczne. Wybór…*, s. 371.

[47] J. Gajda, *Neurotyczna miłość własna*, [w:] idem, *Wartości w życiu i edukacji człowieka*, Toruń 2013, s. 228.

[48] J. Gajda, *Miłość dynamizująca człowieczeństwo*, [w:] idem, *Wartości w życiu…*, s. 219.

[49] St. Kowalczyk, *Fenomenologia człowieka*, [w:] idem, *Zarys filozofii człowieka*, Sandomierz 2002, s. 103.

[50] Książkę z szwedzkiego na niemiecki przetłumaczono w 1902 roku.

[51] L. Chmaj, *Prądy i kierunki…*, s. 325.

[52] J. Mortkowiczowa, *Ruch reformatorski we współczesnej pedagogice niemieckiej*, „Nowe Tory” 1906, nr 3, s. 296–302.

[53] I. Moszczeńska, *Ze zjazdu nauczycieli niemieckich w Monachium*, „Nowe Tory” 1906, nr 7, s. 699–706.

„fenomen wychowania zgodnego z naturą dziecka”[54] był następstwem inspirujących poczynań pedagogów z Anglii, Szwajcarii, Francji (Ferdinand Èdouard Buisson, 1841–1932), Niemiec, a nawet Japonii. W celu poświadczenia prawdziwości powyższych słów odwołuję się do Bolesława Rozstańskiego, który w drugim półroczu 1907 roku na łamach warszawskiego pisma zamieścił artykuł o ogólnokształcących zakładach naukowych w Kraju Wschodzącego Słońca. Najbardziej interesująca część liczącego piętnaście stron sprawozdania dotyczyła, moim zdaniem, wykształcenia japońskich kobiet i ich przysposobienia do zawodu nauczyciela – „przygotowanie nauczycielek rozwijało się pomyślnie w Japonii już w pierwszym okresie ery Meidzi”[55]. Omawiający wydarzenia historyczne sprawozdawca nadmienił również o „ufundowaniu w r. 1901 uniwersytetu dla kobiet w Tokio”[56]. Należy przypuszczać, że relacja Rozstańskiego powstała nie tylko pod wpływem aktualnych problemów na polu oświaty, ale także pod wrażeniem modernistycznej fascynacji japońszczyzną, która „przeminęła […] wraz z atmosferą Młodej Polski”[57], aby znów powrócić w latach 80. XX wieku[58] i na początku XXI stulecia. Tezę tę uzasadniam następującym przykładem. Do tego stopnia zajmująca poczesne miejsce we współczesnej polonistyce szkolnej literatura japońska zadomowiła się w sercach nauczycieli, że oczarowana inteligencją Haruki Murakamiego (ur. 1949) poznanianka, Małgorzata Masłowska-Taffel, rozpala wyobraźnię gimnazjalistów i licealistów symbolicznymi obrazami w powieściach japońskiego pisarza, jego „sugestywnymi literacko postaciami”[59]. Tak samo przekonywający na lekcjach polskiego w dzisiejszej szkole są bohaterowie japońskich filmów animowanych. Piękne czyny herosów w *Księżnice Mononoke* (1997) w reżyserii Hayao Miyazakiego stają się wstępem do ciekawej dyskusji o „przejawach nienawiści w życiu społecznym, politycznym, codziennym”[60].

Oprócz „Kraju Kwitnącej Wiśni, wielopiętrowych pagód […] i porcelanowych filiżanek z podobiznami gejsz pod parasolkami”[61] zaintere-

---

[54] E. Bartkowiak, *Między beztroską a roztropnością. Rzecz nie tylko o zaufaniu w wychowaniu*, [w:] *Zawirowania wokół zaufania. Wyobrażenia i rzeczywistość*, red. P. Prüfer, J. Mariański, Zielona Góra 2011, s. 147.

[55] B. Rozstański, *Kształcenie młodzieży w Japonii*, „Nowe Tory” 1907, z. X, s. 430.

[56] Ibidem, s. 431.

[57] Z. Alberowa, *O sztuce Japonii*, Warszawa 1983, s. 5.

[58] W 1983 roku japońską grafiką, malarstwem, rzemiosłem artystycznym oraz architekturą wnętrz i wyrobami przemysłowymi zainteresowała się m.in. Zofia Alberowa.

[59] M. Masłowska-Taffel, *Bohaterowie Haruki Murakamiego*, „Polonistyka” 2012, nr 7, s. 50–51.

[60] M. Wawrzyniak, *Japoński film animowany na lekcjach polskiego*, „Polonistyka” 2009, nr 5, s. 57.

[61] Z. Alberowa, *O sztuce Japonii…*, s. 5.

sowanie współredaktorów pisma „Nowe Tory" wzbudziły Niemcy. Tu bowiem w 1906 roku ukazał się „służący sprawie piękna i wychowania"[62] miesięcznik „Kind und Kunst". „Ideałem i celem dążeń poświęconego sprawie sztuki w życiu dziecka"[63] lipskiego periodyku była „silna, energiczna osobowość, która przede wszystkim potrafiła wychowywać samą siebie w kierunku dobra i piękna, piękna w znaczeniu nie tylko duchowym, lecz jednocześnie w kierunku fizycznym i cielesnym"[64]. Uzupełnię tę wypowiedź redakcji niemieckiego miesięcznika następującą uwagą. Otóż sześć lat później również Galicja mogła poszczycić się poświęconym sztuce stosowanej i wychowaniu artystycznemu czasopismem. Jego tytuł: „Kształt i Barwa" wymyślono przypuszczalnie pod wrażeniem odnoszącego się do piękna nadniemeńskich ogrodów wersu z trzeciej księgi *Pana Tadeusza* (1834): „Których kształty i barwy mieszały się razem"[65].

W tym najważniejszym, wydanym po raz pierwszy w grudniu 1912 roku, polskim piśmie zawodowym oprócz powiązanych ze współczesną sztuką polską artykułów[66] drukowano fachowe oceny na przykład „ławek nowego typu do sal rysunkowych"[67]. Opinia o tym, zwykle drewnianym sprzęcie do siedzenia, pojawiła się w poczytnym kwartalniku lwowskim być może pod wpływem poglądów wspomnianej wcześniej w tej oto rozprawie Montessori, która w *Domach dziecięcych* (1913) wyraziła swoje zdanie o „specjalnym systemie ławek, w których dziecko nie mogło uczynić żadnego nieprzewidzianego ruchu […]. Ortopedyczna „ławka udoskonalona – ironizowała na temat wysokich aspiracji naukowców Montessori – jest wynikiem połączonych wysiłków wielu nauk: antropologii, która dostarczyła wymiarów ciała dla każdego wieku, fizjologii, która obliczyła długość i częstość rozmaitych ruchów, psychologii, która pomyślała o przedwczesnym budzeniu się i zboczeniu instynktów, ostatecznie higieny, która uznała za stosowne walczyć przeciwko strasznemu skrzywieniu kręgosłupa"[68]. Inaczej niż popularyzatorzy „materialistycznej pedagogiki naukowej"[69], traktująca

[62] M. Lipska [rec.], *„Kind und Kunst". Miesięcznik poświęcony sprawie sztuki w życiu dziecka*, „Nowe Tory" 1906, nr 6, s. 631.

[63] Ibidem.

[64] Ibidem.

[65] A. Mickiewicz, *Pan Tadeusz, czyli ostatni zajazd na Litwie. Historia szlachecka z r. 1811 i 1812 we dwunastu księgach wierszem*, Lwów–Warszawa–Kraków 1921, s. 85.

[66] J. Łukaszewicz, *Wpływ Paryża na dzisiejszych artystów polskich*, „Kształt i Barwa" 1912, z. I, s. 9–10.

[67] St. Matzke, *Oceny i sprawozdania. „Kształt i Barwa", czasopismo, poświęcone nauce rysunku, sztuki stosowanej oraz sprawom wychowania artystycznego. (Autoreferat)*, „Nowe Tory" 1913, z. X, s. 551.

[68] M. Montessori, *Domy dziecięce*, red. J. M. Śnieciński, Warszawa 2005, s. 18.

[69] Ibidem, s. 17.

wychowanie i nauczanie po nowatorsku, Montessori w założonym przez siebie w 1907 roku przytułku-szkole *Casa dei Bambini*[70] usunęła ławki oraz odstąpiła od zasady nagród i kar. Włoska pedagog chwaliła dzieci z ubogiej dzielnicy rzymskiej San Lorenzo za „aktywne działanie w kontakcie z otoczeniem zewnętrznym, które gwarantowało rozwój umysłowy”[71].

Warto wyjaśnić, że obok zachodnich teoretyków w zakresie pedagogii wielkie zaciekawienie współtwórców „Nowych Torów” wzbudzili wychowawcy ze Wschodu, w sposób szczególny klasyk pedagogiki, Lew N. Tołstoj (1828–1910). Ten propagator „swobodnego wychowania”[72], autor napisanych z myślą o młodszych czytelnikach *Wspomnień z dzieciństwa* (1899), zainteresował redakcję „Nowych Torów” poglądami na wykształcenie dzieci w określonym kierunku. Tołstoj sugerował, że trudności w wychowaniu biorą się z niewybaczalnych błędów rodzicielskich, które dorośli usprawiedliwiają zamiast naprawić. Tym samym – w myśl opinii myśliciela z Jasnej Polany – „syzyfowość pracy wychowawczej”[73] była rezultatem hipokryzji rodziców, którzy, zdaniem Tołstoja, powinni przede wszystkim wykorzenić własne wady, a następnie wychowywać dzieci. Tylko uleczony, niepobłażający swoim ułomnościom rodzic wykieruje dziecko na człowieka o dobrym sercu i twórczym umyśle.

Odrębnie zagadnienie starannego wychowania ujął – związany z grupą redaktorów „Nowych Torów” – Janusz Korczak[74]. Jego koncepcja stała się jedną z fundamentalnych zasad pedagogiki dwudziestowiecznego reformatorskiego ruchu, tzw. „nowego wychowania”.

W odróżnieniu od pozostawiającej „dziecku całkowitą swobodę”[75] teorii Tołstoja koncepcja „Starego Doktora” dodawała znaczenia podopiecznemu w twórczym procesie wychowania. Znakomity pedagog, adwokat i rzecznik dzieci upowszechniał w teorii i w praktyce ideę „miłości pedagogicznej jako podstawowej kategorii wychowawczej”[76].

Miłość odczytana jako aksjomat pedagogiczny „wymagała czynu i respektu dla miejsca dziecka w rodzinie, […] w społeczeństwie;

---

[70] Do *Casa dei Bambini* uczęszczały dzieci w różnym wieku: od półtorarocznych do sześcioipółletnich.

[71] S. Guz, *Metoda Marii Montessori w opiniach i badaniach współczesnych uczonych amerykańskich*, [w:] *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*, red. G. Miłkowska-Olejniczak, K. Uździcki, Zielona Góra 2000, s. 428.

[72] L. Chmaj, *Prądy i kierunki…*, s. 474.

[73] B. Rozstański, *Wychowanie młodzieży podług L. Tołstoja*, „Nowe Tory” 1908, z. VII, s. 113.

[74] Należał on, była już o tym mowa we *Wstępie*, do tejże pracy naukowej, do sekcji pedagogicznej warszawskiego oddziału Polskiego Związku Nauczycielskiego, utrzymującego kontakt z „Nowymi Torami”.

[75] L. Chmaj, *Prądy i kierunki…*, s. 236.

[76] M. Michalak, *Słowo wstępne*, [w:] J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, Warszawa 2012, s. 7.

była działaniem na rzecz dzieci i w ich obronie, niezgodą na dziecięcą krzywdę, biedę i przemoc”[77]. Zanim scharakteryzuję styl pracy pedagogicznej Korczaka, podkreślę wagę: złożoności, intencjonalności, interakcyjności, relatywności i długotrwałości, czyli cech, dzięki którym w wychowaniu, pojętym jako „wprowadzanie do życia wartościowego”[78], świadomy swych celów nauczyciel, współdziałając z uczniem i domyślając się jego reakcji na metody wychowawcze, podnosi poziom wzajemnych relacji, aby ostatecznie stanąć na najwyższym stopniu. Trzeba przyznać, że do tego szczytu powodzenia w edukacji dotarł autor *Króla Maciusia Pierwszego* (1923). Oprócz niezbywalnego prawa do miłości pragnął dla dziecka „prawa do szacunku, prawa do tego, aby było tym, kim jest, prawa do radosnego dzieciństwa, prawa do współdecydowania o własnym losie, a także prawa do niepowodzeń i łez, prawa do posiadania rzeczy i tajemnic. Ze wszystkich tych praw – wnioskuje współczesny światły pedagog, Mieczysław Łobocki (1929–2012) – najwyżej cenił prawo dziecka do szacunku”[79]. Tym samym „każdy wychowawca musiał się liczyć z indywidualnością i godnością dziecka, a każdemu dziecku wyznaczył [„Stary Doktor” – D. D.] rolę […] współtwórcy własnego życia”[80].

Obok modelu postępowania „pedagoga heroicznego”[81], czyli Korczaka, aktualnym wówczas sposobem przeciw złemu wychowaniu była oryginalna koncepcja Aleksandra Kamińskiego (1903–1978). Teoria pedagoga harcerza, źródło nowości w zakresie dwudziestowiecznego wychowania, pociągnęła za sobą podporządkowanie procesu dydaktyczno-wychowawczego osobowości nauczyciela, którego „siła oddziaływania jest proporcjonalna do jego życzliwości wobec uczniów”[82]. Opisując – zgodnie z wolą autora zbeletryzowanego reportażu *Kamienie na szaniec* (1943) – okazującego dzieciom zaufanie doskonałego nauczyciela, wybiegłam naprzód. Dlatego w tej chwili powrócę do zgubionego wątku form organizowania procesu wychowania.

Na szpaltach „Nowych Torów” założenia teoretyczne dotyczące wychowania opracowywano równolegle do formułowanych w Europie zachodniej zasadniczych tez pedagogicznych. Okazało się bowiem, że wieloletnia praktyka i system edukacyjny pod zaborem rosyjskim były anachroniczne, ogólnie przyjęte koncepcje konserwatystów niezgodne

---

[77] Ibidem.

[78] M. Łobocki, *Podstawowe problemy wychowania. Pojęcie wychowania i jego cechy*, [w:] idem, *ABC wychowania*, Lublin 2003, s. 13.

[79] M. Łobocki, *Koncepcje pedagogiczne źródłem innowacji w wychowaniu*, [w:] idem, *ABC…*, s. 57–58.

[80] Ibidem, s. 58.

[81] W. Okoń, *Janusz Korczak – pedagog heroiczny*, [w:] idem, *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, Warszawa 2000, s. 248.

[82] A. Kamiński, *Nauczanie i wychowanie metodą harcerską*, Warszawa 1948, s. 228.

z duchem czasu, a czerpiąca z pedagogiki Herbartowskiej tradycyjna szkoła „niewystarczająca i przestarzała dla potrzeb nowego pokolenia”[83]. Dlatego splatając piękno z wychowaniem, wysuwano postulaty polepszenia jakości pracy w szkole. Niestrudzeni niemieccy mentorzy nowej organizacji szkolnictwa sprzeciwili się na przykład „zabójczej tresurze umysłu i czczej formalności tej metody, która ładuje i przeciąża głowy młodzieńcze zbytecznym balastem, i dając nie wiedzę – tylko wiadomości – nie przygotowuje młodzieży do samodzielnego myślenia”[84]. W ślady zachodnioeuropejskich inicjatorów reform wstąpili współredaktorzy pisma „Nowe Tory”, upatrując m.in. w traktacie o edukacji pt. *Emil, czyli o wychowaniu* (1762) J. J. Rousseau symptomów intelektualnej odnowy rodzaju ludzkiego. W rozprawie francuski prekursor kształcenia wyzwalającego podjął przede wszystkim dyskusję o skutkach mądrego i właściwego wychowania oraz popadł w zadumę nad perspektywą dochowania niewinności dziecka w stanie niezmienionym.

Na łamach „Nowych Torów” w dwusetną rocznicę urodzin filozofa opublikowano artykuł wychwalający jego naukę o wychowaniu oraz rozsławiający dzieła i odkrycia sławnego Francuza. W niewielkiej pracy wyrażono pozytywną opinię o *Emilu*, widząc w nim „marzycielską, rozwlekłą i utopijną rozprawę”[85]. W tym, potępionym przez parlament i kler francuski, traktacie pedagogicznym autor artykułu, pedagog i działacz społeczny Maksymilian Bienenstock (1881–1923) upatrywał podniety do prac Komisji Edukacji Narodowej, zachęty dla Ignacego Krasickiego (1735–1801), który napisał powieść pt. *Mikołaja Doświadczyńskiego przypadki* (1776) oraz impulsu do przygotowania przez poetę i historyka literatury Kazimierza Brodzińskiego (1791–1835) rozprawy *O powołaniu i obowiązkach młodzieży akademickiej* (1826).

W rozumieniu Bienenstocka o „pozytywnej wartości”[86] *Emila* zadecydowała przede wszystkim upowszechniana przez jego autora myśl o nieco wybujałym indywidualizmie, propagowanie „idei wolności człowieka i wiara w jego nieograniczone możliwości rozwojowe”[87] oraz położony przez myśliciela nacisk na moralne wychowanie woli i czucia nietkniętego wpływami cywilizacji i kultury młodzieńca. Z nauczycielskiego, współczesnego Bienenstockowi, punktu widzenia atrakcyjność tej antropologii pedagogicznej polegała na tym,

[…] by wszyscy, którzy otaczają opieką [dzieci – D. D.], szanowali je i kochali. Inaczej cała powściągliwość mowy, o którą staramy się w stosunku do nich – klarował cierpliwie czy-

---

[83] E. Krochmalska-Gawrosińska, *Henryk Rowid – kreator idei pedagogicznych w Polsce okresu dwudziestolecia międzywojennego*, Piotrków Trybunalski 2005, s. 11–12.

[84] J. Mortkowiczowa, *Ruch reformatorski…*, s. 297.

[85] M. Bienenstock, *Rousseau'a nauka o wychowaniu*, „Nowe Tory” 1912, z. VI i VII, s. 33.

[86] Ibidem, s. 45.

[87] Wł. Puślecki, *Kształcenie wyzwalające…*, s. 28.

telnikom Rousseau – prędzej lub później zadaje kłam sama sobie; jeden uśmiech, jedno mrugnięcie, jeden gest, który się wymknął, mówią im wszystko, co starano się przemilczeć przed nimi; ażeby dowiedzieć się o tym, wystarczy im spostrzeżenie, że chciano to przed nimi ukryć[88].

Trzeba dodać wyjaśnienie, że sformułowany wcześniej sąd o nieskazitelnym charakterze człowieka pierwotnego nie zadowolił w pełni współredaktorów pisma „Nowe Tory", którzy sceptycznie odnieśli się do niekonwencjonalnej opinii, przedkładając nad francuski model belfra oraz nad nauczycieli, stosujących metody represyjne i zwalczających naturalne instynkty dzieci wychowawców, którzy

[…] w każdym […] osobniku ludzkim witają pewną sumę sił przyrodzonych i przyrodzonych możliwości, które tylko w zetknięciu z odpowiednimi czynnikami zewnętrznymi rozwinąć się, spotęgować i wyszlachetnić mogą.

Indywidualność dziecięca – wyjaśniali swoje stanowisko redaktorzy „Nowych Torów" w *Słowie wstępnym* w styczniu 1906 roku – jest dla [wychowawców – D. D.] cennym skarbem, lecz nie skarbem martwym, którego nienaruszalność ochronić by pragnęli, ale raczej kapitałem ruchomym, którego cała wartość polega na zastosowaniu i spożytkowaniu i przez nie właśnie się wzmaga[89].

Innymi słowy, współtwórcy warszawskiego miesięcznika choć rozwinęli zasadniczą tezę autora *Emila*, wyrazili przeświadczenie o wyłączeniu oświeconego nauczyciela z uczestnictwa w edukacji na rzecz postępującego w sposób wspaniałomyślny opiekuna, „ćwiczącego i rozwijającego wrodzone instynkty każdego wychowańca"[90], który nie folguje już przelotnym kaprysom. Na początku bowiem XX wieku typ nauczyciela charakterystyczny dla epoki oświecenia był staroświecki, a z kolei dostosowany do nowych warunków wychowawca, potępiając akty samowoli, wiązał już wolność z moralnością i z dyscypliną.

Wyczerpująco scharakteryzowany w *Emilu* styl życia tytułowego bohatera suponuje w bieżącej chwili zagadnienie wielości teorii pedagogicznych, których przydatność zależała od zamierzonych celów. Rousseau na przykład brał pod uwagę temperament, Montessori uwzględniała indywidualność, „zapatrzony w wizję zbawienia świata «dla nieba»"[91] Foerster – charakter, a Stern – osobowość[92]. Z tego, co w niedalekiej przeszłości osiągnięto na niwie pedagogicznej, wynikało,

---

[88] J. J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, przeł. E. Zieliński, t. II, Wrocław 1955, s. 15.

[89] *Słowo wstępne…*, s. 4.

[90] Ibidem, s. 3.

[91] T. Pasierbiński, *Poglądy społeczno-filozoficzne i pedagogiczne Fryderyka Wilhelma Foerstera*, [w:] *Studia nad pedagogiką XX wieku*, red. W. Okoń, B. Suchodolski, Warszawa 1962, s. 184.

[92] S. Kunowski, *Wartości w procesie wychowania*, wstęp i wybór tekstów B. Lenarczyk, Kraków 2003, s. 14.

że reformatorom szkolnictwa, również tym skupionym wokół „Nowych Torów", zależało na uporządkowaniu według ustalonych wzorców pedagogicznych zasad stosowanych w celu podniesienia „jakości wychowanka"[93]. Dlatego na szpaltach „Nowych Torów", naśladując niemieckiego historyka pedagogiki, Fryderyka Paulsena (1846–1908), który tworzył także według modelu autora *Nowej Heloizy* (1761), wykazano, że „wychowywać znaczy […] nie zmienić jednostkę ludzką, lecz wydobyć z niej i wykształcić w niej to, co najlepsze, a złe skłonności poddać pod panowanie dobrych. Z tego założenia zaś wynika – perorowano – że wychowanie woli być musi naczelną zasadą pedagogiki, pod którą podporządkować się ma wykształcenie, tzn. rozwój intelektu"[94].

Zaprezentowana powyżej teoria stosunku wychowania woli do wykształcenia w określonym kierunku intelektu, która uaktywniała wolność wewnętrzną, pobudzała wytrwałość w realizacji wytyczonych sobie celów i dawała impuls do nadzorowanej przez sumienie odpowiedzialności, kojarzy się piszącej te słowa – zwłaszcza dyrektywa odpowiedzialnego postępowania – z programem, jaki w przededniu II wojny światowej wypracował teoretyk personalizmu, Emmanuel Mounier (1905–1950).

Francuski myśliciel zabiegał właśnie o „zorganizowanie życia społecznego i władzy na zasadzie odpowiedzialności osobistej"[95]. Problem tejże w aspekcie pedagogicznym, pozostając we współzależności z zawiłą kwestią wolności, jest aktualnym zagadnieniem także obecnie[96]. Teraz bardziej niż kiedyś odnosi się do nauczyciela. Słuszności rozumowania wydawałoby się dowodzi współcześnie niemiecki pedagog, Wilhelm August Flitner (1889–1990), który precyzyjnie zdefiniował dzisiejszą pedagogikę jako „myślenie wychodzące ustawicznie od wychowawcy odpowiedzialnego, którego przedmiotem nie są jakieś martwe obiekty świata zewnętrznego, lecz podmioty, które znajdują się na drodze stawania się człowiekiem"[97].

Odległość dzielącą dziecko od dorosłości mógł zmniejszyć na przykład „taniec, łącząc ruch i muzykę"[98]. Ta aktywność ruchowa, typowa dla „Nowych Torów" tematyka[99], stanowiła gwarancję zdrowego wyglą-

---

[93] M. Bienenstock, *System pedagogiczny Fryderyka Paulsena*, „Nowe Tory" 1913, z. I i II, s. 39.

[94] Ibidem.

[95] F. Adamski, *Wprowadzenie: personalizm – filozoficzny…*, s. 13.

[96] M. Nowak, *Wychowanie do wolności i odpowiedzialności*, [w:] *Wychowanie personalistyczne. Wybór…*, s. 341–361.

[97] W. Flitner, *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart*, Heidelberg 1957, s. 18.

[98] M. Okrasa, *Taniec w wychowaniu i terapii pedagogicznej dzieci i młodzieży*, [w:] *Wychowanie wobec wyzwań współczesności*, red. J. Kirenko *et al.*, Lublin 2011, s. 243.

[99] F. Kutnerówna, *Gimnastyka rytmiczna. Metoda Jakuba Dalcroze'a*, „Nowe Tory" 1908, z. V, s. 438–446. Co więcej, autorka tego artykułu, Franciszka Kutnerówna po

du, a taniec dawał rękojmię, że dzieci rozwiną zdolność wykonywania różnorodnych czynności ruchowych i oddadzą się zabawom motorycznym. W moim rozumieniu pomyślnym skutkiem zainteresowań współredaktorów pisma „Nowe Tory" rytmiką jest współczesna choreoterapia, która opierając się na opinii o nierozłączności ciała i umysłu, dowodzi rzeczowo, że „ruch ciała odzwierciedla wewnętrzne stany emocjonalne człowieka, zaś zmiany w ruchu mogą wpływać na zmiany w psychice"[100].

Odwołując się w niniejszej rozprawie do postępowych, zaangażowanych w twórczość pedagogiczną, mędrców: Johna Locke'a (1632–1704), Rousseau, Pestalozziego, Ewarysta Estkowskiego (1820–1856) i Jana Władysława Dawida, nie zapomniałam o przywiązanych do tradycji wychowawcach myślicieli. Jednym z pedagogów o przekonaniach zachowawczych był językoznawca i etnograf, Roman Zawiliński (1855–1932). Ten filolog i zarazem konserwatywny nauczyciel gimnazjalny, którego słowa w „Nowych Torach" przytaczano w dosłownym brzmieniu, w rozprawie *Nowe prądy w szkole średniej* (1913) przestrzegał nauczycielstwo przed niebezpieczeństwem „wpływu zmiennych opinii reformatorskich"[101], które mogą wypaczyć zarówno intencje wychowawców, jak i zdeformować dziecięcy charakter. Dlatego szerzeniu się demoralizacji wśród młodzieży miał zapobiec – zgodnie z wolą Zawilińskiego – skauting, którego zwolennikom wytknął jednak profesor „wymykanie się spod kontroli szkolnej, a nawet pewną konkurencję ze szkołą w postaci tzw. pouczeń skautowskich, gdzie młodociani prelegenci z góry traktując «urzędowe» wykłady szkolne podają «druhom» naukę własną dziejów, literatury i – patriotyzmu"[102].

Z perspektywy dotychczasowego dziedzictwa harcerskiego opinia Zawilińskiego o skautingu wydaje się krzywdząca, ponieważ stosowane przez Roberta Stephensona Baden-Powella (1857–1941) w dziedzinie społecznego i moralnego wychowania dziewcząt i chłopców reguły oraz zapoczątkowany przez niego ruch młodzieżowy miał przede wszystkim na celu przyganę dokuczliwych wad, pozbycie się przywar charakteru, zaprawianie do samodzielności. W dodatku cenił sobie oficer armii brytyjskiej zaradność podopiecznych oraz ich zmysł obserwacji.

Interesujący rys biograficzny generała R. S. Baden-Powella zawarł w swojej książce *Jak skauci pracują* (1914) Andrzej Małkowski[103]

---

paroletnich studiach w Genewie, w 1908 roku otworzyła w Warszawie przy ulicy Nowogrodzkiej 10 zakład gimnastyki rytmicznej dla dzieci i dorosłych.

[100] Z. Pędzich, *Wprowadzenie*, [w:] *Psychoterapia tańcem i ruchem – teoria i praktyka w terapii grupowej*, red. Z. Pędzich, Warszawa 2009, s. 7–8.

[101] Cyt. za: Wł. Wakar, *O typie wychowawczym…*, s. 13.

[102] Ibidem, s. 15.

[103] „Pierwszym skautem polskim" okrzyknięto Andrzeja Małkowskiego, autora książki *Scouting jako system wychowania młodzieży* (Lwów 1911).

(1888–1919), który uwydatnił, że „z indywidualności Skauta Naczelnego czerpali skauci-szeregowcy i skauci-oficerowie”[104]. Autor nadmienił także o szlachetnej i dzielnej matce londyńskiego skauta oraz napomknął w kilku słowach o jego zamiłowaniu do „sportu radżów”, czyli do polowań na „nader silnego, zręcznego i ogromnie przemyślnego”[105] indyjskiego dzika, a ten przygodowy wątek biograficzny wiąże się, moim zdaniem, z gawędą[106] o dopiero co wywołanej z pamięci postaci Małkowskiego, który z żoną Oleńką stworzył polskie harcerstwo.

Przymówka pod adresem skautów wprawia w zakłopotanie jeszcze z innego powodu. W obecności Zawilińskiego powoływano przecież w dużej liczbie, zwłaszcza w Galicji, polskie drużyny skautowe, przekształcając je potem w szczepy i w zastępy harcerskie. Nie mógł więc wzbudzać w nikim podejrzenia skauting pojmowany jako mający „na celu ogólny rozwój osobowości człowieka”[107] ruch wychowawczy. Zorganizowany przez młodych ludzi poza oficjalnym nauczaniem i systemem wychowania miał na celu czynienie dobra; przekonywał argumentem, że „człowiek nie może rozwijać się fizycznie, intelektualnie, społecznie i duchowo w izolacji od innych”[108]. Jako że reguły skautingu zawierają się w trzech ogólnie przyjętych zasadach: „służba Bogu”, „służba innym” i „służba sobie”, opiszę teraz charakterystyczne cechy zapoczątkowanego przez Baden-Powella ruchu w aspekcie pedagogiki religijnej.

W jej perspektywie uzupełniona „pedagogią odkrywczości, inicjatywy”[109] metoda wychowania młodych ludzi utrwala w związkach między nimi takie wartości, jak wolność i odpowiedzialność, zaufanie i braterstwo. Nie wchodząc w szczegóły, trzeba by dopowiedzieć, że aktywizujące programy skautingu przywiązywały znaczenie do przyrody, więc na łonie natury organizowano rajdy, wycieczki, biwaki, obozy, pielgrzymki i zloty[110]. W ciągu lat skutkiem tego skauting stał się dla młodzieży „przestrzenią zdrowia”[111], w której doświadczano Bożej dobroci i pomocy. Interesująco na pewno wyglądał celebrujący Mszę Świętą w górach albo w lesie ksiądz, dla którego nabożeństwo przeobrażało się w liturgię kosmiczną[112], a będąca na miarę kosmosu publiczna forma kultu religijnego przemieniała życie skauta, zgodnie z literą prawa

---

[104] A. Małkowski, *Jenerał Baden-Powell*, [w:] idem, *Jak skauci pracują*, Kraków 1914, s. 194.

[105] Ibidem, s. 209.

[106] Por. B. Wachowicz, *Druhno Oleńko! Druhu Andrzeju! Gawęda o twórcach Harcerstwa Polskiego Oldze i Andrzeju Małkowskich*, Warszawa 1995.

[107] *Fundamentalne zasady ruchu skautowego*, przeł. B. Kubis, Genewa [b. r. w.], s. 3.

[108] Ibidem, s. 5.

[109] E. Barbotin, *Skauting i pedagogia wiary*, przeł. H. Czepułkowski, Sandomierz 1998, s. 70.

[110] Ibidem, s. 29.

[111] Ibidem, s. 31.

[112] Ibidem, s. 41.

skautowego, które usposabiało do pielęgnowania takich zalet charakteru, jak uczciwość, prawość i sumienność[113], w egzystencję w ruchu.

Tak interpretowany skauting implikuje kolejny, dyskutowany na łamach „Nowych Torów", problem – zagadnienie kultury fizycznej i sportu. Jego drobiazgową analizę przeprowadził m.in. Władysław Kociejowski[114]. Nawiązując w swym artykule prawdopodobnie do wypowiedzi doktora Kościoła, św. Tomasza z Akwinu (1224–1274), zatroszczył się o zdrowie ówczesnej młodzieży.

Po zakończeniu II wojny światowej myśl Akwinaty rozwinął na przykład opat Tihamér Tóth (1889–1939). Węgierski biskup podkreślił przede wszystkim znaczenie korzystnego wpływu wysiłku fizycznego na zdrowie człowieka.

> Celem więc sportu – pisał wzorem filozofów chrześcijańskich, wypowiadających się w sprawie pełnej sprawności i dobrego samopoczucia Tóth – nie może być przesadny rozwój pewnych mięśni, lecz przyczynienie się do spotęgowania pewnej i sprawnej pracy oraz sprężystości całego systemu nerwowego i mięśniowego. Właśnie dlatego wyćwicz się – radził biskup – przede wszystkim w tych sportach, które można odbywać na wolnym powietrzu[115], jak na przykład turystyka górska, narciarstwo, saneczkowanie, łyżwiarstwo, wioślarstwo, pływanie, […] tenis, kolarstwo, biegi, strzelanie do celu, szermierka[116].

Tóth, identycznie jak Kociejowski, uznawał konsekwencję i wytrwałość za szczególnie ważne w „kształceniu fizycznym"[117]; w ćwiczeniach gimnastycznych zasługiwały też na jego podkreślenie zręczność i stanowczość.

Dzisiaj żywotnej od dawna kwestii aktywności fizycznej niebagatelną rolę przypisali zwolennicy pedagogii klasycznej. Jej luminarz Mieczysław Albert Krąpiec (1921–2008) wytyczył kulturze fizycznej następujące cele: „a) dla zachowania zdrowia; b) dla dobrego samopoczucia organiczno-psychicznego; c) dla lepszej pracy ludzkiej na różnych polach działalności; d) dla lepszego «odegrania siebie» jako człowieka"[118]. Zmierzający wprost do celu pedagodzy klasyczni stanowczo protestują natomiast przeciw przebraniu miary w gimnastyce oraz złemu odżywianiu, gdyż te anomalie mogą zgubnie oddziaływać na ogólną sprawność psychoruchową. Filozofowie pouczają również o przymusie przezwyciężania trudności w uprawianiu sportu; w wychowaniu fizycznym

---

[113] Ibidem, s. 132.

[114] Wł. Kociejowski, *Zasady kształcenia fizycznego podług systemu Leshafta*, „Nowe Tory" 1912, z. I, s. 39–47.

[115] Problemem pieszych wycieczek szkolnych na szpaltach „Nowych Torów" zajął się na przykład Władysław Wakar. Por. Wł. Wakar, *Wycieczki szkolne*, „Nowe Tory" 1912, z. I, s. 48.

[116] T. Tóth, *Młodzieniec dobrze wychowany*, przeł. J. Harajda, Kraków 1947, s. 72.

[117] Wł. Kociejowski, *Zasady kształcenia fizycznego…*, s. 46.

[118] M. A. Krąpiec, *Sport – usprawnienia czy wyczyn?*, „Człowiek w Kulturze" 1999, nr 12, s. 142.

ideę kalokagatii, w ich rozumieniu, nadwątla stosowanie przez zawodników środków dopingowych[119].

We współczesnej szkole wypływające z niewłaściwego podejścia do sportu komplikacje przeplatają się z zagadnieniami wychowania zdrowotnego, które ongiś nosiło szumne miano wychowania higienicznego. O ile „w ujęciu tradycyjnym dotyczyło ono wyłącznie działań zorientowanych na zapobieganie chorobom, zwłaszcza infekcyjnym”[120], o tyle na szpaltach postępowych „Nowych Torów” rozszerzono problematykę i dotknięto tematu „higieny ubrania uczennic”[121]. W celu poprawy ich zdrowia jeden z pracowników redakcji Wacław Jezierski (1868–1928) doradzał czytelniczkom „Nowych Torów”, jak powinny ubierać swoje córki. Apelował o noszenie „sięgających do nasady szyi koszul”[122] z długimi rękawami, a także odwoływał się do rodzicielskiego rozsądku, który wciąż jeszcze dyktował matkom ściskanie pociech gorsetem, który według opinii doktora Czesława Barszczewskiego (1866–1919) i przeprowadzonych przez niego badań nie zapewniał figurze foremności.

Zmiana na lepsze trybu życia młodych panienek, uwolnionych z krępujących gorsetów, pociągnęła za sobą zainteresowanie wygodnym obuwiem. Jako że najmodniejszy naonczas fason butów z wydłużonymi nosami zniekształcał stopę, uwadze matek prenumerujących „Nowe Tory” polecano obuwie wykonane według najnowszego systemu niemieckiego anatoma i histologa, Maxa Schultze’a (1825–1874), które zapewniało nogom wygodę i miły wygląd[123]. Jak się okazuje zdrowie młodego pokolenia jako wartość egzystencjalna nigdy nie było obojętne rodzicom i wychowawcom. W bieżącej chwili również ich obchodzi, bowiem niejednokrotnie od stanu zdrowia młodego człowieka zależy „przebieg oraz osiągane [przez niego – D. D.] efekty procesu kształcenia i wychowania”[124].

Opublikowany w „Nowych Torach” artykuł Jezierskiego o modzie dziewczęcej zachęca do innego jeszcze komentarza. W refleksji pedagoga i geografa na temat skromności ubioru panienek doszukałam się podobieństwa do pedagogiki klasycznej zapoczątkowanej przez Arystotelesa i rozwijanej m.in. przez św. Tomasza z Akwinu, była już o tym

---

[119] M. K. Stasiak, *Twórczy i harmonijny rozwój człowieka*, Łódź 2006, s. 24–25.

[120] J. Majchrzyk-Mikuła, *Szkoła wobec współczesnych problemów wychowania zdrowotnego*, [w:] *Wychowanie wobec wyzwań…*, s. 137.

[121] W. Jezierski, *Jak się powinny ubierać dziewczęta w wieku szkolnym?*, „Nowe Tory” 1906, nr 1, s. 72. W 1911 roku z kolei na łamach „Nowych Torów” zamieszczono sprawozdanie z III Międzynarodowego Kongresu Higieny Szkolnej, na którym zatroszczono się o wychowanie płciowe młodzieży. Por. „Nowe Tory” 1911, z. V, s. 449.

[122] W. Jezierski, *Jak się powinny…*, s. 72.

[123] Ibidem, s. 78.

[124] A. Gaweł, *Zdrowie w wymiarze aksjologicznym i wychowawczym*, [w:] *Wychowanie personalistyczne. Wybór…*, s. 259.

mowa powyżej. Wcielony w życie przez jej zwolenników szczęśliwy pomysł „unikania nadmiernego i kosztownego strojenia się”[125] oraz dbałości o wygląd i higienę osobistą zdają się skorelowane z pouczeniami Jezierskiego.

Na szpaltach „Nowych Torów” trosce o poziom wykształcenia szkolnego oraz zabieganiu o fizyczny i umysłowy rozwój dziecka wskutek uprawiania sportów towarzyszyło pytanie o szkołę „idealną”. W moim rozumieniu spełnieniem utopijnych marzeń pedagogów w Kraju Przywiślańskim[126] stała się „Odenwaldschule”. Ta będąca faktem[127] i zarazem ciekawym eksperymentem alternatywna szkoła w Niemczech dzięki inteligentnym nauczycielom, pięknemu położeniu, a także zgromadzonym i należycie rozporządzanym finansom „pomnażała dobrobyt moralny i umysłowy”[128] uczniów aż do 2010 roku. Wtedy w tej obchodzącej stulecie swego istnienia najstarszej instytucji, służącej jako wzór „nowego wychowania”, głośny skandal wywołał kierownik o nieprawidłowej osobowości, mający odchylenia od normy, zwłaszcza w dziedzinie seksualnej. Zarządzający szkołą poniżał podopiecznych, utrzymywał z nimi kontakty seksualne. Ten przynoszący wstyd postępek nadmiernie pobudliwego erotycznie pseudopedagoga uświadomił jasno współczesnemu światu prawdę, że łatwo jest, naruszając przyrodzony porządek, przekreślić świetną przeszłość dydaktycznej i opiekuńczo-wychowawczej instytucji. Co więcej, otoczyć ją legendą „czarnej pedagogiki”[129]. Po czternastu latach od erygowania „Odenwaldschule” założono kolejną, poszukującą doskonałego systemu nauczania placówkę, tj. szkołę w Summerhill, a w 1926 roku ufundowano następną – w Dartington Hall[130].

[125] D. Zalewski, *Wychować człowieka szlachetnego*, Lublin 2003, s. 148.

[126] W 1874 roku tak zaczęto nazywać Królestwo Polskie.

[127] W uroczej miejscowości nad Renem między Heidelbergiem a Frankfurtem istniał założony przez Paula Geheeba (1870–1961) eksperymentalny zakład naukowy „Odenwaldschule”. W nim typową lekcję na przykład geografii, rysunku, muzyki czy niemieckiego uzupełniały zajęcia w lesie lub na polance oraz praca w warsztatach: ślusarskim i stolarskim. Por. J. Kołudzka, *Szkoła „idealna”*, „Nowe Tory” 1914, z. I i II, s. 63.

[128] Ibidem, s. 59.

[129] B. Śliwerski, *Ostrzeżenie zamiast zakończenia, czyli o toksycznych doświadczeniach wychowanków „Odenwaldschule”*, [w:] *Edukacja alternatywna w XXI wieku*, red. Z. Melosik, B. Śliwerski, Poznań–Kraków 2010, s. 644.

[130] Szerzej problem niekonwencjonalnych szkół omówił David Gribble. Por. D. Gribble, *Edukacja w wolności. W poszukiwaniu idealnego systemu kształcenia*, przeł. Z. Grudzińska, Kraków 2005.

Rozdział 3

Wokół kluczowych zagadnień szkolnych

W Królestwie Polskim na początku XX wieku jednocześnie z toczącymi się burzliwymi debatami nad systemem edukacyjnym poruszano zagadnienie form organizacyjnych pracy szkolnej; omówiono problem nauczania w szkole etyki[1], estetyki[2] i filozofii[3]; podjęto kwestię wychowania dzieci i dyskusję, o której była już mowa powyżej, nad zasadami higieny w instytucjach oświatowo-wychowawczych; powrócono do tematu gier i zabaw ruchowych; zajęto się także sprawą karierowiczostwa i wycieczek szkolnych.

Obecnie entuzjazm dla wędrówek po wytyczonych i po nieprzetartych szlakach przejawia Kazimierz Denek, który w 2010 roku w roczniku „Dydaktyka Literatury" upomniał się o poważne potraktowanie sprawy „aktywności krajoznawczo-turystycznej młodzieży szkolnej"[4]. Poznański wykładowca, rozważając problem popularnego dziś w środowisku uczniów ruchu z pogranicza krajoznawstwa i turystyki, podkreślił, że „krajoznawstwo i turystyka stanowią istotny element *procesów kształcenia i wychowania*. Posiadają – objaśniał Denek – głębokie tradycje kulturowe i wychowawcze, wykształcone w okresie wieloletniej swej historii"[5]. Ponadto należałoby podkreślić, że turystyka i sport przekazują inicjatorom badań nad filozoficznymi aspektami kultury fizycznej myśl o antropologiczno-aksjologicznym sensie pielgrzymek[6]. Namysł nad wycieczkami krajoznawczymi nie wyczerpuje naturalnie tematu, ale dopełnia wiadomości o wachlarzu problemów dyskutowanych w miesięczniku „Nowe Tory". Kwestią do rozstrzygnięcia była też sprawa uznanej za obowiązującą normy w dziedzinie starannego wychowania.

Filozoficzna teoria wartości etycznych na łamach warszawskiego periodyku prezentowała się dość skromnie ze względu na

---

[1] E. K., *Kilka słów o wykładzie moralności w szkole*, „Nowe Tory" 1906, nr 8, s. 810.

[2] J. Mortkowiczowa, *Wychowanie estetyczne*, „Nowe Tory" 1906, nr 4, s. 385.

[3] St. Kalinowski, *Nauczyciel a filozofia*, „Nowe Tory" 1908, z. X, s. 387.

[4] K. Denek, *Aktywność krajoznawczo-turystyczna młodzieży szkolnej*, „Dydaktyka Literatury" 2010, s. 189.

[5] Ibidem, s. 190.

[6] St. Kowalczyk, *Elementy filozofii i teologii sportu*, Lublin 2010, s. 206–213.

antypozytywistyczny paradygmat i nastroje w Europie zachodniej, które również po I wojnie światowej nie sprzyjały „myśleniu afirmatywnemu”[7]. W Starym Świecie „konstatowano nie tylko kryzys nauk (Edmund Husserl 1859–1938), ale i zmierzch kultury (Oswald Spengler 1880–1936)”[8].

Jako że człowiek jest jednak „istotą aksjologiczną”[9], na początku XX wieku także poszukiwano dla niego „oparcia w normach i wartościach moralnych”[10]. Na łamach „Nowych Torów” swoją niezależną etykę tworzył filozof i logik, Tadeusz Kotarbiński[11] (1886–1981). Niewątpliwie jego akcentująca aksjologiczny aspekt ludzkiej pracy prakseologia była bliższa redaktorom stołecznego periodyku niż fenomenologiczna filozofia wartości[12] na przykład niemieckiego socjologa, Maxa Schelera (1874–1928).

Nie tylko Kotarbiński uprawiał filozofię w „Nowych Torach”. Warto podjąć przykładowo wątek etyczny ukrywającego się pod pseudonimem E. K. pisarza, który w artykule *Kilka słów o wykładzie moralności w szkole*[13] ograniczył się do negacji podstawowej prawdy, którą w 1904 roku na łamach poświęconego ulepszeniu wychowania i nauczania kwartalnika „Reforma Szkolna”[14] (1904–1913) odkrył malarz, krytyk artystyczny i prozaik Stanisław Witkiewicz (1851–1915). Ten reformator wychowania i nauczania o ukierunkowaniu aksjologicznym postulował wprowadzenie do szkół nauki religii chrześcijańskiej[15], ale nieznany z nazwiska autor wykpił bezlitośnie nawiązującego do Schelerowskiej teorii wartości autora *Na przełęczy* (1891). Możliwe, że nieujawniającemu swego nazwiska anonimowi nie spodobał się propagowany przez Schelera i Witkiewicza – irracjonalny skądinąd dla niektórych – prymat wartości przed bytem oraz miłości przed poznaniem[16].

---

[7] B. Truchlińska, *Wstęp*, [w:] *Aksjologia współczesności. Problemy i kontrowersje*, red. B. Truchlińska, Lublin 2012, s. 9.

[8] Ibidem.

[9] P. Nierodka, *Człowiek istotą aksjologiczną. W kręgu metafizyki i antropologii wartości*, [w:] *Aksjologia współczesności. Problemy…*, s. 47.

[10] B. Truchlińska, *Wstęp…*, s. 9.

[11] T. Kotarbiński, *Teoretyk i praktyk wobec przyszłości. Notatka metodologiczna*, „Nowe Tory” 1913, z. VI i VII, s. 269.

[12] J. Filek, *Wzlot i upadek „myślenia według wartości”*, [w:] J. Zawitkowski, J. Filek, A. Węgrzecki *et al.*, *W stronę wartości. Wykłady autorskie z lat 2001–2004*, Katowice 2005, s. 29.

[13] E. K., *Kilka słów…*, s. 810–816.

[14] W tym krakowskim kwartalniku odnalazłam artykuły pedagogów, związanych z „Nowymi Torami”, tj. Róży Centnerszwerowej (1867–1940), Józefa Ciembroniewicza (1877–1929) i Anieli Szycówny. Por. „Reforma Szkolna” 1904, t. I, z. 1–2.

[15] St. Witkiewicz, *Chrześcijaństwo i katechizm. O nauce religii w szkołach galicyjskich*, „Reforma Szkolna” 1904, t. I, z. 1–2, s. 22–37.

[16] S. Kunowski, *Wartości w procesie wychowania*, wstęp i wybór tekstów B. Lenarczyk, Kraków 2003, s. 22.

Przypuszczam, że zainteresowanie współredaktorów pisma „Nowe Tory" teorią wartości niemieckiego fenomenologa zaowocowałoby wspaniałymi wynikami: odkryciem na przykład introcepcji, czyli jednej z ważniejszych kategorii w personalizmie chrześcijańskim. Zjawisko, to polega na włączaniu ponadindywidualnych norm w proces wychowawczy i przełożeniu tychże wartości na postępowanie[17]. Problem introcepcji podsuwa myśl o relatywizmie w postaci metaetycznej, jaki postuluje dzisiaj „niemożność obiektywnego rozstrzygnięcia o wyższości lub niższości któregokolwiek systemu aksjologiczno-normatywnego, a w rezultacie konieczność akceptacji ich zróżnicowania"[18]. Ta mająca prekursorski charakter opinia, choć nielansowana jeszcze w „Nowych Torach" ze względu na odległość w czasie od postmodernizmu, przelotnie ujawniała się na ich łamach w licznych artykułach i sprawozdaniach.

Na szpaltach „Nowych Torów" tak samo rzadkim zjawiskiem jak etyka była, według mojej opinii, estetyka. Bardzo możliwe, że dezaprobata tej dyscypliny aksjologicznej w warszawskim miesięczniku brała się z „powszechnego i uzasadnionego mniemania, że kanonizacja wartości artystycznych bywa zawsze objawem schyłku jakiejś formacji artystycznej, która usiłuje przedłużyć sobie żywot przez pseudoteoretyczną absolutyzację własnych norm"[19]. Pytając o naukę o pięknie na łamach „Nowych Torów", trzeba by przypomnieć sobie, że na początku XX wieku ta dziedzina nie była jeszcze estetyką zaangażowaną[20]. Projekt użyteczności nauki o pięknie opracowano bowiem dopiero w drugiej połowie tego stulecia, a jego realizatorzy, nie godząc się na kantowskie kategorie kontemplacji i bezinteresowności, głosili przekonanie, że „estetyczne zaangażowanie odpowiada znacznie lepiej niż chłodny obiektywizm percepcyjnemu, somatycznemu i kognitywnemu uczestnictwu, którego wymaga od nas sztuka o wielkiej sile"[21].

Należy założyć, że refleksja na temat piękna i sztuki w miesięczniku pedagogicznym „Nowe Tory" nasunęła się redaktorom pod wpływem psychoanalizy austriackiego neuropsychiatry Zygmunta Freuda (1856–1939), pragmatyki amerykańskiego logika i filozofa Charlesa Sandersa Peirce'a (1839–1914), a także marksizmu dziennikarza i historyka Franza Mehringa (1846–1919).

---

[17] Szerzej problemem tym zajął się Stefan Kunowski. Por. ibidem, s. 45–135.

[18] J. A. Majcherek, *Relatywizm w etyce i moralności*, [w:] idem, *Źródła relatywizmu w nauce i kulturze XX wieku od teorii względności do postmodernizmu*, Kraków 2004, s. 144.

[19] L. Kołakowski, S. Morawski, *Dialog o sensowności uprawiania estetyki*, [w:] *Przekraczanie estetyki*, red. Z. Rosińska, A. Łabuńska, Warszawa 2003, s. 9.

[20] A. Berleant, *Prze-myśleć estetykę. Niepokorne eseje o estetyce i sztuce*, przeł. M. Korusiewicz, T. Markiewka, Kraków 2007, s. 12.

[21] Ibidem, s. 13.

Freudowska koncepcja sztuki interesowała redaktorów „Nowych Torów" w takim stopniu, w jakim dotyczyła „procesu twórczego, twórczej osobowości, funkcji spełnianych w trakcie kreacji artystycznej przez poszczególne części psychiki ludzkiej"[22]. Estetyka pragmatyczna z kolei inspirowała poczynania związanych z „Nowymi Torami" pedagogów różnym od tradycyjnego myślenia spekulatywnego sposobem filozofowania, spajającym teorię z praktyką, myślenie z działaniem[23]. Trzeci za to kierunek filozoficzno-estetyczny, którego pierwszym reprezentantem był wybitny pisarz i publicysta Anatolij Łunaczarski (1875–1933), przekonywał celnym argumentem za „ewokacyjno-emocjonalnym oddziaływaniem sztuki, które zasadza się na aktywnym pobudzeniu wszystkich władz umysłu"[24]. Tym samym jeden z marksistów, rosyjski pisarz i krytyk literacki Aleksander Woronski (1884–1937) podkreślił „ważność – zarówno w procesie twórczym, jak i dziele – elementów intuicyjnych nie w pełni dających się zracjonalizować, wyrażających autentyzm przeżyć i ujawniających zarazem to, co ponadczasowe (*sniatije pokrowow*)"[25].

Warto dodać wyjaśnienie, że estetyka na łamach „Nowych Torów" w syntezie myśli innej ich redaktorki, tym razem Janiny Mortkowiczowej, opierała się na wrodzonym talencie ucznia, nie zaś na wyniesionej z lekcji estetyki wiedzy[26]. Obciążenie nieprzeciętnej dziecięcej zdolności twórczej przez rzeczniczkę emancypacji kobiet nadmiernym determinizmem, odnoszącym się tak samo do genetycznych podstaw, jak i do uwarunkowań ludzkich zdolności, skłania ku tendencji do rozumienia, że talent zależy nie tylko od genów, ale także, a może przede wszystkim, od postawy społecznej dziecka, jego silnej osobowości i skłonności do dominacji. W tej sytuacji liczy się również sfera emocjonalno-motywacyjna chłopców i dziewczynek, czyli odporność na porażki, duża wrażliwość, wytrwałość[27].

Rozważania o talentach na szpaltach „Nowych Torów" pociągają za sobą żywotną w polskim systemie oświatowym kwestię pomocy udzielanej uzdolnionym dzieciom. Jej wyjaśnienie suponuje zagadnienie „rozwijania talentów" (*talent development*), a ogólna koncepcja, która je dzisiaj uintensywnia, zaleca „wspieranie talentów już u bardzo

---

[22] A. Warmiński, *Psychoanalityczna koncepcja sztuki*, [w:] *Estetyki filozoficzne XX wieku*, red. K. Wilkoszewska, Kraków 2000, s. 71.

[23] K. Wilkoszewska, *Estetyka pragmatyczna*, [w:] *Estetyki filozoficzne…*, s. 116.

[24] S. Morawski, *O marksistowskiej myśli estetycznej*, [w:] *Estetyki filozoficzne…*, s. 139.

[25] Ibidem, s. 136.

[26] J. Mortkowiczowa, *Wychowanie estetyczne…*, s. 386.

[27] I. Czaja-Chudyba, *Odkrywanie zdolności dziecka. Koncepcja wielorakich inteligencji w praktyce przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Kraków 2005, s. 30.

małych dzieci”[28]. Dar, który otrzymujemy celem pomnożenia go, wymaga jednak – w świetle współczesnej dydaktyki ogólnej – odkrycia, a następnie zwiększenia potencjału dzięki rodzicielskim słowom zachęty, praktycznej znajomości rzemiosła przez nauczycieli oraz dzięki wsparciu pedagogów i psychologów. Tezę tę uzasadnia przykład niestereotypowych zajęć lekcyjnych, które nierzadko w „uczniach uzdolnionych twórczo”[29] wzbudzają entuzjazm[30], otwierają rozległe horyzonty nauki, stymulują działania twórcze[31], „odkrywają w dziecku to, co w nim niepowtarzalne i najlepsze”[32]. Powszechnie zaś wiadomo, że indywidualizacja kształcenia[33] jest jednym z warunków dynamicznego rozwoju osobowości ucznia.

Skupiając uwagę na alternatywnych rozwiązaniach we współczesnym szkolnictwie, odbiegłam nieco od artykułu Mortkowiczowej na temat szkolnego wychowania estetycznego. W kwestii innowacji technicznych w edukacji artystycznej dzieci współredaktor ukazującego się co tydzień w Warszawie od 1913 roku ilustrowanego pisma dla młodzieży „Z bliska i z daleka”, naśladując Amerykanów, wprowadziła naukę rysunku do specjalnych sal (*art rooms*). Ten wątek jej wykładu o przystosowanych do specjalnego użytku pomieszczeniach rozwija obecna szkoła, której wykwalifikowani nauczyciele, wspomagając dobrą radą obdarzonego talentem ucznia i dostrzegając umiejętność jego „myślenia twórczego i krytycznego”[34], urządzają pracownie komputerowe tudzież kąciki dla przyrodników[35].

Janina Mortkowiczowa nie była jedynym pracownikiem redakcji „Nowych Torów”, który odniósł się do estetyki. W 1910 roku do dyskusji o pięknie włączyła się M. Lewinowa, która zobaczyła je w literaturze dla dzieci. W artykule, odrzuciwszy książkowe „lichoty”[36],

---

[28] *Wstęp*, [w:] *Odkrywanie talentów. Wybrane problemy diagnozy, wspierania rozwoju i edukacji*, red. K. Barłóg, A. Mach, M. Zaborniak-Sobczak, Rzeszów 2012, s. 10.

[29] I. Przybylska, *Inteligencja emocjonalna uczniów uzdolnionych twórczo a ich osiągnięcia w nauce*, [w:] *Zdolności. Talent. Twórczość*, red. W. Limont, J. Cieślikowska, J. Dreszer, t. I, Toruń 2008, s. 119.

[30] M. Braun, M. Mach, *Zdolne dziecko. Pierwsza pomoc*, [b. r. i m. w.], s. 36.

[31] Odradza się rolę nauczyciela eksperta. Nakłania się za to do dialogu. Por. ibidem, s. 80.

[32] I. Czaja-Chudyba, *Odkrywanie zdolności dziecka…*, s. 5.

[33] Szerzej problem indywidualizacji kształcenia omówiła Magdalena Franiel. Por. M. Franiel, *Problem indywidualizacji kształcenia na etapie edukacji wczesnoszkolnej a zastosowanie teorii inteligencji wielorakich H. Gardnera*, [w:] *System integralny w edukacji dziecka. Konteksty i konsekwencje zmian*, red. H. Siwek, M. Bereźnicka, Warszawa 2011, s. 72.

[34] A. Hłobił, *Działalność szkoły we wspomaganiu rozwoju ucznia zdolnego*, Kraków 2010, s. 37.

[35] E. M. Chodkowska, *Wspieranie rozwoju uzdolnień przyrodniczych dziecka w kontekście wyzwań globalnych i lokalnych*, [w:] *Odkrywanie talentów. Wybrane…*, s. 134.

[36] M. Lewinowa, *Piękno w literaturze dziecięcej*, „Nowe Tory” 1910, z. VII, s. 134.

polecała młodym odbiorcom twórczość romantycznych wieszczów, książki Stefana Żeromskiego (1864–1925), Stanisława Wyspiańskiego (1869–1907) i Marii Rodziewiczówny (1863–1944) oraz zbiór opowiadań Arthura Conan Doyle'a (1859–1930). Lewinową oczarował inteligencją ich główny bohater, nierozstający się z fajką Sherlock Holmes. Ten pełnokrwisty detektyw z Baker Street, bohater *Wspomnień Sherlocka Holmesa* (1894) szkockiego pisarza miał zastąpić, według opinii redaktorki, wykreowane przez rodzimych autorów „nudne, grzeczne ślicznotki"[37]. Nie wiem, o kim fantazjowała Lewinowa. Może o „starannie wychowanych młodych panienkach"[38] o „sercach czystych i niewinnych"[39], czyli o bohaterkach Klementyny z Tańskich Hoffmanowej (1798–1845)? W tym miejscu należałoby dodać, że także dziś w gimnazjum na przedmiocie „język polski" mało wyraziści bohaterowie poddawani są weryfikacji na korzyść mającego zamiłowanie do muzyki przemyślnego detektywa.

Sześcio- i siedmioletnim czytelnikom Lewinowa doradzała z kolei taką literaturę, w której „kot i pies nie zawsze są kotkiem i pieskiem […], drzewko nie tylko cień daje"[40]. W bieżącej chwili jest rzeczą niemożliwą rozstrzygnąć, kto przemówił do wyobraźni Lewinowej. Może podziałała na nią Alicja z Krainy Czarów albo wyróżniające się spośród ogółu wierzby? W książce *Alice's Adventures in Wonderland* (1865) Lewisa Carrolla (1832–1898) spotykamy bowiem uśmiechniętego kota, a w opowieści angielskiego bankowca i pisarza, Kennetha Grahame'a (1859–1932) pt. *O czym szumią wierzby* (1908) – niepospolite drzewa.

Problem aksjologicznego charakteru estetyki oraz zagadnienie wychowania artystycznego pociągają za sobą sprawę sytuacji szkoły polskiej w Królestwie w pierwszym dziesięcioleciu XX wieku, kiedy nasi rodacy krzepili się uzasadnioną nadzieją uzyskania autonomii. „Tylko oderwanie Królestwa od Rosji – podpowiadał historyk, socjolog i publicysta, Ludwik Kulczycki (1866–1941) – może stworzyć warunki przyjazne dla jego wszechstronnego rozwoju"[41]. Niestety, zawiedzeni w swoich oczekiwaniach Polacy nie pokierowali działem finansowym, który dysponował środkami przeznaczonymi na wydatki związane ze szkolnymi kosztami. Oprócz funduszy kwestią do rozstrzygnięcia był sposób organizowania nauczania. Po otrzymaniu autonomii planowano pracę nadrzędnej komisji edukacyjnej, która ze zrozumieniem miała się odnieść do konferencji nauczycielskich i poszczególnych rad pedagogicznych

[37] Ibidem, s. 136.

[38] K. Hoffmanowa, *Pamiątka po dobrej matce, czyli ostatnie jej rady dla córki*, Warszawa 1883, s. 138.

[39] Ibidem, s. 74.

[40] M. Lewinowa, *Piękno w literaturze…*, s. 136.

[41] L. Kulczycki, *Królestwo Polskie 1815–1914*, Kraków 1916, s. 91.

każdej szkoły[42]. Ponadto komisja edukacyjna podlegała jeszcze co najmniej dwóm obowiązkom, tj. konieczności rozwijania w nauczycielach umiejętności wychowywania dzieci oraz powinności opracowania programów, metod i podręczników. W odróżnieniu od rady szkolnej galicyjskiej komisja edukacyjna w Królestwie, śpiesząc w sukurs żarliwym zwolennikom reform w ówczesnej pedagogice, zamierzała utwierdzać w przekonaniu nieprzejednanych, że „pierwszym prawem dla nauczyciela jest natura dziecka"[43].

Badając sytuację szkół pod zaborem rosyjskim, nie powinny umknąć mojej uwadze pozostałe kluczowe, dyskutowane na łamach „Nowych Torów", problemy takie jak: zagadnienie nadmiernej pracy ucznia, planów szkolnych i drugorocznych oraz kwestia nowego sposobu pytania i karności w instytucjach oświatowo-wychowawczych.

W niniejszej rozprawie rozważam problem dydaktyki polonistycznej, więc skoncentruję się na dwóch zagadnieniach mających cechy zbieżne z edukacją polonistyczną – na przygotowaniu do zawodu nauczycielskiego oraz roli pamięci w nauce szkolnej. Aby „praca szkolna była dokładna i wytrwała, oszczędna, rzutka i inteligentna"[44], potrzeba – zdaniem współtwórców miesięcznika „Nowe Tory" – „sumiennych zawodowo nauczycieli"[45]. Ta niemożliwa bez etosu nauczycielskiego rzetelność wraz z odpowiedzialnością, a także dyscyplina i cierpliwość są wysoko cenione również w dzisiejszej szkole. Ponadto portret duchowy wychowawcy dopełnia obecnie „świeżość ducha", którą, moim zdaniem, na łamach warszawskiego pisma utożsamiano z „rzutkością". Identyfikuje się ją z negacją ociężałości, ospałości i nudy, bowiem w tych trzech przywarach nauczyciela upatruje się symptomów poważnej choroby edukacji. „Bycie nudnym – postulował niemiecki filozof i pedagog, Friedrich Johann Herbart (1776–1841) – jest najgorszym grzechem zajęć szkolnych"[46]. Ta złota myśl inicjatora herbartyzmu implikuje problem przygotowania do zawodu belferskiego, którym na szpaltach „Nowych Torów" zajmowano się wielokrotnie. Temat warsztatu nauczycielskiego zaktualizował się w 1912 roku, kiedy nowo otwarte uniwersytety w Lipsku, Tybindze i Monachium szczyciły się osiągnięciami katedr pedagogicznych. Nauczycielstwo polskie odczuwało żal z tego powodu,

[42] A. Szycówna [rec.], *Iza Moszczeńska. „Nasza szkoła w Królestwie Polskim. Uwagi na czasie"*, „Nowe Tory" 1906, nr 1, s. 85–86.

[43] Ibidem, s. 88.

[44] Wł. Wakar, *O typie wychowawczym szkoły średniej*, „Nowe Tory" 1914, z. I i II, s. 25.

[45] W. Brezinka, *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*, przeł. H. Machoń, Kraków 2007, s. 232.

[46] F. J. Herbart, *Pädagogische Schriften*, red. O. Willmann, T. Fritzsch, t. 1, Osterwieck 1913, s. 292.

że niemieckie korzystało z prężnie działających ośrodków uniwersyteckich, z liczącej sto sześćdziesiąt tysięcy woluminów lipskiej biblioteki, a także z wakacyjnych kursów dokształcających.

W 1912 roku problem zbudowania na nowo autorytetu nauczyciela omówił dążący do reformy szkoły Władysław Jurgis. Doświadczony redaktor „Nowych Torów" nie tylko pochylił się nad „ciężkimi warunkami, w jakich znajdowało się szkolnictwo polskie, a zwłaszcza polskie nauczycielstwo"[47], ale także spostrzegł, że „godziny języka polskiego stają się nieraz jakąś synekurą dla ludzi, dorabiających lekcjami szkolnymi do innego źródła swych dochodów, a każdy prawie dyrektor lub przełożona szkoły średniej – niepokoił się pracownik redakcji «Nowych Torów» – jest jakby z tytułu najzwyklej polonistą lub polonistką, bo język polski «każdy umie»"[48]. Tę poważną obawę Jurgisa, że powierzchowna znajomość mowy potocznej nie predestynuje do zawodu nauczyciela polonisty podzielał pedagog Henryk Rowid, który w 1912 roku włączył się również do ciekawej dyskusji o nauczaniu języka ojczystego.

Rowida przejął niepokój o „nauczycieli szkół średnich w Galicji"[49], gdzie – inaczej niż w Stanach Zjednoczonych, Niemczech i Francji – „panował system wyrabiania ludzi bardzo posłusznych, bez ambicji i bez pretensji"[50]. Wypowiedź na temat szkolnictwa pod zaborem austriackim pedagog zakończył uwagą, w której wyjaśnił, jak „liche przygotowanie"[51] do zawodu belferskiego dyskwalifikuje kandydatów na nauczycieli do pracy w szkole. Jak się okazuje, na początku XX wieku często nie mieli oni pedagogicznego doświadczenia. Wiele do życzenia pozostawiał też warsztat naukowy młodych adeptów sztuki nauczania.

Nowo zaprowadzony ład w szkolnictwie stał się również tematem wydrukowanego w „Nowych Torach" artykułu pt. *Powołanie i zawód*. W nim nieznany z nazwiska autor omówił problem „obsadzania posad nauczycielskich drogą konkursu"[52]. Rozważając go w perspektywie aksjologicznej, *Er* za szczególnie ważne uznał zagadnienie uzyskiwania w nieuczciwy sposób posady nauczyciela. Targowano się zacięcie o każde stanowisko, a skutkiem zawieranych dotąd transakcji był pogardliwy stosunek do profesjonalistów; zawodowców pokonywały w nieuczciwej konkurencji „obłuda, podstęp i fałszywe powoływanie się na dobro publiczne"[53]. Anonim bronił zatem zasadniczej tezy, że dopiero konkursy, a nie zawarta na dziewięć miesięcy umowa o pracę,

---

[47] Wł. Jurgis, *Nauka języka ojczystego w szkole*, „Nowe Tory" 1912, z. III, s. 205.

[48] Ibidem, s. 207.

[49] H. Rowid, *O przygotowaniu do zawodu nauczycielskiego*, „Nowe Tory" 1912, z. VI i VII, s. 30.

[50] Ibidem, s. 23.

[51] Ibidem, s. 29.

[52] Er., *Powołanie i zawód*, „Nowe Tory" 1913, z. VIII i IX, s. 452.

[53] Ibidem, s. 453.

będą rękojmią nieposzlakowanej uczciwości, że „ludzie najzdolniejsi, najlepiej przygotowani”[54] dzięki egzaminom konkursowym otrzymają dobrze płatną posadę nauczyciela.

W rezultacie do dyskusji nad projektem kształcenia kadr nauczycielskich włączył się w 1914 roku historyk literatury Andrzej Boleski (1877–1965). Oprócz doskonalenia umiejętności zainteresował go wątek misji nauczyciela. Podjął go, gdyż

> […] stanowisko nauczyciela polskiego stało się w ogóle spraw społecznych *punktem wstydliwym*, o którym się głośno nie mówi […]. Nie ma chyba grupy społecznie pracującej – żalił się przed czytelnikami „Nowych Torów” Boleski – równie zlekceważonej społecznie, jak właśnie *nauczycielstwo polskie*[55].

Przyczynę nieliczenia się z nim znalazł historyk literatury w bezmyślności w postępowaniu osób administrujących oraz w okazanej przez społeczeństwo obojętności względem edukacji.

> Szkoła polska – narzekał Boleski – jest przedsiębiorstwem prywatnym, nauczyciel – najmitą właściciela czy kierownika przedsiębiorstwa […]. Sprawy nauczycielstwa polskiego – to prywatne zgody lub niezgody między nauczycielem a bezpośrednim przełożonym[56].

Skargi Boleskiego na złą jakość szkolnictwa, czyli na nieuregulowane przepisami miesięczne płace nauczycieli, na brak dla nich zaopatrzenia emerytalnego na starość oraz na poważne niebezpieczeństwo pójścia wielu korepetytorów i guwernantek na bruk u schyłku życia wystąpiły równocześnie z prośbą do nauczycieli o organizowanie stowarzyszeń, w których można by realizować wspólne zamierzenia, stawiać kategoryczne żądania w celu „wzmocnienia i utrwalenia *godności nauczyciela szkoły polskiej*”[57]. Boleski pragnął też, aby przekształcone społeczeństwo wszędzie poddawało pod dyskusję sprawę polepszenia bytu nauczycieli.

Głęboka troska historyka literatury o warunki materialne nauczycieli podsuwa autorce niniejszej rozprawy myśl o zranionej ambicji wielu z nich w latach 80. XX wieku. Wtedy w niebezpiecznej sytuacji geopolitycznej temat godności stanu nauczycielskiego poruszył na przykład Stanisław Bortnowski[58]. Krakowski dydaktyk, podnosząc sprawę kompleksu środowiska nauczycielskiego wobec innych profesji[59],

---

[54] Ibidem, s. 455.

[55] A. Boleski, *O godność nauczyciela szkoły polskiej*, „Nowe Tory” 1914, z. III, s. 165.

[56] Ibidem, s. 166.

[57] Ibidem, s. 175.

[58] Książeczka *O godność stanu nauczycielskiego* (1981) to efekt prelekcji z cyklu odczytów pt. *Zawód nauczycielski dzisiaj*, którą wygłosił Bortnowski na UMCS w Lublinie 14-go listopada 1980 roku.

[59] St. Bortnowski, *O godność stanu nauczycielskiego*, Lublin 1981, s. 4.

zauważył, że niskie pobory[60] zdeterminowały losy polskiego nauczycielstwa. Współcześnie także dostrzegamy degradację zawodu belferskiego i doznajemy przykrości, kiedy dowiadujemy się prawdy o ujemnej opinii o mających kłopoty pieniężne nauczycielach. Nawet w ich rozumieniu niezamożny edukujący to „nieudacznik życiowy, który zgadza się na wegetację za marne pieniądze"[61].

Okazuje się jednak wielokrotnie, że taka „pozbawiona wszelkich aspiracji" egzystencja staje się treścią życia wielu zapaleńców. W odróżnieniu od królewiackich i solidarnościowych entuzjastów szkoły, współczesnych, poświęcających się dla dobra ludzkości dobroczyńców wspierają ludzie wybitni w dziedzinie modernizacji szkolnictwa. Z perspektywy nauk o zarządzaniu i socjologów oświaty wynika – co akcentuje Grzegorz Mazurkiewicz – że „zarządzanie i przywództwo edukacyjne powinno budować systemowe podejście do procesu edukacji, adekwatnie do potrzeb uczniów, nauczycieli i samego procesu kształcenia. […] Zarządzanie edukacyjne powinno podlegać takim samym zasadom jak proces nauczania. Zarządzanie procesem kształcenia musi ten proces wzmacniać"[62].

Dzisiaj odpowiedzialny za zarządzanie edukacją badacz – tak samo jak przed laty Boleski – uwydatnia, że skutkom przeżytego kryzysu wykształcenia, nauki nie zapobiegną słowa skierowane wyłącznie do nauczycieli. Zjawiska o nieograniczonym zasięgu działania powinny zajść przede wszystkim w „całych społecznościach, w których szkoły funkcjonują i z którymi współdziałają"[63].

W nowoczesnym ujęciu problemem szkoły na tle przeobrażeń społecznych zajęła się Beata Przyborowska. Toruńska badaczka – inaczej niż luminarze nauki o zarządzaniu – niepokoi się ekspansją poszczególnych środowisk zawodowych na teren szkoły. Początku rozprzestrzeniania się tej zgubnej w skutkach mody upatruje Przyborowska w ruchach kontestacyjnych lat 70. XX wieku. Zasilone działalnością zapoczątkowanego wtedy ruchu „antypedagogiki" i oparte na głoszonej w latach 80. XX stulecia w Stanach Zjednoczonych radykalnej teorii edukacji pedagoga i socjologa Petera McLarena (ur. 1948)[64] wystąpiły z druzgocącą krytyką szkoły, wytykając jej m.in. „adultystyczny ucisk i pęta moralizującego myślenia pedagogicznego"[65]. W latach 90. XX wieku teoretycy

---

[60] Ibidem, s. 7.

[61] W. Dróżka, *Młode pokolenie nauczycieli. Studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*, Kielce 2004, s. 317.

[62] G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Kraków 2011, s. 10.

[63] Ibidem, s. 62.

[64] B. Przyborowska, *Szkoły niepubliczne w Polsce. Oczekiwania i rzeczywistość*, Toruń 1997, s. 7.

[65] H. von Schoenebeck, *Antypedagogika w dialogu. Wprowadzenie w rozmyślanie antypedagogiczne*, przeł. D. Sztobryn, Kraków 2009, s. 157–158.

pedagogiki krytycznej stanęli więc wobec alternatywy: szkoły publiczne albo niepubliczne. Wkładając kapitał w te drugie, dostępne dla uprzywilejowanych instytucje oświatowo-wychowawcze, oparli się również na nowoczesnej praktyce zarządzania oraz zainwestowali w rozwój infrastruktury informacyjnej i technologii komunikacyjnych. W edukacji w epoce obecnej zintegrowana infrastruktura informatyczna i instytucjonalna nie wyczerpuje jednak zagadnienia. Udana bowiem reforma szkolnictwa nie powinna traktować lekceważąco potencjału nauczycielskiego, który z perspektywy współczesnej antropologii filozoficznej sprzęgniętej z pedagogiką respektuje twierdzenie, że „wychowania nie można ani odpowiednio zrozumieć, ani odpowiedzialnie stosować, gdy abstrahuje się od całego człowieka, jego istoty, jego składowych, jego kondycji, osobowości”[66].

Ten tradycyjny, bliski współredaktorom pisma „Nowe Tory”, sposób myślenia o zasobie belferskich możliwości implikuje problem warsztatu dzisiejszego nauczyciela profesjonalisty[67]. W obecnym systemie oświatowym oprócz „rzetelnego i niezawodnego”[68] rzemieślnika spotykamy często polonistę artystę, po którym „można się spodziewać czegoś doskonałego, twórczego, inspirującego[69]”; przymioty takie suponują zagadnienie właściwości dzieła sztuki, cechy zaś utworu artystycznego sugerują z kolei, że według opinii przywoływanego już w niniejszej rozprawie Bortnowskiego metodyka staje się „działaniem bliższym sztuce”[70], uczenie literatury – sztuką. Jest zatem ona – w opinii innego uczonego, tym razem historyka kultury Jakuba Burckhardta (1818–1897) – niby „wyśnione bytowanie, w którym ożywają i zyskują świadomość całkiem szczególne organy duchowe”[71].

W tym, uwzględnionym przez „subtelnego znawcę sztuk”[72], aspekcie nauczyciel polonista staje się demiurgiem sztuki nauczania, który swoimi fachowymi umiejętnościami „na pewno może najcudowniej opromienić”[73] niejedną godzinę polskiego. A jej „wartość poznawcza i filozoficzna – tak samo jak sztuki – jest bez porównania ważniejsza niż możliwość natychmiastowego jej skonsumowania”[74].

---

[66] L. Ostasz, *Potencjał ludzki a wychowanie. Z antropologicznych podstaw pedagogiki*, Olsztyn 2001, s. 155.

[67] G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne…*, s. 160.

[68] St. Bortnowski, *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa [b. r. w.], s. 24.

[69] Ibidem, s. 28.

[70] Ibidem, s. 9.

[71] J. Burckhardt, *O historii sztuki jako przedmiocie wykładu na katedrze uniwersyteckiej*, [w:] idem, *Wykłady o sztuce. Wybór*, przeł. R. Kasperowicz, Warszawa 2008, s. 89.

[72] R. Kasperowicz, *Wstęp*, [w:] J. Burckhardt, *Wykłady o sztuce…*, s. 7.

[73] J. Burckhardt, *O historii sztuki…*, s. 89.

[74] Z. Dłubak, *Wybrane teksty o sztuce 1948–1977*, Warszawa 1977, s. 47. O tym, że nauczyciel nie może zabiegać o doraźne uznanie w oczach uczniów i ich rodziców

Podążając w ślad za Burckhardtem, który powyższe słowa zamieścił w przygotowanym w maju 1874 roku wykładzie, doszłam do konkluzji, że „sztuka jest cudem”[75]. To zwięzłe zdanie podsuwa, w moim odczuciu, pomysł lektury artykułu „trudnego do zaklasyfikowania – na wskroś nowoczesnego, a równocześnie programowo antyawangardowego”[76] malarza, Giorgio de Chirico (1888–1978). Artysta w 1923 roku w „La Bilancia”, wyjawiając m.in. sekret malarstwa olejnego Antonella da Messiny (ok. 1430–1479), napisał:

> […] w cudownym i magicznym świecie malarstwa materia zawsze powtarza wahania ducha. Podupada, psuje się i przybiera podejrzany wygląd czegoś nieczystego, kiedy duch traci siłę i głębię, natomiast pięknieje, błyszczy i komplikuje swoje sploty, kiedy ten wznosi się, ogarnia szerszy obszar życia i świata, wnika głębiej w wieczny i niewymownie liryczny sens ludzi i rzeczy[77].

Erudycyjny i artystowski popis de Chirico uaktualnił przy okazji tematykę opublikowanych na łamach „Nowych Torów” artykułów o roli pamięci w nauce szkolnej.

W porównaniu ze współczesną refleksją na temat procesu zapamiętywania wyjątkową aktualność, moim zdaniem, zachowała napisana dla warszawskiego miesięcznika pedagogicznego w 1912 roku rozprawa N. Sperbera. Autor w traktacie opisał pamięć jako proces trzyfazowy, złożony z następujących elementów: zapamiętywania, przechowywania i przywoływania.

W obszernej pracy oprócz procesów pamięciowych uwzględnił Sperber zasadność udoskonalania technik zapamiętywania[78]. Operowanie nimi, w rozumieniu autora rozprawy, rozwijało uczniowską pamięć, a więc ta zdolność do zapamiętywania i przypominania sobie głębokich treści implikowała w studium problem „strategii zapamiętywania”[79]. Jedna z nich, mnemotechnika w sposób szczególny zaintere-

---

będzie mowa w *Zakończeniu* tej pracy. Mniemam, parafrazując Cypriana Norwida, że gorliwe staranie o przychylność ucznia „kresem jest samoistnego nauczania bytu”. Por. C. Norwid, *O sztuce (dla Polaków)*, [w:] idem, *Pisma o sztuce i literaturze*, Warszawa 1938, s. 114.

[75] J. Burckhardt, *O historii sztuki…*, s. 91. W sprawie „cudownego osiągnięcia piętnastowiecznego realizmu flamandzkiego, którym jest m.in. obraz braci van Eyck *Adoracja baranka* (1426–1432)” wypowiedział się Ernst H. Gombrich. Por. E. H. Gombrich, *O znaczeniach dzieł sztuki*, [w:] idem, *Pisma o sztuce i kulturze*, przeł. D. Folga-Januszewska, S. Jaszczyńska, M. Wrześniak, Kraków 2011, s. 441.

[76] I. Luba, *Wstęp*, [w:] G. de Chirico, *Teksty o sztuce*, przeł. M. Salwa, Warszawa 2012, s. 7.

[77] G. de Chirico, *„Pro technika oratio”*, [w:] idem, *Teksty o sztuce…*, s. 59.

[78] N. Sperber, *Ekonomia i technika pamięci*, „Nowe Tory” 1912, z. II, s. 146.

[79] J. Łukasiewicz-Wieleba, *Usprawnianie pamięci jako element samorozwoju*, [w:] *Wokół problematyki zdolności*, red. J. Łaszczyk, M. Jabłonowska, t. 1, Warszawa 2011, s. 182.

sowała Sperbera, który – jakby wyprzedzając współczesnych znawców metodologii i pedagogiki twórczości – zwrócił uwagę na podstawowy warunek efektywności pamięci, czyli na uporządkowany, logiczny, sensowny i zrozumiały materiał. Warto by uwydatnić, że obecnie dzięki stosowaniu technik mnemotechnicznych, takich jak akronim, akrostych, słowa-klucze[80], uzyskuje się optymalne wyniki w chwili, kiedy dzieci wprawiają się w czytaniu i w pisaniu[81]. „Mnemotechniki w zabawny i humorystyczny sposób – informuje we *Wstępie* do swojej książki Joanna Skibska – mają umożliwić dziecku poznanie i zapamiętanie kształtu liter, ukonkretnić abstrakcyjne znaki oraz uzmysłowić, że każda litera jest jedyna w swoim rodzaju i posiada cechy wyróżniające ją spośród innych"[82]. Uzupełnię wypowiedź Skibskiej uwagą, że mnemotechnika w ujęciu starożytnych, czyli sztuka skutecznego zapamiętywania informacji i sprawnego odtwarzania ich na żądanie, oddaje dziś przysługi zwłaszcza nauczycielom uczącym ortografii na szczeblu wczesnoszkolnym (uczniów klas I–III)[83].

Zagadnienie edukacyjnej przydatności mnemotechniki współcześnie oddaliło mnie nieco od tematu naświetlonego w „Nowych Torach" przez Sperbera, dlatego w tej chwili wracam do problemu trwałości wiedzy w procesie kształcenia. Z perspektywy lat należałoby podkreślić, że równie aktualny jak opinia Sperbera o prawidłach ułatwiających zapamiętywanie materiału okazał się jego sąd w sprawie zaangażowania możliwie jak największej liczby zmysłów w przyswajanie wiedzy. Choć Sperber nie miał pojęcia o dostosowanym do dzisiejszej mody połączeniu wyrazowym „odbiór wzrokowo-słuchowy", ustalił wysoką rangę synchronizacji treści oglądanych i mówionych[84].

W rok później na szpaltach „Nowych Torów" ogłoszono kolejną pracę naukową poświęconą usprawnieniu pamięci. Autorka studium, Tatarówna, o której była już mowa w tej rozprawie, opierając się na monumentalnym dziele *Denken und Gedächtnis* (1886) Herbarta, wyszczególniła pamięć krótkotrwałą i długotrwałą. Tę pierwszą, zwaną niekiedy roboczą, określiła mianem „mechanicznej"[85]. Świadoma swego rozeznania w wieloaspektowości zjawiska pamięci oraz obeznana z najnowszymi kierunkami badań nad kategoriami pamięci Tatarówna zakończyła pracę jakże ważną również w czasie obecnym konstatacją!

---

[80] Ibidem, s. 190.

[81] Por. J. Skibska, *Mnemotechniki jako czynnik optymalizujący nabywanie przez dzieci umiejętności czytania i pisania*, Kraków 2012.

[82] J. Skibska, *Wstęp*, [w:] eadem, *Mnemotechniki jako czynnik…*, s. 7–8.

[83] Szerzej problemem zajęła się Małgorzata Ganczarska. Por. M. Ganczarska, *Metoda rysunkowych ogniw ortograficznych. Wykorzystanie mnemotechniki w kształceniu zintegrowanym*, Opole 2004, s. 10–11.

[84] J. Łukasiewicz-Wieleba, *Usprawnianie pamięci…*, s. 184.

[85] S. Tatarówna, *Pamięć w nauce szkolnej*, „Nowe Tory" 1913, z. VI i VII, s. 283.

Autorka traktatu *Pamięć w nauce szkolnej* ustaliła mianowicie czynnik wyjaśniający bezpodstawność mechanicznego zapamiętywania przez upośledzone dziecko, a charakteryzującej się niedorozwojem umysłowym istocie ludzkiej nie odmówiła ani zdolności do przyswajania, utrwalania i przypominania wiadomości, ani inteligencji[86]. Tę ostatnią choć ściśle związała z pamięcią, przecież nie przewidziała przyszłych wydarzeń, czyli właściwych współczesności przypadków sprawnego mechanicznego zapamiętywania rozbudowanych treści u osób o obniżonej inteligencji[87].

Odgaduję, że Tatarówna, formułując swoją myśl o roli pamięci w pracy z ograniczonymi umysłowo dziećmi, nie poznała dogłębnie badawczych procedur niemieckiego psychologa Hermanna von Ebbinghausa (1850–1909), autora pionierskiej monografii naukowej *O pamięci* (1885). W niej krzewiciel eksperymentalnych metod pomiaru uczenia się i pamięci wykreślił krzywą zapominania, która obrazowała stosunek zapominania do czasu[88].

„Ślady zainteresowania pamięcią odnajdujemy w najstarszych historycznych dokumentach natury religijnej, mitologicznej i filozoficznej”[89], a jej definicje zmieniają się wraz z pogłębioną w tym zakresie wiedzą[90]. Jako że w niniejszej rozprawie interesuje mnie przede wszystkim aksjologiczny sposób interpretacji pamięci, ujmę teraz ją i wartości we wzajemnych relacjach. Pamiętanie z punktu widzenia teorii wartości suponuje refleksję filozoficzną Freuda. Ten lubiany i cytowany, jak wspominałam, przez współredaktorów pisma „Nowe Tory” myśliciel, autor „koncepcji doświadczenia mnemicznego”[91] podjął wątek pamięci wczesnodziecięcej, aby opisać wyraziście proces jej rozwoju. Z „rozumianej jako rezerwuar czy ślad (metafory Platońsko-Augustiańskie) przekształciła się w pamięć rozumianą jako dynamiczna struktura kodująca”[92]. W perspektywie historyczno-filozoficznej utożsamiana z doświadczeniem pamięć skłoniła Freuda do jej zdepsychologizowania[93], a w XXI wieku z kolei zachęciła Mariannę Leuzinger-Bohleber i Rolfa Pfeifera – na podstawie kilkuletnich badań klinicznych – do poszukiwań kulturowego podłoża pamięci. W ich rozumieniu nie jest

[86] Ibidem, s. 289.

[87] J. Łukasiewicz-Wieleba, *Usprawnianie pamięci…*, s. 188.

[88] R. Wawer, M. Wawer, *Trwałość wiedzy w procesie kształcenia*, Warszawa 2013, s. 54.

[89] Z. Rosińska, *Wprowadzenie*, [w:] *Pamięć w filozofii XX wieku*, red. Z. Rosińska, Warszawa 2006, s. 5.

[90] R. Wawer, M. Wawer, *Trwałość wiedzy…*, s. 51.

[91] Z. Rosińska, *Doświadczenie mnemiczne, czyli fenomen pamięci według Zygmunta Freuda*, [w:] *Pamięć w filozofii…*, s. 252.

[92] Ibidem, s. 253.

[93] Ibidem, s. 261.

ona „odizolowaną funkcją psychiczną, ani odciśniętym stałym śladem w mózgu, ani też informacją zmagazynowaną jak w komputerze. Jest to «funkcja całego organizmu», która przejawia się w jego zachowaniu”[94].

Rozwijając Freudowski wątek, trzeba uwydatnić, że współtwórcy „Nowych Torów” czerpali obficie z zaprojektowanego w pracy *Zur Auffassung der Aphasien* (1891) neurofizjologicznego modelu Freuda i wysnuwali logiczne wnioski. W tym miejscu na uwzględnienie zasługuje fakt, że prekursora psychoanalizy odkryto na nowo we współczesnej edukacji polonistycznej, proponując starszej młodzieży szkolnej koncepcję Freuda jako klucz m.in. do „interpretacji literatury, tradycji reprezentowanej przez eseistykę Bolesława Micińskiego, Jerzego Stempowskiego i Witkacego […]”[95].

Na razie skomentowałam znaczenie pamięci w odniesieniu do filozofii, ale w obrębie jej zainteresowań pozostaje też estetyka, która również porusza temat klasycznych figur pamięci, na przykład platońskiej anamnezy. Współczesna badaczka estetyki, Alicja Kuczyńska zauważa, że

> […] pierwszy rodzaj pamięci […] zamyka się bez reszty w pulsującym rytmie powszedniości, unosi ze sobą obrazy czy wyobrażenia szybko i bezwzględnie, udzielając – przeważnie skąpo – miejsca na dystans i namysł, hojnie zaś na zapominanie. Z kolei w ramach drugiego rozumienia pamięci – tłumaczy zrozumiale Kuczyńska – czas zostaje potraktowany inaczej, jako terytorium swoiste, odmienne niż czas powszechnie znany ze zwykłej codzienności. Jest on wówczas postrzegany jako pole doświadczeń bliskich metafizyce. Nie podlega przemijaniu, nieustannym zmianom, zniszczeniom, dewastacji. Przechowywane w nim obrazy przeszłości zachowują swój pierwotny, świeży, nieskażony niczym kształt, są zawsze czytelne i wyraźne[96].

Tym przydługim cytatem posłużyłam się po to, aby uświadomić Czytelnikom wielką użyteczność modelu „emocjonalno-pojęciowej waloryzacji przedmiotów artystycznych”[97] jako wzoru, który naśladując, wspiera się we współczesnej szkole dziecięcą zdolność przeżywania emocji. Uwrażliwienie wychowanków na kształty i barwy pozwala ugruntować na przykład zasady prawidłowego czytania zaszyfrowanych w dziele kodów przeszłości, ich rozumienia i zapamiętywania.

Estetyzujące tendencje w edukacji słusznie implikują jeszcze inne stanowisko, tym razem zajmowane przez neuropsychologów. W ich perspektywie o powodzeniu w nauce szkolnej stanowi pamięć operacyjna zwana roboczą, która „jest systemem pamięciowym, pozwalającym na

---

[94] Ibidem.

[95] A. Kuryłek, *Po co nam psychoanaliza? Refleksje nauczycielki języka polskiego*, „Polonistyka” 2012, nr 6, s. 17.

[96] A. Kuczyńska, *Historia estetyki jako forma pamięci*, [w:] *Przekraczanie estetyki…*, s. 46.

[97] Ibidem, s. 52.

jednoczesne przechowywanie kilku porcji informacji przez krótki czas i wykrywanie związków między nimi”[98]. Jako że pamięć operacyjna jest „bazą dla złożonych procesów poznawczych, tzw. funkcji wykonawczych, takich jak rozwiązywanie problemów, podejmowanie decyzji, planowanie”[99], ma ona dodatni wpływ na rozwój intelektualny dziecka. To nowe odkrycie naukowców pracujących nad analizą lokalizacyjną pamięci operacyjnej zastosowali w praktyce zajmujący się teorią przetwarzania informacji psychologowie, którzy spostrzegli, że „dzieci starsze posiadają większe zasoby uwagi, lepszą pamięć krótkotrwałą (operacyjną) dzięki czemu informacje, które do nich docierają, są lepiej przetwarzane i dłużej przechowywane”[100].

Rozległość wiedzy o psychologii pamięci zmusza mnie w tym miejscu do ustępstwa w sprawie zawężenia tematu dyskusji o niej do najważniejszej sprawy, czyli do synestezji. Zjawisko to, nieobce „obrazowaniu poetyckiemu i potocznej metaforyce («barwa dźwięku»), łączy wrażenia związane z jednym zmysłem z wrażeniami pochodzącymi od innego zmysłu”[101]. W rozumieniu zaś naukowców, konsekwentnie stosujących współczesne metody neuroobrazowania, kojarzy się ono również z „alfabetem kolorów”[102]. Wśród rodzajów synestezji wyodrębnia się tzw. „kolorowe słyszenie”[103], które polega na tym, że synesteta każdej literze przypisuje inny kolor. Ta odmiana synestezji nie tylko podpowiada, jak odczytać podtekst sonetu *Samogłoski* (wyd. pol. 1969) Rimbauda, ale także odsyła do oryginalnej, opracowanej przez niemieckiego pedagoga i reformatora edukacji, Georga Kerschensteinera (1854–1932), koncepcji pamięci. Tę predyspozycję umysłu u uzdolnionych plastycznie dzieci[104] powiązał on z rolą wyobrażeń. Na błyskotliwej teorii Kerschensteinera oparli się obecnie socjologowie pamięci i włączyli te wywołane w świadomości obrazy przedmiotu lub sytuacji wespół z doświadczeniem i pamięcią do strategii interpretacyjnych[105], które nabierają znaczenia dzięki przenośniom.

---

[98] *Neuropsychologia a humanistyka*, red. M. Pąchalska, G. E. Kwiatkowska, Lublin 2010, s. 135.

[99] Ibidem.

[100] J. Łukasiewicz-Wieleba, *Usprawnianie pamięci…*, s. 183.

[101] Por. hasło: synestezja, [w:] *Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Wrocław–Warszawa–Kraków 1976, s. 437.

[102] B. Wrzałka, *„Pomieszanie zmysłów”: tajemnica synestezji*, [w:] *Pamięć. Zjawiska zwykłe i niezwykłe*, red. E. Czerniawska, Warszawa 2005, s. 145.

[103] Ibidem, s. 147.

[104] B. Hornowski, *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*, Warszawa 1986, s. 170.

[105] M. Bugajewski, *Trudności filozofii pamięci. Ricoeur, Benjamin, Derrida*, [w:] *Inscenizacje pamięci*, red. I. Skórzyńska, Ch. Lavrence, C. Pépina, Poznań 2007, s. 33.

À propos metaforycznych odczytań… Tworzenie przenośni poprawia pamięć, a udoskonalona na godzinach polskiego technika metaforyzowania uczniowskiego stylu „rozpoczyna wszelkie układanie poezji, zakończone pomyślnym wynikiem”[106]. Jednym słowem, wskutek treningów pamięci dzieci powinny nabyć największą biegłość w zapamiętywaniu oraz otrzymać informacje w sprawie wiedzy, koncentracji uwagi, spostrzegania, myślenia, wyobraźni, rozumienia, analizy i syntezy.

Zagadnienie trwałości wiedzy w procesie kształcenia otwiera ciekawą dyskusję nad innym, naświetlonym w „Nowych Torach”, tematem, tj. nad związaną z platonizmem grecką triadą piękna-dobra-rozumu.

[106] St. Kryński, *Wstęp*, [w:] *Angielscy „Poeci Jezior”*, przeł. St. Kryński, Wrocław–Warszawa–Kraków 1963, s. XV.

Rozdział 4

Kult psychologii dziecka

Powszechnie wiadomo, że psychologię dziecka na gruncie psychologii zaadaptował amerykański filozof William James (1842–1910), zadając – niezwłocznie podchwycone przez współtwórców „Nowych Torów" – pytanie, „jak sprawić, aby indywiduum, które czuje się podzielonym, skrępowanym, […] nieszczęśliwym, posiadło uczucie harmonii, świeżości i siły?"[1]. Zanim na nie odpowiem, przyjrzę się dobrze triadzie klasycznych wartości w edukacji młodych ludzi.

Rozwijając także dzisiaj bogaty wachlarz wartości[2], widzimy doskonale, że prawda, dobro i piękno najczęściej polepszają jakość życia każdego ucznia, a oprócz tego oddziałują odpowiednio na jego „temperament, indywidualność, charakter i osobowość"[3]. Nadmienię jeszcze, że wśród zwolenników etyki prostomyślności ustaliło się przekonanie, że młody pracujący nad rozwojem osobistego życia człowiek, „brzydząc się kłamstwem, fałszem, obłudą"[4], nie jest zwolniony od powinności czynienia dobra. Ten moralny nakaz z kolei implikuje wrażenia estetyczne, które choć obecnie rozmyte przez „pluralizm estetyczny"[5], ułatwiają młodzieży szkolnej odróżnienie na przykład wartościowego utworu literackiego czy filmowego od kiczu. Rozważania o kategorii piękna w twórczości artystycznej skłaniają w tym miejscu do przedyskutowania kolejnego palącego zagadnienia, analizowanego w „Nowych Torach", czyli wyjaśnienia, jak się czyta i pisze.

Oprócz nauki czytania i pisania w miesięczniku pedagogicznym objaśniano czytelnikom, jak się mówi, rysuje, rozwija inteligencję dzieci i przełamuje ich nieśmiałość.

---

[1] J. Kurnatowski [rec.], *Dr Harald Höffding. Współcześni filozofowie. Wykłady wygłoszone w uniwersytecie w Kopenhadze w jesieni 1902 r. Przełożył Bronisław Gałczyński. Kraków, 1909*, „Nowe Tory" 1909, z. VII, s. 176.

[2] J. Gajda, *Wprowadzenie*, [w:] idem, *Wartości w życiu i edukacji człowieka*, Toruń 2013, s. 12.

[3] S. Kunowski, *Wartości w procesie wychowania*, wstęp i wybór tekstów B. Lenarczyk, Kraków 2003, s. 14.

[4] J. Gajda, *Prawda jako wartość prymarna i uniwersalna*, [w:] idem, *Wartości w życiu…*, s. 45.

[5] J. Gajda, *Piękno jako wartość i współczesne kontrowersje wokół niego*, [w:] idem, *Wartości w życiu…*, s. 79.

W warszawskim piśmie powyższe wymagające rozstrzygnięcia kwestie badano, opierając się przeważnie na teoriach psychoanalitycznych (psychologii głębi), których sedno tkwiło w omówieniu „problemów rozwoju psychoseksualnego człowieka”[6]. Na szpaltach „Nowych Torów” z grona autorów rozpraw, artykułów, recenzji i sprawozdań z dziedziny psychologii wybiła się dzięki zdolnościom i pracy niejednokrotnie przywoływana w niniejszej rozprawie badaczka naukowa, zajmująca się psychologią rozwojową, Aniela Szycówna, której żadna rzecz nie pokrzyżowała redakcyjnych planów zaznajamiania czytelników stołecznego periodyku z zachodnioeuropejską myślą o wychowaniu i edukacji oraz z behawiorystyczną teorią rozwoju, której istotą była rola bezwarunkowych i warunkowych odruchów.

Wracając do psychoanalizy, ta popularna metoda leczenia zaburzeń psychicznych oddała przysługę naukowcom zainteresowanym dziecięcą twórczością. Wzbogacona m.in. o czerpiącą z doświadczeń starożytnych Greków psychologię cechy i temperamentu[7] otworzyła szerokie perspektywy holizmowi, który z kolei rozprzestrzenił się w dzisiejszej szkole. W niej, w skrócie, proces holizacji (całościowania)[8] oznacza stworzenie jednego wielkiego organizmu społeczno-pedagogiczno-psychologiczno-kulturowego. Z perspektywy dotychczasowego dziedzictwa edukacyjnego współczesna koncepcja całościowania nawiązuje do kierunku badań historycznych, podjętych na gruncie polskim w XIX wieku przez hrabiego Augusta Cieszkowskiego (1814–1894). Jego holizm historiozoficzny oznaczał takie „ujęcie procesu historycznego, który przeciwstawiał się tradycyjnej linearnej koncepcji dziejów”[9].

O ile w XIX stuleciu holistyczna interpretacja historii filozofa i ekonomisty Cieszkowskiego zachwiała linijnością zdarzeń z życia społeczeństwa, o tyle w drugiej połowie XX wieku w humanistyce filozoficzne przesłanki holizmu przyczyniły się do wyodrębnienia się z komparatystyki jako formy badań literaturoznawczych komparatystycznych studiów interdyscyplinarnych. Komparatystyka interdyscyplinarna z kolei pociągnęła za sobą problem refleksji interdyscyplinarnej, która, zdaniem Andrzeja Hejmeja, „to nie tylko skutek przełamywania hermetycznych konwencji poszczególnych sztuk (przenikania się kodów, strategii artystycznych, wykorzystywania czy przejmowania pozaliterackich technik, estetyk etc., istnienia dzieł wielotworzywowych, hybryd medialnych), ale

---

[6] M. Tyszkowa, M. Przetacznik-Gierowska, *Wybrane koncepcje i teorie rozwoju psychicznego człowieka*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, red. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, t. 1, Warszawa 2000, s. 193.

[7] *Psychologia. Kluczowe koncepcje*, red. M. Materska, Warszawa 2010, s. 66.

[8] K. Przybyszewski, *Proces holizacji (całościowania) jako znaczący element homogenizacji społeczeństw w dzisiejszym świecie*, [w:] *Całość – wizje, pejzaże, teorie*, red. P. Orlik, Poznań 2006, s. 113.

[9] A. Wawrzynowicz, *Filozoficzne przesłanki holizmu historiozoficznego w myśli Augusta Cieszkowskiego*, Poznań 2010, s. 72.

przede wszystkim skutek nieuniknionych procesów «de-dyscyplinizacji» zachodzących we współczesnej humanistyce”[10]. Ta chłodna refleksja komparatystyczna podsuwa myśl o tzw. przełomie kulturowym[11], który oznacza odejście od literaturocentryzmu w stronę kulturocentryzmu.

Abstrahując od tendencji „kulturowych” obecnej komparatystyki, skonfrontuję, przez wzgląd na precyzję wypowiedzi, antyczny świat temperamentów – atrakcyjny skądinąd dla czytelników „Nowych Torów” – ze współczesnym efektywnym wychowaniem dziecka. W świetle bowiem współczesnej psychologii klinicznej teoria, która utożsamia charakter z temperamentem, jest niewspółmierna do bogactwa cech psychicznych właściwych człowiekowi, dlatego wyszczególnia dodatkowo m.in. typ dynamiczny, autorytatywny czy hamująco-emocjonalny, a oprócz tego pielęgnuje indywidualność pojedynczego wychowanka i akcentuje, że „każdy typ [podopiecznego – D. D.] w nieco inny sposób urzeczywistnia siebie, czyli realizuje swoje możliwości, stąd przy prawidłowym podejściu wychowawczym – instruuje Maria Bogumiła Pecyna – można z danym dzieckiem nawiązać […] poprawny i kontrolowany kontakt międzyludzki”[12].

Zagadnienie zindywidualizowanego postępowania wychowawczego, gwarantującego poszczególnemu dziecku duchowe i umysłowe przeobrażenia przybliża mnie pomału do głównego wątku, podjętego na łamach „Nowych Torów”, czyli do biegłości w czytaniu i do umiejętności pisania wypracowań.

Zanim poruszę ten zajmujący temat, przypomnę Czytelnikom, że zdecydowana większość wyznawanych przez współredaktorów pisma „Nowe Tory” poglądów na wyjaśnianie zjawisk z psychologicznego punktu widzenia to zarys zaledwie szczegółowych dyscyplin psychologicznych, biorących początek z psychologii ogólnej i eksperymentalnej. Typowy bowiem dla nowej epoki historycznej szybki rozkwit psychologii rozwoju człowieka nastąpił po II wojnie światowej. W 1906 roku, roku inaugurującym działalność „Nowych Torów”, psychologia wychowawcza była nauką do pewnego stopnia nową i polscy pedagodzy umiarkowanie sięgali do źródeł. Korzystali jednak, była już o tym mowa w tej właśnie rozprawie, z doświadczenia zachodnioeuropejskich znawców charakterów ludzkich. Dzięki niektórym ich nowoczesnym metodom i sposobowi myślenia współtwórcy miesięcznika pedagogicznego „Nowe Tory” uświadomili sobie, że w świetle

---

[10] A. Hejmej, *Komparatystyka interdyscyplinarna*, [w:] *Komparatystyka dla humanistów*, red. M. Dąbrowski, Warszawa 2011, s. 89.

[11] Ibidem, s. 117.

[12] M. B. Pecyna, *Rodzinne uwarunkowania zachowania dziecka w świetle psychologii klinicznej*, Warszawa 1998, s. 227.

psychologii wychowawczej anachroniczny system nauczania i przestarzałe recepty pedagogiczne nie wytrzymują już krytyki.

Tu nie wystarcza już – perswadowali czytelnikom „Nowych Torów" ich współredaktorzy – gotowy szablonik wzorowego dziecka i porządnego człowieka, według którego całą rozmaitość indywidualnych typów przykrawać i modelować wolno. Tu nie wystarcza – dopowiadali – domowa apteczka ogólnie używanych środków wychowawczych stosowanych wedle z góry ustanowionej recepty[13].

Antidotum przeciw utartym schematom to, według opinii współredaktorów pisma „Nowe Tory", „wnikanie w życie psychiczne dziecka, odczuwanie jego stanów duchowych, odkrywanie jego wrodzonych zdolności i skłonności dla dostarczenia mu zawsze tych wrażeń i podniet, które odżywiają i potęgują jego najcenniejsze popędy i dążenia"[14].

W „Nowych Torach" w następstwie odmitologizowania obrazu edukacji zadano sobie trud kształtowania nowego „sumienia pedagogicznego"[15], które budzono, wprowadzając na nowo, była już o tym mowa we *Wstępie* tej rozprawy, utworzony na solidnych fundamentach związek nauki z życiem, czyli na sprzyjających dziecku warunkach życia. W warszawskim miesięczniku wykazano, że siły i uzdolnienia podopiecznego powstają jako rezultat utrwalonych w domu zwyczajów oraz ćwiczeń.

Jeżeli więc chcemy – zastrzegali się współredaktorzy pisma „Nowe Tory" – by wychowańcy nasi byli ludźmi silnej woli, nie możemy w dzieciństwie ustanawiać dla nich zasady, że „dzieci własnej woli mieć nie powinny", jeżeli chcemy, by byli ludźmi głębokich i szczerych przekonań, nie możemy im zamykać ust uwagą, że dzieciom rozumować, własnego zdania objawiać nie wolno, jeżeli chcemy, by byli ludźmi samodzielnej myśli, nie powinniśmy ich karmić gotowymi, z trzeciej ręki czerpanymi prawdami, jeżeli mają być ludźmi pracy, nie powinniśmy pracować za nich, jeśli zaś chcemy w nich wzbudzić poszanowanie obowiązku i godność osobistą, nie powinniśmy nad nimi rozciągać policyjnej kontroli. W końcu, jeśli chodzi nam o to, by umiały w rzeczywistych stosunkach życiowych orientować się i torować sobie drogę własną, nie powinniśmy dla nich stwarzać warunków sztucznych, cieplarnianych, ani zasłaniać przed nimi zasadniczych prawd życiowych[16].

Ponadto ta udzielona przez współtwórców „Nowych Torów" przestroga pociągnęła za sobą pouczenie w sprawie umiejętności uczenia się dzięki samodzielnym studiom, obserwacji i życiowemu doświadczeniu[17], a nabyta biegłość w pracy badawczej zapewnić miała młodzieży odpowiednią pracę tudzież spokojną egzystencję.

---

[13] *Słowo wstępne*, „Nowe Tory" 1906, nr 1, s. 7.
[14] Ibidem.
[15] Ibidem, s. 8.
[16] Ibidem, s. 8–9.
[17] Ibidem, s. 10.

Spekuluję, że tak samo praktyczne cele wytknął liczącemu „lat blisko dwadzieścia" Tadeuszowi Podkomorzy, który w pierwszej księdze Mickiewiczowskiej epopei gwałtownie zareagował na niefrasobliwość usposobienia tytułowego bohatera:

> ale co dzień postrzegam, jak młódź cierpi na tem,
> Że nie ma szkół uczących żyć z ludźmi i światem[18].

Wracając do napomnień współredaktorów pisma „Nowe Tory", ich rad usłuchali liczni pedagodzy, nauczyciele, socjolodzy, filozofowie[19] oraz psycholodzy, zwłaszcza ci ostatni pracowali na polu społecznym, wypowiadając swoje poglądy na przykład na wpływ burzy na dziecko[20]. Przysparzali „Nowym Torom" laurów artykułami o nieśmiałości maluchów[21], rozprawami na temat ich inteligencji[22] albo pracami o charakterze przyczynkarskim, poświęconymi psychologii dziecka polskiego[23], zupełnie jednak odmiennej od „cudzoziemskiej". Ważną publikacją z tego zakresu jest, moim zdaniem, czerpiąca z doświadczeń zachodnioeuropejskich badaczy przygotowana dla „Nowych Torów" w 1910 roku rozprawa psychologa i estetyka, Jakuba Segała (1880–1943)[24].

W obszernej pracy naukowej pt. *Psychologia w szkole średniej* autor zagłębił się w rozważaniach o wartości naukowej psychologii, zwłaszcza eksperymentalnej. Doktor Segał zauważył, że „metodyczna samoobserwacja"[25] leży u jej podstaw, i że „metodyka psychologiczna z jej subtelnymi i nieraz bardzo skomplikowanymi aparatami – to nic innego, jak dążenie do tego, aby wyniki samoobserwacji stały się jak najbardziej dokładne"[26]. Segał, powołując się m.in. na niemieckiego fizjologa i psychologa Wilhelma Wundta (1832–1920) i Williama Jamesa,

---

[18] A. Mickiewicz, *Pan Tadeusz, czyli ostatni zajazd na Litwie. Historia szlachecka z r. 1811 i 1812 we dwunastu księgach wierszem*, Lwów–Warszawa–Kraków 1921, s. 19.

[19] Por. T. Kotarbiński, *Teoretyk i praktyk wobec przyszłości. Notatka metodologiczna*, „Nowe Tory" 1913, z. VI i VII, s. 269–276.

[20] J. Ciembroniewicz, *Dzieci a burza. Przyczynek do studiów psychologicznych*, „Nowe Tory" 1906, nr 5, s. 511.

[21] M. Biegańska, *O nieśmiałości i nieśmiałych dzieciach*, „Nowe Tory" 1907, z. IV, s. 341.

[22] A. Szycówna, *Z postępów psychologii dziecka. Badania inteligencji*, „Nowe Tory" 1907, z. VII, s. 105.

[23] A. Grudzińska, *Lalki. Przyczynek do psychologii dziecka polskiego*, „Nowe Tory" 1907, z. VI, s. 12.

[24] W drugim dziesięcioleciu XX wieku na łamach „Przeglądu Filozoficznego" i „Ruchu Filozoficznego" Segał wsławił się jako autor recenzji i artykułów o nadzwyczajnych zdolnościach rachunkowych.

[25] J. Segał, *Psychologia w szkole średniej. Wykształcenie materialne i formalne*, „Nowe Tory" 1910, z. VI, s. 24.

[26] Ibidem.

wyróżnił w obrębie psychologii eksperymentalnej następujące trzy kierunki: badającą stany psychiczne psychologię fizjologiczną, poznającą „uczucia wyższe" psychologię myślenia oraz analizującą zjawiska duchowe psychologię samoistną[27]. Dzisiaj sprawa usystematyzowania różnych odmian odnoszącej się do zjawisk psychicznych nauki przedstawia się podobnie. Z perspektywy współczesnej psychologii eksperymentalnej bowiem wnikliwe uwagi Segała są wyjątkowo aktualne, a jego dorobek naukowy „uderza subtelnością i rozległymi horyzontami pomysłów teoretycznych"[28]. Właśnie polski psycholog przywiązał wagę do olbrzymich zasług, które mają Wundt i James w dziele tworzenia psychologii eksperymentalnej. Jej inicjator, Wundt, szukając przyczyn, które złożyły się na jej powstanie i rozwój, zasłynął m.in. jako założyciel w Lipsku pierwszego laboratorium, w którym powstały „prace poświęcone widzeniu, słyszeniu, dotykowi, smakowi, zmysłowi czasu, percepcji, czasowi reakcji, uwadze, kojarzeniu, uczuciom (badanym bądź metodą impresji, z wykorzystaniem techniki porównywania parami), bądź metodą symptomów, przejawiających się zmianami w oddychaniu, sile mięśni, krążeniu"[29]. Wundt wespół z innym klasykiem europejskiej myśli psychologicznej, swoim uczniem, Oswaldem Külpem (1862–1915) natchnął Williama Jamesa, który położył podwaliny pod nowoczesną psychologię amerykańską. Jej główny reprezentant, w młodości student malarstwa, opracował m.in. wyraźnie odróżniającą się od teorii Wundta koncepcję emocji, pod wpływem której nie poczytywał sobie emocji „za reakcję apercepcji na treść sensoryczną"[30].

Opinie specjalistów w zakresie psychologii eksperymentalnej oddaliły mnie nieco od głównego tematu, a przecież zasadniczym przedmiotem tego podrozdziału pracy jest nabywanie umiejętności czytania. Oprócz nich w tym obszarze mają znaczenie wypracowania pisemne[31] w szkole jako przedmiot badań psychologicznych[32].

Zanim udzielę głosu działaczowi oświatowemu Marianowi Falskiemu (1881–1974) oraz psycholog i pedagog Marii Lipskiej-Librachowej w sprawie prac stylistycznych, zwrócę uwagę na istniejące w mózgu

---

[27] J. Segał, *Psychologia w szkole średniej. Psychologia fizjologiczna a psychologia jako nauka samoistna*, „Nowe Tory" 1910, z. VII, s. 93.

[28] Por. hasło: Segał Jakub, [w:] *Polski słownik biograficzny*, red. H. Markiewicz, t. XXXVI, Warszawa–Kraków 1995–1996, s. 152.

[29] *Zarys psychologii eksperymentalnej*, red. P. Fraisse, J. Piaget, przeł. J. Dembska, Warszawa 1991, s. 25.

[30] Ibidem, s. 45.

[31] Nie przeanalizuję zagadnienia teorii czytania i pisania w aspekcie neuropsychologicznym ani nie wyjaśnię etiologii trudności w uczeniu się, ponieważ kwestie te wykraczają poza zakres spraw poruszanych w tej monografii.

[32] Dogłębniej czytanie i pisanie w praktyce szkolnej – w perspektywie metodycznej – zbadam w drugiej części niniejszej rozprawy.

struktury odpowiedzialne za czytanie. Proces ten nie jest jednak tożsamy z „prostymi funkcjami realizowanymi przez określone ośrodki w korze mózgowej”[33]. Nauka czytania jest mozolną pracą, która implikuje teorię „podwójnej drogi”[34], na której końcu okazuje się, że „w procesie czytania ogromnie istotną rolę w mózgu odgrywa zarówno przetwarzanie fonologiczne, jak i bezpośrednie przetwarzanie znaczenia”[35]. Dlatego współcześnie argumentuje się, że nim uczeń płynnie odczyta tekst, najpierw bezgłośnie mówi, gdyż taki „system mowy wewnętrznej” jest koniecznie potrzebny zarówno do prawidłowego zrozumienia trudnych słów, jak i do zachowania kolejności prezentowanych w czytanym tekście informacji. Ponadto zrozumienie czytanego tekstu o większym stopniu złożoności ułatwia pamięć operacyjna.

Kwestia umiejętności czytania jako przedmiotu badań psychologicznych obok zagadnienia zdolności plastycznych i muzycznych młodzieży była wielostronnie badana na łamach „Nowych Torów”. Najbardziej reprezentatywne dla całego problemu są, według mojej opinii, ze względu na nowatorskie ambicje, dwa artykuły: Falskiego i Lipskiej-Librachowej. Pierwsza praca była przedrukiem odczytu, który 23 listopada 1908 roku wygłosił Falski na posiedzeniu Polskiego Towarzystwa Badań nad Dziećmi[36]. W rozprawce naukowej wybitny pedagog skrytykował eksponujący metodę sylabową „tani elementarz” Kazimierza Promyka, czyli ukrywającego się pod pseudonimem Konrada Prószyńskiego[37] (1851–1908). Zdegustowany Falski ocenił nieprzychylnie jego „sławny na cały świat”[38] *Elementarz, na którym nauczysz czytać w 5 albo 8 tygodni*[39] (1875). Autor podręcznika *Nauka czytania i pisania dla dzieci* (1910) wytknął Prószyńskiemu zarówno błędy merytoryczne, na przykład niewłaściwy

[33] M. Bogdanowicz, *Integracja percepcyjno-motoryczna a specjalne trudności w czytaniu u dzieci*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Gdańskiego” 1986, z. 87, s. 170.

[34] Szerzej omówili ten problem Hanna Dumont, David Istance i Francisco Benavides. Por. *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, red. H. Dumont, F. Istance, F. Benavides, przeł. Z. Janowska, Warszawa 2013, s. 190.

[35] Ibidem, s. 191.

[36] Towarzystwo, które zawiązała Szycówna, podejmowało m.in. badania psychologiczno-pedagogiczne nad fizycznym i umysłowym rozwojem dzieci. Por. St. Michalski, *Działalność pedagogiczna Anieli Szycówny*, Warszawa 1968, s. 44.

[37] Autor książek m.in. o Janie Kochanowskim (1530–1584), o Józefie Ignacym Kraszewskim (1812–1887), o Stanisławie Staszicu (1755–1826), o pszczelarzu Kazimierzu Lewickim (1847–1902) oraz o nauce przepowiadania pogody, a także o pożyczkach i kasach pożyczkowych.

[38] J., A. Maćkowiakowie, *Nauka czytania i pisania w pismach Ewarysta Estkowskiego*, Poznań 1956, s. 33.

[39] Do tej pracy powrócę w drugiej części niniejszej rozprawy. Nadmienię tylko, że w 1914 roku *Elementarz* Prószyńskiego doczekał się sześćdziesiątego pierwszego wydania! Pierwsze ogłoszono w 1875 roku, a negatywne sądy Falskiego i Lipskiej-Librachowej o podręczniku do początkowej nauki czytania odnosiły się do wydania z 1907 roku.

układ sylabowy, jak i brak estetyki, a także pomyłki zecerskie. Niepocieszony Falski prowadził żmudne prace badawcze i w rezultacie jako autor koncepcji nauki czytania, której „punktem wyjścia stały się wyraz oraz głoskowa metoda analityczno-syntetyczna”[40] napisał w trosce o „dukające”[41] dzieci ulepszony, była już o nim mowa powyżej, elementarz pt. *Nauka czytania i pisania*.

Uwzględniając metodyczny aspekt zreformowanego podręcznika do nauki czytania Falskiego, należałoby zaznaczyć, że autor od samego początku przyzwyczajał uczniów do płynnego czytania z uwzględnieniem odpowiedniej intonacji. W odróżnieniu od nieudolnego elementarza Prószyńskiego prezentujący metodę wyrazową podręcznik do nauki czytania Falskiego stał się bestsellerem, a wyeksponowanie w nim metody analitycznej oraz literowo-głoskowej analizy i syntezy wyrazów zapewniło pedagogowi niebywały sukces. Falski jako twórca metody analityczno-syntetyczno-wyrazowej zaprotestował przeciwko preferowanemu przez Prószyńskiego czytaniu sylabowemu, stawiając na „żywe słowa, które mają wartość pojęcia i przedstawiają pewien charakter fonetyczny”[42].

Dyskusja o metodyce czytania obliguje do tego, aby w paru słowach powiedzieć o skrytykowanym za *Elementarz*, ale wierzącym w posłannictwo literatury publicyście i księgarzu Prószyńskim. Ten „człowiek-instytucja”[43] sprawił, że zmalała liczba „kontaktujących się ze słowem drukowanym wyłącznie w urzędzie i w kościele”[44] dorosłych analfabetów. Jako redaktor i wydawca warszawskiego tygodnika „Gazeta Świąteczna” (1886–1939) z kolei nadawał pierwocinom pisarskim królewiackiego chłopstwa kształt w celu opublikowania ich artykułów o życiu gospodarczym i o obyczajach na łamach prasy. Jako dydaktyk natomiast wpływał Prószyński perswazją na niektórych swoich współpracowników, którzy z mniejszą lub większą niechęcią opracowywali swoje rękopisy powtórnie na jego modłę[45].

Powracam do zasadniczej myśli tego podrozdziału, czyli do metodyki czytania. Oprócz Falskiego na jej temat wypowiedziała się w 1909 roku Librachowa. Ta psycholog i pedagog, aprobując zaprojektowane przez Falskiego etapy nauki czytania i pisania, zanalizowała z korzyścią dla

---

[40] J. Skibska, *Mnemotechniki jako czynnik optymalizujący nabywanie przez dzieci umiejętności czytania i pisania*, Kraków 2012, s. 35.

[41] M. Falski, *Konieczność reformy w metodzie nauki czytania*, „Nowe Tory” 1909, z. I, s. 19.

[42] Ibidem, s. 21.

[43] H. Radlińska, *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*, wstęp J. Hulewicz, Wrocław–Warszawa–Kraków 1964, s. 485.

[44] St. Siekierski, *Wprowadzenie*, [w:] idem, *Czytania Polaków w XX wieku*, Warszawa 2000, s. 5.

[45] H. Radlińska, *Z dziejów pracy społecznej…*, s. 485.

ucznia „loteryjkę obrazkową”[46], która stała się preludium do „zapoznania się z wyrazem podstawowym, przez jego analizę i syntezę wzrokowo-słuchową i ustalenie dźwięku odpowiadającego nowej literze, aż po jej rozpoznawanie, nazywanie oraz naukę jej czytania i pisania”[47].

Tok dyskusji o nauce czytania sprawił, że konieczna jest wzmianka o prekursorce psychodydaktyki[48] Marii Lipskiej-Librachowej. Ta słuchaczka wykładów wybitnego pedagoga J. Wł. Dawida[49], uczennica fizjologa, lekarza i psychologa Józefy Joteyko (1866–1928), zarazem autorka zamieszczonej w „Kwartalniku Psychologicznym” rozprawy *Struktura wyobrażeń jednostkowych odtwórczych i wyobrażeń rodzajowych* (1934) wspierała nauczycieli w pracy dydaktyczno-wychowawczej, drukując swoje obszerne prace naukowe nie tylko w „Nowych Torach”. W dwudziestoleciu międzywojennym, ściślej od 1922 roku Librachowa dzieliła się z belframi rzetelną wiedzą pedagogiczno-psychologiczną w innym cieszącym się powszechnym uznaniem i sympatią nauczycieli miesięczniku „Praca Szkolna”[50].

Czyniąc wzmiankę o erudycji Librachowej, zmieniłam temat, dlatego w tym miejscu rozważam na nowo problem przykładnego czytania. W 1910 roku zagadnienie zanalizowała pedagog i działaczka oświatowa, Maria Laskowicz (1864–1939). W interesującym artykule *Nadmierne a złe czytanie* zajęła się ona „pożerającymi” książki dziećmi, które w miarę jak upływał czas, padały ofiarą szkodliwej lektury. Pedagog zaproponowała zastąpić ogłupiające lub demoralizujące książki takimi, które rozwijają zdolność myślenia. Ponadto w niewielkiej pracy emocjonalnie zaangażowana Laskowicz zarzuciła autorom ówczesnych programów nauczania rezygnację z zasady przystępności w nauczaniu. W związku z jej nieprzestrzeganiem uczennice klasy wstępnej kompromitowały się swoim nieuctwem, ignorując na przykład fabułę *Krzyżaków* (1882), *Ogniem i mieczem* (1884), *Quo vadis* (1896) czy *Placówki* (1886). „Placówka to taki plac – recytowała naiwna uczennica – na którym coś stoi”[51]. Warto zauważyć, że choć dzieci lekceważyły

[46] M. Lipska-Librachowa, *W sprawie metodyki czytania*, „Nowe Tory” 1909, z. X, s. 438.

[47] J. Skibska, *Mnemotechniki jako czynnik…*, s. 36.

[48] Liczne zagadnienia psychodydaktyczne analizował w latach 40. XX wieku psycholog Stefan Baley (1885–1952), autor przede wszystkim *Psychologii wychowawczej w zarysie* (1938).

[49] Najważniejsze dzieło: rozprawa *O duszy nauczycielstwa* (1912). Kontynuatorką prac badawczych J. Wł. Dawida była wielokrotnie w tej pracy wymieniona z nazwiska Szycówna. Por. R. Wroczyński, *Myśl pedagogiczna i programy oświatowe w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1955, s. 107.

[50] St. Michalski, *Działalność pedagogiczna Marii Lipskiej-Librachowej*, Poznań 1974, s. 64.

[51] M. Laskowicz, *Nadmierne a złe czytanie*, „Nowe Tory” 1910, z. II, s. 125.

literaturę piękną, ubóstwiały jarmarczną. Na początku XX wieku mali czytelnicy, tak samo jak dzisiejsi, upodobali sobie „pełne obrazów okrucieństwa i rozlewu krwi”[52] książki sensacyjne. Do nastolatków przemawiała również erotyka, trzynastoletnim panienkom „policzki pałały szkarłatem”[53], kiedy autor opisywał miłość zmysłową. Dopowiem, że ówczesne obyczaje wykluczały ją z góry, dlatego książki sensacyjne, erotyczne, awanturnicze, przygodowe i kryminały „miały pozostawać poza zasięgiem młodego czytelnika”[54]. Częste naonczas czytanie dla przyjemności wywołujących gorączkowe napięcie powieści kontynuują dzisiejsi nastolatkowie. Wśród współczesnych gimnazjalistów bowiem, zgodnie z panującą modą, pochłania się przede wszystkim sagę o wampirach Stephenie Meyer, cykl o Harrym Potterze Joanne K. Rowling, trylogię Johna Ronalda Reuela Tolkiena (1892–1973) i „opowieści wiedźmińskie”. Komercyjne powodzenie tych ostatnich „obecnego w refleksji naukowej i krytycznej oraz w metodyce szkolnej”[55] Andrzeja Sapkowskiego jest polonistom solą w oku, a przedmiotem ich niechęci jest oprócz wielu nieetycznych czynów Geralta z Rivii dosadny, często nieprzyzwoity, a tym samym niewłaściwy dla nastolatków styl jego wypowiedzi.

Problem miejsca romansów w ówczesnej kulturze oraz zagadnienie obecności „literatury eskapistyczno-kompensacyjnej”[56] w dzisiejszym kanonie lektur uczniów gimnazjum pociągają za sobą palącą kwestię audiowizualności we współczesnej polonistyce szkolnej. Już w latach 90. XX wieku zawyrokowano, że „wyłączność edukacji literackiej zakwestionowało samo życie”[57]. Skutkiem tego film stał się „najważniejszym kontekstem polonistycznej edukacji”[58], a opracowana nowocześnie literaturocentryczna koncepcja kształcenia zestawia dzieło literackie z filmem, poszukując ich różnic i podobieństw. Obecnie, oprócz „filmowego czytania literatury”[59], polonistykę szkolną osaczyła wszechobecna w kulturze masowej tendencja do irracjonalnej, w moim

[52] Ibidem, s. 127.

[53] Ibidem, s. 128.

[54] I. Michalska, *Wychowanie do czytelnictwa uczniów szkół powszechnych w Drugiej Rzeczypospolitej*, Łódź 2011, s. 149.

[55] M. Roszczynialska, *„Wiedźmin” – mniejsze zło czy kwestia ceny?*, [w:] *Relacje między kulturą wysoką i popularną w literaturze, języku i edukacji*, red. B. Myrdzik, M. Karwatowska, Lublin 2005, s. 141–142.

[56] E. Kruszyńska, *O lepszym czytaniu – innowacyjne spojrzenie na proces czytania*, „Polonistyka” 2012, nr 4, s. 45.

[57] S. Wysłouch, *Filmowe konteksty polonistycznej edukacji*, [w:] *Konteksty polonistycznej edukacji*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Poznań 1998, s. 92.

[58] Ibidem.

[59] W. Bobiński, *Film fabularny w dydaktyce literatury – spojrzenie w podwójnej perspektywie*, [w:] *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004, s. 163.

rozumieniu, fascynacji „przyciągającymi uczniów interakcją grami”[60] i krzykliwymi reklamami.

Gry, których kulturotwórczą funkcję[61] uwydatnili zajmujący się lingwistyką stosowaną naukowcy, choć „wyrabiają manualną zręczność i szybkość myślenia”[62], przecież są, moim zdaniem, katalizatorem przemian psychicznych dziecka. Epatując przemocą i seksem, wywołują „agresję elektroniczną”, której przejawem jest m.in. dotkliwa zniewaga wyłączonych ze społeczeństwa osób[63]. Nie dosyć, że wykluczenie w nędzy i w bezdomności spycha je na drugi plan, to dodatkowo tacy ludzie spotykają się z odrzuceniem[64] krewnych albo przyjaciół.

Obecnie na szkolnym gruncie innymi narastającymi problemami edukacyjnymi są kradzieże i wandalizm, którym zapobiec powinien, według mojej opinii, nie „telewizyjny monitoring, stalowe kraty do gabinetu dyrektora i pokoju nauczycielskiego”[65], lecz „mądre wychowanie”, które „wyeliminuje wiele przyczyn późniejszych patologii w życiu człowieka i społeczeństwa, w tym różnego rodzaju uzależnienia”[66].

Oprócz gier medialny świat dziecka jako „dominującą przestrzeń jego życia w aspekcie nowych, nieznanych do niedawna szans rozwojowych, wychowawczych”[67] tworzy, była już o tym mowa powyżej, reklama. Współczesna nauka o niej, wskazując cele i funkcje komunikatu reklamowego, nie ukrywa skrytych zamiarów speców od reklamy, czyli manipulacji. Nieodporne na nią dzieci rzadko kiedy są jej świadomymi odbiorcami. „Dopiero uczniowie klas piątych, zdaniem znawców przedmiotu, rozumieją strategie marketingowe, myślą realiami ludzi dorosłych, przestają być wrażliwi na treść reklamy, a stają się wyczuleni wyłącznie na ich manipulacyjny charakter”[68]. Dzisiaj metody

---

[60] A. Książek-Szczepanikowa, *Recepcyjna empatia i emocjonalność a świadomość literacka ucznia ery elektronicznej*, [w:] *Edukacja literacka wobec przemian cywilizacyjnych i kulturowych*, red. M. Sinica, L. Jazownik, Zielona Góra 2008, s. 268.

[61] Por. *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał*, red. A. Surdyk, t. I, Poznań 2007.

[62] J. Anderson, R. Wilkins, *Żegnaj telewizorku! Jak nauczyć swoją rodzinę rozsądnie korzystać z telewizora, gier komputerowych i Internetu?*, przeł. M. Czekański, Warszawa 2000, s. 103.

[63] Drobiazgowo scenę upokorzenia kloszarda opisał Jacek Pyżalski. Por. J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży*, Sopot 2011, s. 43–45.

[64] G. Łój, *Wykluczenie w starości*, [w:] *Jakość życia. Od wykluczonych do elity*, red. R. Derbis, Częstochowa 2008, s. 276.

[65] A. Szołtysek, *Rozwiązywanie problemów edukacyjnych*, „Dydaktyka Literatury” 2008, t. XXVIII, s. 91.

[66] Ibidem, s. 115.

[67] J. Izdebska, *Dziecko w świecie mediów elektronicznych. Teoria, badania, edukacja medialna*, Białystok 2007, s. 12.

[68] A. Guzy, *Dziecko w świecie reklamy*, [w:] *Edukacja literacka wobec przemian…*, s. 314.

i doprowadzone do perfekcji techniki reklamy, która pozyskuje sobie dziecięcych stronników, stały się przedmiotem obserwacji m.in. Anny Ryłko-Kurpiewskiej. Ta językoznawca, badaczka problematyki reklamy w aspekcie komunikacyjnym mądrze doradza „propagowanie powstawania różnego typu przedsięwzięć i przygotowywanie publikacji na temat dziecka jako adresata i odbiorcy reklamy, które zmierzać będą do jego ochrony”[69].

Wywód o edukacji polonistycznej w dobie digitalizacji[70] ponownie zachęca do analizy artykułu Laskowicz o szkodliwym nawyku czytania złych książek. Za oręż w walce z erotyką i przemocą uznała ta postępowa pedagog m.in. trzy publikacje: *Nasza literatura dla młodzieży* (1904)[71] Stanisława Karpowicza i Szycówny, *Metodyczne wskazówki do języka polskiego* Aleksandra Jurgielewicza oraz *Co i jak czytać? Wykształcenie samego siebie i czytelnictwo metodyczne* (1900) Władysława Mieczysława Kozłowskiego. Ostatnia dwuczęściowa książka, „owoc kilkunastu lat namysłu”[72] autora, oprócz wskazówek, jak czytać utwory poetyckie[73], zawierała w *Dodatkach* „katalog dzieł wyborowych”[74]. Wśród pereł literatury znalazły się przede wszystkim *Iliada* i *Odyseja*, *Don Kichot* (1605) i *Raj utracony* (1667) Johna Miltona (1608–1674), *Robinson Cruzoe* (1722) i *Nowa Heloiza* oraz dzieła Jana Kochanowskiego (1530–1584), poezje Adama Asnyka (1838–1897) i Felicjana Faleńskiego (1825–1910), a także powieści historyczne Zygmunta Kaczkowskiego (1825–1896).

À propos robinsonad… Choć „budziły one entuzjazm wśród chłopców i młodszych dziewczynek”[75], w wymienionej powyżej z tytułu książce Karpowicza i Szycówny nie przyznano im zaszczytnego wyróżnienia. Autorzy zaszeregowali robinsonady raczej do płytkich utworów powieściowych dla młodego czytelnika. Dzisiaj sprawa przedstawia się zupełnie inaczej. Opinii autorów *Naszej literatury dla młodzieży* nie podziela współczesna słupska pracownik nauki, Jadwiga Ruszała, która w dwóch publikacjach: *Robinson w literaturze polskiej. Teoria–historia–recepcja* (1998) oraz *Robinsonada w literaturze polskiej. Teoria–typologia–bohater–natura* (2000), rozwijając mit Robinsona i Piętaszka, prezentuje zarówno modele robinsonady w adaptacjach powieści Daniela Defoe (1660–1731),

---

[69] A. Ryłko-Kurpiewska, *Dzieci jako odbiorcy reklam telewizyjnych*, Gdańsk 2008, s. 201.

[70] Por. A. Dziak, *Edukacja polonistyczna w dobie digitalizacji*, Lublin 2012.

[71] Ta praca Karpowicza i Szycówny zostanie przywołana również w drugiej części niniejszej rozprawy.

[72] Wł. Kozłowski, *Co i jak czytać? Wykształcenie samego siebie i czytelnictwo metodyczne*, Warszawa 1900, s. 1.

[73] Ibidem, s. 119.

[74] Ibidem, s. 2.

[75] St. Karpowicz, A. Szycówna, *Nasza literatura dla młodzieży*, Warszawa 1904, s. 79.

jak i klasyfikuje teksty na: robinsonady wzorcowe, wśród nich *Rozbitki* (1870) Władysława Ludwika Anczyca i utwory robinsonopodobne (*W pustyni i w puszczy*, 1911)[76]. Na koniec Ruszała naświetliła fakty naukowe odnoszące się do ścisłego związku robinsonady z przyrodą.

W tym samym roku, w którym Laskowicz piórem zwalczała nałóg lektury nieodpowiednich książek, uwagami na temat teorii i praktyki nauki czytania podzieliła się z czytelnikami „Nowych Torów" Julia Unszlicht-Bernsteinowa. W 1910 roku pokrzepiona niebywałym sukcesem dopiero co wydrukowanego w Krakowie elementarza pt. *Nauka czytania i pisania dla dzieci* Falskiego[77] redaktorka pisma „Nowe Tory" podjęła dyskusję nad nauką czytania w perspektywie naówczas modnej psychologii i pedagogiki doświadczalnej[78]. Inicjatorzy reformy metodyki czytania, zdaniem Unszlicht-Bernsteinowej, powinni odejść od ugruntowanej w podręcznikach szkolnych metody analityczno-syntetycznej i podporządkować swoje „racjonalizatorskie" pomysły dydaktycznemu rozsądkowi Falskiego, który najpierw zachęcał dzieci do przyjrzenia się przedmiotowi na obrazku, potem usposabiał uczniów do przeczytania wyrazu pod nim i zanotowania słowa w zeszycie. Na koniec autor elementarza „dawał dziecku nowe wyrazy, złożone z poznanych liter i znowu starał się, aby je odczytywał uczeń jako całości, posiłkując się analizą w razie niedokładnego odczytywania"[79]. Do „pięknie" wydanego, przeznaczonego dla zamożnych dzieci, podręcznika *Nauka czytania i pisania* dołączył Falski *Wskazówki dla nauczycieli*, których „materiał na ogół dobrany był starannie i umiejętnie"[80].

Z wycinka zaledwie pokaźnego i ważnego także w czasie obecnym dorobku naukowego Librachowej oraz z opublikowanego na łamach „Nowych Torów", ułatwiającego naukę czytania, artykułu Bernsteinowej, a także z uzupełniających wiedzę dwóch badaczek współczesnych prac wynika, że nauka czytania to skomplikowany fizjologiczno-psychologiczny proces. Przedmiotem niniejszej rozprawy nie jest jego wieloaspektowość, w tym miejscu, przemilczając wiadomości o istocie metod (m.in. syntetycznej, fonetycznej, sylabowej) i założeniach koncepcji (m.in. Jana Zborowskiego, Ewy i Feliksa Przyłubskich oraz Bronisława Rocławskiego) nauki czytania, przypomnę tylko, że czytanie to, zdaniem współczesnych lingwistów, „zagadka psycholingwistyczna"[81],

---

[76] J. Ruszała, *Robinsonada w literaturze polskiej. Teoria–typologia–bohater–natura*, Słupsk 2000, s. 28.

[77] Kontynuacją tego elementarza była *Pierwsza czytanka dla dzieci o Janku, Ali i Zosi* (1913), o której będzie mowa w drugiej części rozprawy.

[78] Jej rzecznikiem był m.in. Ernst Meumann (1862–1915).

[79] J. Unszlicht-Bernsteinowa, *Teoria i praktyka nauki czytania i pisania*, „Nowe Tory" 1910, z. IX, s. 349–350.

[80] Ibidem, s. 353.

[81] J. Skibska, *Mnemotechniki jako czynnik…*, s. 11.

którą wyjaśnia sprawnie funkcjonujący „układ czynności czytania uwarunkowany graficzną, fonematyczną, artykulacyjną oraz semantyczną stroną systemu języka”[82].

Analizując strukturę czynności czytania, zaakcentuję, że na fizjologiczno-psychologiczny proces czytania składają się następujące etapy: „objęcie okiem pola spostrzeżeń, odbiór wrażenia tekstu na siatkówce oka, ruchy oczu, transmisja impulsów z siatkówki do wzrokowych ośrodków mózgowych, pobudzenie kojarzenia i «interpretacja» impulsów wzrokowych”[83].

Równie złożoną operacją myślową jak czytanie jest pisanie, dlatego na szpaltach „Nowych Torów” metodyka ćwiczeń pisemnych była jednym z kluczowych zagadnień dydaktycznych. Wśród prac pisemnych uczniów dominowały wypracowania, które zaabsorbowały przede wszystkim Mortkowiczową, Szycównę oraz „entuzjastę przyrodzonych właściwości natury ludzkiej”[84], czyli Rowida.

Kampanię o „wypracowania stylowe, o ten kwiat nauczania, w którym wypowiedzieć się może dusza dziecięca, o ten most złoty, który mógłby wieść ze szkoły w życie”[85], rozpoczęła Mortkowiczowa, która prawdopodobnie uświadomiła sobie istnienie rozdźwięku między głoszoną przez współtwórców „Nowych Torów” pedagogiczną teorią a bogatym, aczkolwiek gorzkim czasem doświadczeniem nauczycieli. Chyba nie nadużyję cierpliwości Czytelników, kiedy podkreślę wagę poruszonej przez Mortkowiczową sprawy i przypomnę, że jej prace naukowe, stanowiące przełom w poglądach na wypracowania szkolne, wywołały reperkusje na przykład w książce Renaty Głogowskiej. Sam tytuł *Teoretyczna wiedza pedagogiczna w praktyce edukacyjnej* (2004) dyskretnie przekazuje myśl o rozbieżności między teorią a praktyką.

Wracając do cieszącej się autorytetem wśród współtwórców „Nowych Torów” Mortkowiczowej, pisarka i tłumaczka – w myśl opinii nowoczesnych pedagogów – przyklasnęła cennej inicjatywie „budzenia sił twórczych w dziecku”[86] i wyeliminowała tym samym z wypracowań „bezbarwne, idealnie poprawne zdania w stylu elementarzy i wypisów”[87]. Mortkowiczowa wypowiedziała również walkę uczniowskiemu lękowi przed używaniem w wypracowaniach słów, które nie pojawiły się dotąd na lekcji. Dopowiem, że współczesna, stale wzbogacana wiedza

---

[82] Ibidem.

[83] Ibidem, s. 22.

[84] E. Bartkowiak, *Między beztroską a roztropnością. Rzecz nie tylko o zaufaniu w wychowaniu*, [w:] *Zawirowania wokół zaufania. Wyobrażenia i rzeczywistość*, red. P. Prüfer, J. Mariański, Zielona Góra 2011, s. 149.

[85] J. Mortkowiczowa, *O wypracowaniach*, „Nowe Tory” 1907, z. III, s. 278.

[86] Ibidem, s. 279.

[87] Ibidem, s. 278.

i refleksja nad człowiekiem, zdefiniowała precyzyjnie uczucie lęku jako „specyficzny stan lub sposób jego reagowania […] w konkretnej sytuacji zagrożenia”[88]. Uwzględniając wszystkie aspekty tego zagadnienia, należy też widzieć w strachu trwałą cechę osobowości, niebywale cenną, której choć za czasów Mortkowiczowej jeszcze nie nadano nazwy, przecież intuicyjnie odgadnięto. Argument za tą ważną właściwością, która „czyni człowieka podatnym na spostrzeganie obiektywnie niezagrażających sytuacji jako zagrażających”[89], podpowiada, że typowy dla niemowlęctwa i dzieciństwa lęk predestynuje dziecko do przebywania w „obłokach blasku”[90]. Ta zapożyczona od angielskiego poety Williama Wordswortha (1770–1850) metafora oznacza, że duchowość dziecka – w perspektywie współczesnej psychologii integralnej – jest bardziej naturalna od rzeczywistej świadomości głębszej psychiki dorosłego[91]. Motyw wędrujących „obłoków blasku” zrodził się w latach 1802–1804 w wyobraźni autora *Ballad lirycznych* (1798) pod wrażeniem naonczas sześcio- lub ośmioletniego syna Samuela Taylora Coleridge’a (1772–1834). W odzie potomek drugiego wśród Lakistów poety – mały Hartley – skojarzył się dorosłemu człowiekowi ze wspomnieniami dawnych czasów, z minioną świetnością odległych, postrzegalnych zmysłami, przedmiotów. Mimo usilnych starań podmiotowi lirycznemu udaje się odtworzyć tylko nieliczne fragmenty krajobrazu. Jednym z jego elementów był rosnący w ogrodzie w kolegium w Cambridge jesion. Rekomendując niepospolitość dziecka, poeta apostrofą do niego rozpoczął ósmą część ody:

Ty, w którym kłóci się zewnętrzny wygląd
Z duszą ogromną, niedościgłą;
Najlepszy filozofie; coś dziedzictwa przepych
Dotąd zachował; co, milczący, głuchy
Czytasz wieczystą głąb – oko wśród ślepych,
Wciąż nawiedzany przez wieczyste duchy –
O, jasnowidzu! proroku!
Co dla prawd stanowisz cokół
Prawd, których znojnie zbieramy okruchy
My, ginąc w mroku, wciąż w mroku mogiły[92].

---

[88] J. Basiaga-Pasternak, *Temperament a poziom lęku u gimnazjalistów – uczniów Szkoły Mistrzostwa Sportowego Piłki Nożnej w Krakowie*, [w:] *Szkice o ludzkim poznawaniu i odczuwaniu*, red. H. Wrona-Polańska, E. Czerniawska, L. Wrona, Kraków 2009, s. 117.

[89] Ibidem.

[90] W. Wordsworth, *Oda o przeczuciach nieśmiertelności ze wspomnień wczesnego dzieciństwa*, [w:] *Angielscy „Poeci Jezior”*, przeł. St. Kryński, Wrocław–Warszawa–Kraków 1963, s. 87.

[91] Pomysł zapożyczyłam od Kena Wilbera. Por. K. Wilber, *Psychologia integralna. Świadomość, duch, psychologia, terapia*, przeł. H. Smagacz, Warszawa 2002, s. 176.

[92] W. Wordsworth, *Oda o przeczuciach…*, s. 89–91.

Następnie metabaza podsuwa podmiotowi lirycznemu wyobrażenie o „świetle i jasnym cieple" oraz o „szczęśliwości"[93], dzięki któremu zataczamy koło i wracamy do przerwanej dyskusji o artykule Mortkowiczowej.

Pisarka i tłumaczka trochę inaczej niż Wordsworth mówiła o niepowtarzalności dziecka. Nadmieniając w artykule o jego wyjątkowości, Mortkowiczowa zrobiła wzmiankę o „rozkoszy tworzenia"[94]. Dzisiaj kreację twórczą ucznia łączy się z oddziaływaniami psychologicznymi wychowawcy na dziecko. W świetle współczesnej psychologii pozytywnej, zajmującej się dobrą egzystencją, takie zależności między nauczycielem a uczniem „poprawiają jakość życia [dziecka – D. D.]"[95], nie dopuszczają do jego cierpienia, którego źródło stanowi często nietwórczy polonista, w końcu „trwale podwyższają poczucie szczęścia"[96] nierzadko u lękliwego wychowanka. Jego powodzenie w nauce zależy też od regularnych czynności nauczyciela, które intensyfikują zadowolenie dziecka, a zwiększona z kolei satysfakcja ucznia sprzyja trwałości wiedzy, którą zdobył on w procesie nauczania i uczenia się.

Na łamach „Nowych Torów" kwestię wypracowań zbadała również Szycówna. Wybitna intelektualistka i pedagog dokonała klasyfikacji błędów, mając za podstawę prace pisemne, uczęszczających do szkół żeńskich i męskich dziesięcio- i jedenastolatków.

Reagując mniej emocjonalnie od Mortkowiczowej, Szycówna podzieliła błędy na materialne i formalne[97], zagajając tym samym istotną także dzisiaj dyskusję nad pracami pisemnymi z języka polskiego. Tak samo jak współczesna łódzka dydaktyk, Teresa Świętosławska wyliczyła i za błędy uznała: brak znaków diakrytycznych (nieobecność liter lub wyrazów), pomyłki leksykalne i gramatyczne (niezgodność czasów, błędy w użyciu przypadków) oraz omyłki stylistyczne (powtórzenia) i nielogiczność zdań, a także odstępstwo od normy interpunkcyjnej. Ten błąd razem z dopiskami i skreśleniami zakwalifikowała Szycówna do błędów formalnych. W tym miejscu nie uniknie się rozbieżności opinii, gdyż obecnie ani dopiski, ani skreślenia nie dyskwalifikują pisemnej pracy stylistycznej, ale mogą nieco obniżyć jej poziom pod względem formy zewnętrznej. Szycówna jednak nie nadmieniła zarówno o tym komponencie pracy pisemnej, jak i o szczególnych jej właściwościach, czyli m.in. o „naturalnych i ciekawych dygresjach, humorze czy zacięciu satyrycznym"[98]. W zestawieniu z dzisiejszą klasyfikacją Świętosławskiej Szycówna wymieniła błędne wnioskowanie, ale nie

---

[93] Ibidem, s. 91.

[94] J. Mortkowiczowa, *O wypracowaniach…*, s. 279.

[95] E. Trzebińska, *Psychologia pozytywna*, Warszawa 2008, s. 121.

[96] Ibidem, s. 125.

[97] A. Szycówna, *Wypracowania jako przedmiot badań psychologicznych*, „Nowe Tory" 1907, z. X, s. 435.

[98] T. Świętosławska, *Kryteria i normy ocen pisemnych prac stylistycznych*, [w:] *Z dydaktyki języka ojczystego w szkole*, red. S. Gala, Łódź 1996, s. 144.

zaliczyła go do treści pracy pisemnej i jej układu. W tej chwili trzeba by dodać wyjaśnienie, że artykuł Szycówny w „Nowych Torach" o podstawach psychologicznych wypracowań domowych i szkolnych poprzedziły *Zadania nauki języka polskiego w szkole ludowej* (1906). W tej publikacji naukowej światła pedagog zaprezentowała swoje poglądy na rolę języka ojczystego i „wyeksponowała go w planie nauczania na czołowe miejsce"[99], skutkiem czego dzięki Szycównie wysoką rangę wśród działów językoznawstwa zdobyła gramatyka, która „w nauczaniu elementarnym miała na celu podanie pomocy dziecku, aby nauczyło się poprawnie mówić i pisać, a zarazem nabrało zamiłowania do czytania i poprawności mowy"[100].

O ile postępowa uczona Szycówna zaproponowała czytelnikom „Nowych Torów" rozmowę o wypracowaniach na podstawie badań m.in. amerykańskiego psychiatry, Adolfa Meyera (1866–1950), o tyle rozprawa przygotowana przez Rowida, propagatora „wychowania twórczego", ujmowała główny problem w aspekcie historycznym.

Traktat rozpoczynał się opisem aktualnego naówczas stanu badań nad metodyką ćwiczeń pisemnych w galicyjskiej szkole ludowej, a potem redaktor „Ruchu Pedagogicznego" przyjrzał się wnikliwie tematom pisemnych prac szkolnych i okazało się, identycznie z oceną Mortkowiczowej w artykule *O wypracowaniach*, że tematy z zakresu „stylistyki przemysłowo-kupieckiej"[101] są przyczyną niepokojącego zachowania – „dziecko pisze swe wypracowania bez najmniejszego zainteresowania; nie dotyczą one bowiem jego osobistego życia, jego przeżyć i samodzielnie poczynionych obserwacji, jednym słowem: nie są wyrazem jego psychiki w danym momencie"[102]. Tezę tę Rowid, entuzjasta „szkoły twórczej" w Polsce, uzasadnił przykładami z uczniowskich zeszytów oraz próbkami wypracowań. Wdrażając „swoją wizję humanistycznego, ale też w pewnym sensie naturalnego wychowania"[103] do szkoły, wysnuł następujące wnioski: liczne „wypracowania pisemne […] są jaskrawym przykładem nienaturalnego stylu, sztucznego języka, którego dziecko w wieku od 11–13 lat nigdy nie używa. Nie ma w tych wypracowaniach ani jednego zdania, w którym by przebijały myśli i uczucia dziecka"[104].

Druga część pomieszczonego w „Nowych Torach" studium Rowida, przedstawiciela koncepcji nauki całościowej[105], dotyczyła dydaktycznych

---

[99] St. Michalski, *Działalność pedagogiczna Anieli…*, s. 202.

[100] A. Szycówna, *Gramatyka polska*, Warszawa 1898, s. 5.

[101] H. Rowid, *Z metodyki wypracowań pisemnych w szkole*, „Nowe Tory" 1913, z. VI i VII, s. 309.

[102] Ibidem.

[103] E. Bartkowiak, *Między beztroską…*, s. 149.

[104] H. Rowid, *Z metodyki wypracowań…*, s. 311.

[105] H. Sowińska, *Paradygmat edukacji zintegrowanej – jego odczytywanie w teorii i praktyce*, [w:] *System integralny w edukacji dziecka. Konteksty i konsekwencje zmian*, red. H. Siwek, M. Bereźnicka, Warszawa 2011, s. 17.

pouczeń Komisji Edukacji Narodowej w sprawie wypracowań, a także wskazówek, których udzielił nauczycielom w XIX wieku wspomniany już w niniejszej rozprawie Trentowski. Zarówno centralny organ władzy oświatowej w Polsce stanisławowskiej, jak i autor systemu pedagogiki narodowej wyłożonej w *Chowannie*[106] domagali się, by „uczniom dozwolić czasami, ażeby sobie sami obrali temat do ćwiczenia”[107]. Dopowiem, że w drugiej części[108] *Chowanny*, czyli w *Dydaktyce* oprócz tego przejawu „miłości pedagogicznej”[109] zdradził filozof ochotę do przypisania „szczególnie doniosłego znaczenia nauce języka ojczystego i historii ojczystej”[110].

W ostatniej, trzeciej części rozprawy na temat wypracowań Rowid apelował o podręczniki metodyczne, które w odróżnieniu od tradycyjnych, eksponujących metodę aprioryczną, nie narzucałyby dziecku gotowej treści i opracowanej już przez kogoś formy, użytej jako matrycy do pisania własnych wypracowań. Jednym słowem, „do pisania wypracowań szkolnych musi się być specjalistą”[111]. W przeciwnym razie będą one robiły wrażenie „papuziej nauki”[112] – przestrzegał Rowid.

Ten dyskutowany przed laty na szpaltach „Nowych Torów” problem kształcenia sprawności pisania wypracowań szkolnych omawiany jest również dzisiaj. Wzbogacony o nową koncepcję oceniania pozwala poloniście w czworaki sposób przyjrzeć się pisemnej pracy ucznia:

> […] po pierwsze – wylicza krakowska dydaktyk, Maria Madejowa – jako na pracę ucznia, podczas której ujawnia się cały złożony proces pisania, a mianowicie: mając podany przez nauczyciela temat, który jest głównym elementem treści, uczeń powinien zbudować wypowiedź, wykazując się przy tym poprawną analizą składników struktury tematu, rozumieniem tematu, a także musi określić główną myśl zadania (faza koncepcyjna). Następnie winien uświadomić sobie, jaki materiał będzie mu potrzebny, ile informacji zebrać i jak je usystematyzować (faza zbierania treści). Z kolei musi połączyć uporządkowaną treść w spójną strukturę gatunkową zasugerowaną w temacie lub wskazaną przez nauczyciela (faza kompozycyjna). I wreszcie nadać swojej pracy kształt językowy, wybierając najtrafniejsze, najbardziej funkcjonalne elementy językowe i reguły ich łączenia w wypowiedzenia (faza redakcyjna).

---

[106] Próbą interpretacji na nowo twórczości klasyków pedagogiki i psychologii m.in. wybranych dzieł stworzonych przez Trentowskiego jest ukazujący się od 1929 roku kwartalnik „Chowanna”.

[107] H. Rowid, *Z metodyki wypracowań…*, s. 316.

[108] *Chowannę*, tę filozoficzną *summę* wiedzy pedagogicznej, podzielił Trentowski na trzy części: na dotyczącą wychowanka nepiodykę, na odnoszącą się m.in. do nauczyciela dydaktykę i na poświęconą nauce o szkole i jej historii epikę pedagogiczną. Por. *Od wydawcy*, [w:] B. F. Trentowski, *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*, wstępem i komentarzem opatrzył A. Walicki, t. 1, Wrocław–Warszawa–Kraków 1970, s. CXIX.

[109] A. Walicki, *Wstęp*, [w:] B. F. Trentowski, *Chowanna, czyli system…*, s. LXXVIII.

[110] Ibidem, s. LXXXIV.

[111] J. Mortkowiczowa, *O wypracowaniach…*, s. 275.

[112] H. Rowid, *Z metodyki wypracowań…*, s. 312.

Po drugie, na wypracowanie można spojrzeć jak na rezultat sprawności tekstotwórczej ucznia rozumianej jako umiejętność tworzenia spójnych semantycznie i zintegrowanych strukturalnie tekstów (faza doboru treści), uporządkowanych logicznie (faza koncepcyjna) i kompozycyjnie (faza kompozycyjna), uwzględniających określone gatunki – wzorce odpowiedzi – prezentujących co najmniej jedną strategię nadawczo-odbiorczą (faza redakcyjna), właściwą dla danego tekstu.

Po trzecie, wypracowanie, tym razem już maturalne, można potraktować jako dokument pozwalający stwierdzić umiejętności zaprezentowania własnego tekstu przez maturzystę (faza kompozycyjna) wszechstronnie informującego odbiorcę nie tylko o poziomie wiedzy ucznia z zakresu historii i teorii literatury, orientacji w świecie kultury i wiedzy językowej (faza zbierania informacji), ale także o jej stopniu rozumienia – właściwego odbioru, opisu, analizy i interpretacji – (faza koncepcyjna) i sprawności jej przekazania (faza redakcyjna).

I po czwarte – kończy trafny wywód Madejowa – jeśli przyjmie się, zgodnie z założeniami lingwistyki tekstu, że wypracowanie szkolne stanowi całościowo zorganizowany komunikat (tekst) rozumiany jako ponadzdaniowa jednostka językowa, która ma określone cechy gatunkowe i stylowe (faza redakcyjna) oraz wykazuje strukturalną korelację i spójność semantyczną (faza kompozycyjna), ponadto podlega całościowej interpretacji (faza koncepcyjna) zarówno semantycznej, jak i komunikatywnej (faza zbierania treści), to także można w nim wskazać cztery fazy tworzenia wypowiedzi pisemnej[113].

Po wymienieniu czterech porządków patrzenia na wypracowanie szkolne Madejowa projektuje model ich sprawdzania.

Po raz kolejny do tematu sprawdzania i oceniania wypracowań szkolnych powróciła Madejowa w 2005 roku w książce *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*, w trzecim z kolei tomie wydanym w serii *Edukacja nauczyciela polonisty*. Wyjaśnia w niej:

[…] zobiektywizowania oceny [wypowiedzi pisemnej – D. D.] można dokonać przez opracowanie modelu jakościowych norm obiektywnych dla wszystkich warstw wypracowania: koncepcyjnej, semantycznej, kompozycyjnej i redakcyjnej, np.:

a) warstwa koncepcyjna:
   - stopień rozumienia tematu […],
   - pomysł na opracowanie tematu,
   - wybór formy, stylu, funkcji […],
   - znajomość zagadnienia, umiejętność przedstawienia go itp.;
b) warstwa semantyczna (zawartość treściowa):
   - ilość zawartych w pracy informacji,
   - jakość zawartych informacji,
   - wiedza o literaturze,
   - ogólna wiedza o człowieku, życiu, świecie,
   - spójność semantyczna podporządkowana planowi wewnętrznemu pracy itp.;
c) warstwa kompozycyjna:
   - zasada porządkowania treści […],
   - zachowanie proporcji między poszczególnymi częściami pracy,
   - logiczny wywód,
   - posługiwanie się argumentami,
   - podporządkowanie kompozycji wybranej przez ucznia koncepcji ujęcia treści itp.;

[113] M. Madejowa, *Zasady sprawdzania wypracowania szkolnego. Wprowadzenie do tematu*, [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004, s. 265.

d) warstwa redakcyjna:
   – poprawne użycia języka […],
   – spójność gramatyczna,
   – estetyka pracy, margines, akapity,
   – ortografia i interpunkcja[114].

Powyższe teoretyczne rozważania o trudnościach w czytaniu i pisaniu są pomocne w pracy polonistom praktykom, którzy w epoce dzisiejszej coraz częściej stykają się z niełatwą sprawą uczniowskich zakłóceń w odbiorze literatury. Wśród trudności w czytaniu i pisaniu jedną z bardziej dotkliwych strat jest „ślepota słowna”[115], czyli rozpatrywane w wielu przejawach zaburzenie, które ogarnia zarówno problem rozpoznawania słów, ich rozumienia i płynności czytania, jak trudności w ekspresji pisemnej, czyli pisanie ręczne, ortografię i tworzenie tekstu[116].

Niestety, współczesne błyskotliwe teorie naukowe zajmujące się trudnościami w czytaniu i pisaniu, choć czasem nie znajdują gotowej odpowiedzi na pytanie o jednolity wzorzec, przecież dążą do „scalania materii zmysłów i układu nerwowego”[117], które jest tożsame m.in. z integrowaniem zmysłów, bowiem „rzeczywistość jest w oku patrzącego, a także w jego uszach, skórze, mięśniach, ścięgnach i żołądku”[118]. Ten Czytelnik, który nie poddaje się tej „organicznej” sugestii, możliwe, że przekona się do zdania, że dziecko o „oddzielnych” zmysłach łatwo się rozprasza, dlatego nie jest ono w stanie wnioskować, funkcjonować motorycznie czy emocjonalnie. Obecnie dużą wagę do roli zmysłów w systemie percepcji człowieka przywiązują również edukatorzy multimedialni. Dowodzą oni rzeczowo, że „percypowana wielowymiarowo, aktywnie i dynamicznie, rzeczywistość”[119] przeobrazi całkowicie procesy dydaktyczne. Oprócz naukowców eksplorujących przestrzenie multimedialne wielozmysłowość frapuje i innych.

Złożoność zmysłów we współczesnej edukacji polisensorycznej na przykład oznacza poszukiwanie w praktyce dydaktycznej takich form artystycznych, które byłyby atrakcyjne zarówno dla kinestety-

[114] M. Madejowa, *Sprawdzanie i ocenianie wypracowania szkolnego*, [w:] *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2005, s. 159–160.

[115] I. Pietras, *Wstęp*, [w:] *Trudności w czytaniu i pisaniu – rozważania teoretyczne i praktyczne*, red. I. Pietras, Warszawa 2012, s. 7.

[116] G. Krasowicz-Kupis, E. Pogoda, *Trudności w uczeniu się w perspektywie psychologicznej*, [w:] *Trudności w czytaniu…*, s. 23.

[117] J. Bluestone, *Materia autyzmu. Łączenie wątków w spójną teorię*, przeł. M. Dąbrowska-Jędral, Warszawa 2010, s. 32.

[118] Ibidem, s. 25.

[119] R. Wawer, M. Wawer, *Trwałość wiedzy w procesie kształcenia*, Warszawa 2013, s. 91.

ków, jak i dotykowców[120]. Takie pobudzające do twórczości dzięki koordynacji informacji sensorycznych i motorycznych[121] środki wyrazu – zainspirowani antropologią zmysłów dydaktycy – odnajdują m.in. w literaturze, która ma odmienić życie „odbiorcy będącego stale w ruchu, często żywej recepcji, lecz niezdolnego do dłuższej i głębszej refleksji"[122]. W perspektywie przeobrażonej dydaktyki przemiana dokonuje się dzięki opisującym świat doznań zmysłowych polonistom, którzy wespół z uczniami analizują i interpretują na przykład *Białą magię* (1942) Krzysztofa Kamila Baczyńskiego (1921–1944). Omawiając erotyk, wydają gimnazjalistom następujące polecenia: „sportretuj bohaterkę wiersza. W sferze obrazowania wyodrębnij elementy wizualne, akustyczne i dotykowe. […] Zaplanuj filmową adaptację wiersza. Ułóż scenopis i dobierz odpowiednią technikę zdjęć. […] Przywołaj utwór muzyczny, który oddaje klimat i sens wiersza"[123].

Uważam, że dzięki tym poleceniom „otoczeni zewsząd obrazami popkultury: powielanymi kliszami, występującymi na przemian z klasycznymi prototypami i wzorcami przedstawień"[124] gimnazjaliści wzbogacą zbiory swojego „muzeum wyobraźni"[125] celem odróżnienia prawdziwie wielkiego dzieła od jego surogatu.

Od rozpraw na temat starannego wychowania, kompletujących je artykułów poświęconych współczesnej personalistycznej filozofii oraz psychologii wolności i odpowiedzialności, a także omówień nowo utworzonych psychopedagogicznych podstaw kształcenia nauczycieli przejdźmy w tej chwili do opublikowanych w „Nowych Torach" prac naukowych, mających ścisły związek z metodyką nauczania literatury polskiej i języka ojczystego.

[120] A. Grodecka, A. Podemska-Kałuża, *Wielozmysłowość. Filozofia i dydaktyka*, Poznań 2012, s. 114.

[121] M. Tomasello, *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*, przeł. J. Rączaszek, Warszawa 2002, s. 79.

[122] B. Myrdzik, *O niektórych przemianach w edukacji polonistycznej*, [w:] *Przeobrażenia w kulturze i edukacji na przełomie XX i XXI wieku*, red. M. Karwatowska, Lublin 2010, s. 783.

[123] A. Grodecka, A. Podemska-Kałuża, *Wielozmysłowość. Filozofia…*, s. 176.

[124] R. Oramus, *Obrazy, myśli, znaki…*, [w:] idem, *Radość iluzji malarskiej. Eseje o sztuce*, Kraków 2004, s. 9.

[125] M. Rzepińska, *Historia koloru w dziejach malarstwa europejskiego*, Warszawa 2009, s. 600.

CZĘŚĆ II

Problemy dydaktyki polonistycznej na łamach periodyku „Nowe Tory”

Rozdział 1

W kręgu metodycznych artykułów o nauczaniu języka ojczystego

W pierwszej części niniejszej rozprawy, rozpatrując sprawę wychowania, kształcenia i edukacji artystycznej na łamach „Nowych Torów" m.in. w perspektywie – dość odległej w czasie – materialistycznej pedagogiki naukowej i uzupełniających ówczesne artykuły prac z dziedziny współczesnej psychologii eksperymentalnej, podkreśliłam, że pedagogika – dzisiaj nauka z pogranicza humanistyki i dyscyplin społecznych – już w przededniu I wojny światowej korespondowała z filozofią (szczególnie z etyką), psychologią i socjologią. W związku z tą korelacją w części drugiej zamierzam tak kształtować refleksję metodyczną nad nauczaniem języka ojczystego i literatury, aby uchwycić niepowtarzalne współbrzmienie edukacji polonistycznej i wiedzy z różnych dziedzin.

Zanim przyjrzę się przygotowanym specjalnie dla „Nowych Torów" rozprawom znakomitych nauczycielek: Anieli Szycówny i Aleksandry Knake-Ośnialowskiej[1] oraz teoretyka literatury Kazimierza Wóycickiego, a także M. Z. Nałęcza, raz jeszcze nadmienię, że wprowadzone w 1907 roku przez współtwórców warszawskiego miesięcznika innowacje dotyczące jego programu, kierunku i grona współpracowników służyły promowaniu „Nowych Torów" na czasopismo o naukowych aspiracjach.

W zestawieniu z 1906 rokiem w 1907 roku, choć „Nowe Tory" nadal redagował Kalinowski, miesięcznik przeobraził się z pedagogicznego w poświęcone sprawom oświaty i wychowania pismo, któremu w artykule wstępnym przepowiadano nowe „życie" i sławę. W porównaniu z periodykiem z 1906 roku, skoncentrowanym głównie na szkolnictwie, czasopismo w rok po pierwszej publikacji rozszerzyło

[1] Wątpliwości rodzą się w związku z pisownią tego nazwiska przez „l". Odgaduję, że z powodu drukarskiej omyłki, która wkradła się do tekstu, „ł" zastąpiono „l". Należy przypuszczać, że nazwisko wzięło początek od wyrazu „ośniał", który wskazuje na „chorobę sosen". Por. hasło: ośniał ślepy, [w:] *Wielka encyklopedia powszechna ilustrowana*, seria II, t. V–VI, Warszawa 1908, s. 872. Ostatecznie pozostaję przy pisowni przez „l", ponieważ taką ustaliłam, kartkując czasopismo „Nowe Tory".

krąg zainteresowań i zajęło się również problemami natury kulturalno-oświatowej. Dopowiem, że wstępniak w 1907 roku wprowadzał do „Nowych Torów" elementy polityki, uświadamiając ich czytelnikom niebezpieczeństwo ze strony różniących się pod względem ideologicznym od Kalinowskiego i jego współpracowników antagonistów, którzy wystąpili przeciw postępowym hasłom propagowanym przez redaktorów warszawskiego pisma.

Kalinowski, nieprzejednany wydawca miesięcznika, skupił całą energię, aby osiągnąć zamierzony cel i nie było to dziełem przypadku, że w stosunku do rocznika pierwszego, choć zachowano trzy rubryki: *Pedagogika ogólna i sprawy szkolnictwa*, *Psychologia* oraz *Z literatury. Krytyka i sprawozdania*, przekształcono przecież dział *Metodyka nauczania* w rubrykę *Dydaktyka ogólna i metodyka szczegółowa*. Co więcej, rocznik drugi uszczuplono, ponieważ zrezygnowano z zakrojonego na szeroką skalę działu *Historia pedagogiki*, który zastąpiono niepokaźną rubryką *Instytucje oświatowe*; słowo „zeszyt" pojawiło się zamiast wyrazu „numer"[2].

Metamorfoza nastąpiła również w kolejnym roczniku „Nowych Torów". Od pierwszego stycznia 1908 roku do komitetu redakcyjnego periodyku należeli: Józef Grodecki, Wacław Jezierski, Stanisław Kalinowski, Jan Michalski oraz rzeczniczka emancypacji kobiet Izabela Moszczeńska. Wówczas problematyczny stał się wybór redaktora naczelnego. Należy przypuszczać, że pod wpływem bardziej rygorystycznej cenzury[3] dopiero po dopełnieniu formalności nowym redaktorem ogłoszono Szycównę[4]. Pod jej kierunkiem literackim nie zmienił się profil warszawskiego miesięcznika ani nie przybrał on innego wyglądu zewnętrznego, ale czasopismo utraciło swój „dotychczasowy, bojowy charakter"[5]. Dbano nadal o jego wysoki poziom naukowy, zwracając szczególną uwagę na nowinki z dziedziny pedagogiki. Nieożywione w owym czasie duchem walki „Nowe Tory" wciąż były „informatorem dla wszystkich nauczycieli i wychowawców, ich doradcą, a zarazem obrońcą spraw słusznych i sprawiedliwych, a dla społeczeństwa całego wyrazem dążeń i ideałów współczesnej pedagogiki polskiej"[6].

W 1908 roku współtwórcy „Nowych Torów", hołdując dążnościom do ocalenia szkolnictwa pod zaborem rosyjskim, co prawda zachowali w miesięczniku istniejące rubryki, ale w zestawieniu z 1907 rokiem

[2] Tę formę miesięcznik „Nowe Tory" utrzymał do samego końca.

[3] M. Szulkin, *Dzieje czasopisma pedagogicznego „Nowe Tory" 1906–1914*, „Ruch Pedagogiczny" 1965, nr 5/6, s. 13.

[4] Przypomnę, że w 1910 roku zastąpiła ją Antonina Szczepaniakowa. A tę w 1911 roku polonista i pedagog Konrad Drzewiecki. Pozostał on na stanowisku redaktora do końca.

[5] M. Szulkin, *Dzieje czasopisma pedagogicznego…*, s. 13.

[6] *Od Redakcji*, „Nowe Tory" 1908, z. I, s. 1–2.

zmniejszyli zakres działu pierwszego, którego tytuł *Pedagogika ogólna i sprawy szkolnictwa* przemienił się w *Pedagogika ogólna*. Inny tytuł nadano też rubryce *Dydaktyka ogólna i metodyka szczegółowa*. W odniesieniu do 1907 roku miał on następującą postać słowną: *Dydaktyka i metodyka*. Dwa działy: *Higiena* oraz *Sprawy szkolne* dopełniały zawartość periodyku. Ciekawa rzecz, że do końca, tj. do 1914 roku, w „Nowych Torach" istniała stała rubryka *Kronika*[7], w której zamieszczano m.in. wspomnienia pośmiertne o ludziach zasłużonych na niwie pedagogicznej. W kwietniowym zeszycie „Nowych Torów" zawiadomiono na przykład o zgonie księdza Tadeusza Lubomirskiego (1826–1908)[8], nie zaniedbując sposobności przekazania informacji o działalności oświatowej wybitnego filantropa i inicjatora *Encyklopedii wychowawczej* (1880).

Czwarty rok, w którym wydawano „Nowe Tory", także obfitował w innowacje. W 1909 roku postępowe pismo pedagogiczne, „wytrwale krocząc po drodze, na którą weszło przed trzema laty"[9], choć świadome zmiennych kolei losu szkoły polskiej, a także gorzko rozczarowane zamknięciem instytucji oświatowych na skutek represji zaborcy, nie straciło przecież z oczu dążeń i ideałów współczesnej pedagogiki, która w porównaniu z 1906 rokiem była już mającą znaczenie, wyzwoloną z więzów trwającego od dawna dogmatyzmu i dotychczasowej rutyny, wiedzą, która zapewniała nauczycielom naukowe podstawy wychowania i nauczania. Dlatego w 1909 roku, celem kształtowania świadomości pedagogicznej czytelników, współredaktorzy pisma „Nowe Tory" utworzyli nowe rubryki, a w istniejących rozszerzyli krąg zagadnień. Dział *Sprawy szkolne* w dalszym ciągu trzymał się faktów, które miały miejsce w życiu szkoły, a rubryka *Z literatury* o rozszerzonym zasięgu oddziaływania na odbiorców – tak samo jak poprzednio – zawierała przegląd dzieł pedagogicznych, podręczników szkolnych i książek dla młodzieży. Jej potraktowany po nowatorsku poddział zatytułowany *Dzieła pedagogiczne w językach obcych* udzielał ponadto wskazówek, jak zdobywać wiedzę przez samokształcenie z dziedziny pedagogiki.

O poddział wzbogaciła się również rubryka *Kronika*. Od 1909 roku w dziale *Kronika zagraniczna* wychowawcy i oświatowcy mogli znaleźć m.in. wiadomości o ruchu pedagogicznym w Galicji. W związku z tym nie ma wątpliwości, że zabory łączyła wspólnota dążeń, że istniała wymiana doświadczeń między Królewiakami a „kolegami zza kordonu"[10]. Informacje o poczynaniach Galicjan na polu nauki dowodzą rzeczowo,

---

[7] Jej zadruk był – prawdopodobnie ze względu na wyczerpane finanse – dwukolumnowy.

[8] *Z żałobnej karty*, „Nowe Tory" 1908, z. IV, s. 374.

[9] *Od Redakcji*, „Nowe Tory" 1909, z. I, s. 1.

[10] Ibidem, s. 3.

że krakowski ośrodek pedagogiczny nie tylko kontaktował się z kamratami z byłego Królestwa Kongresowego, lecz także współdziałał w organizowaniu pracy nad dziećmi, np. Galicjanie, a wśród nich Rowid, niejednokrotnie przywiedziony na pamięć w tej oto rozprawie, zamieścił w „Nowych Torach" artykuł *O przygotowaniu do zawodu nauczycielskiego*[11].

W 1910 roku stołeczny miesięcznik wciąż nadawał ton życiu naukowemu. W piątym roku od pojawienia się na rynku księgarskim warszawskie czasopismo, śledząc wydawnictwa zagraniczne, w dalszym ciągu stanowiło „łącznik między teoretyczną pracą a praktyką pedagogiczną, między laboratorium pedologicznym a szkołą i pokojem dziecięcym"[12].

W drugim półroczu 1910 roku „Nowe Tory" wzbogaciły się o dział *Poradnik wychowawczy*. Dzięki niemu czytelnicy periodyku komunikowali swoje stanowisko w sprawie edukacji szkolnej, ustosunkowywali się, nierzadko negatywnie, do „niepraktycznej, nieodpowiedniej lub niezrozumiałej normy stosowanej przez szkołę"[13].

W 1910 roku rubryka *Dydaktyka i metodyka nauczania* pozostała nadal działem o tym samym, pochodzącym z 1909 roku tytule. Rok 1911 mimo „trudności materialnych, związanych z zadłużeniem pisma, a w konsekwencji nawet jego zawieszeniem"[14] wprowadził kolejną – w perspektywie polonistycznej – nowość. Historyk literatury Andrzej Baumfeld w rubryce zatytułowanej *Metodologia* zamieścił dwa artykuły pod wspólnym tytułem *O wykładzie historii literatury polskiej*[15] oraz stanowiący ich dopełnienie tekst *O metodzie wykładu literatury polskiej*[16].

Rocznik 1912 „Nowych Torów" przypominał do złudzenia zbiór wszystkich numerów pisma z 1907 roku, przy czym dokonano podziału rubryki *Dydaktyka ogólna i metodyka szczegółowa* na dwa osobne działy: *Dydaktyka ogólna* i *Metodyka szczegółowa*[17]. Ostatnie dwa roczniki „Nowych Torów" – 1913 i 1914[18] – nadal utrzymywały się na wysokim poziomie merytorycznym. W tych latach na szpaltach miesięcznika publikowali swoje artykuły wybitni naukowcy: klasyk pedagogiki Jan Wła-

---

[11] H. Rowid, *O przygotowaniu do zawodu nauczycielskiego*, „Nowe Tory" 1912, z. VI i VII, s. 1–32.

[12] *Słowo wstępne*, „Nowe Tory" 1910, z. I, s. 1–2.

[13] *Prospekt „Nowych Torów"*, „Nowe Tory" 1910, z. VI, s. III–IV.

[14] M. Szulkin, *Dzieje czasopisma pedagogicznego…*, s. 15.

[15] A. Baumfeld, *O wykładzie historii literatury polskiej*, „Nowe Tory" 1911, z. I, s. 42–49; z. II, s. 138–145.

[16] A. Baumfeld, *O metodzie wykładu literatury polskiej*, „Nowe Tory" 1911, z. III, s. 253–260.

[17] Niczym niezakłócone zachowały tę formę również w 1913 roku. Co do 1914 roku nie udało się stwierdzić, w których rubrykach omówiono problemy dydaktyki języka i literatury polskiej.

[18] W maju tego roku ukazał się ostatni numer pisma.

dysław Dawid, teoretyk prawa i socjolog Leon Petrażycki (1867–1931), filozof i logik Tadeusz Kotarbiński.

Na podstawie podjętych badań nad metamorfozami w tytułach rubryk, zwłaszcza tej, która zawierała wskazówki metodyczne, wyprowadziłam następujący wniosek. Obejmujący dydaktyczne i metodyczne zagadnienia dział oprócz polonistów zaciekawiał nauczycieli języków nowożytnych, na przykład języka niemieckiego[19] oraz geografów[20], historyków[21] i przyrodników[22], którzy „we wszelkiej nauce […] musieli uznać konieczność stopniowania trudności”[23]. Tę ogólnodydaktyczną zasadę kształcenia stosuje się także dzisiaj, a kierowanie się nią sprawia, że dzieci nie odczuwają zniechęcenia do pracy. Obok tej reguły przestrzega się obecnie innych zasad nauczania. Dla nauczycieli współczesnych równie cenne jak onegdaj są: zasada poglądowości, zasada koncentracji i zasada oparta na zainteresowaniu. Nadmienię jeszcze, że nieco później, w dwudziestoleciu międzywojennym, wielokrotnie wspomniana w niniejszej rozprawie psycholog i pedagog Maria Librachowa oceniła zalety tych reguł i wyczerpująco objaśniała:

> […] pierwsza uwzględnia główne cechy pamięci dziecięcej i wyobraźni; druga opiera się na tej prawdzie psychologicznej, […] że te wiadomości utrwalają się najpewniej, które różnymi drogami do umysłu wkroczyły, i wskutek tego wytworzyły najliczniejsze związki skojarzeniowe; trzecia wreszcie liczy się przede wszystkim z charakterystycznymi cechami uwagi dziecka[24].

Na łamach „Nowych Torów” badania edukacji humanistycznej rozpoczęła we wrześniu 1906 roku Szycówna cyklem artykułów z zakresu historii szkolnego nauczania języka polskiego i jego kultury. W pierwszej, liczącej dwadzieścia jeden stron, części studium autorka prześledziła dzieje nauki języka ojczystego w dydaktyce szkoły od średniowiecza do czasów porozbiorowych[25]. Już na początku należałoby podkreślić, że elaborat Szycówny z pogranicza historii języka polskiego i księgoznawstwa nie wyczerpywał zagadnienia. Na temat dziejów polszczyzny i elementarzy polskich można by jeszcze wiele powiedzieć. Oceniając

---

[19] J. Pytel, *Metodyka języka niemieckiego na stopniu niższym*, „Nowe Tory” 1910, z. VII, s. 139.

[20] W. Nałkowski, *System nauczania geografii i jej znaczenie kształcące*, „Nowe Tory” 1906, nr 1, s. 41.

[21] I. Moszczeńska, *Jak nie należy uczyć historii*, „Nowe Tory” 1906, nr 10, s. 988.

[22] Wł. Radwan, *Uwagi o nauczaniu przyrody na pensjach żeńskich*, „Nowe Tory” 1912, z. IV, s. 291.

[23] A. Szycówna [rec.], *Iza Moszczeńska. „Nasza szkoła w Królestwie Polskim. Uwagi na czasie”. Lwów 1905*, „Nowe Tory” 1906, nr 1, s. 88.

[24] M. Librachowa, *O metodach nauczania w szkole elementarnej*, Warszawa 1918, s. 35.

[25] Referuję za: A. Szycówna, *Historia nauczania języka polskiego*, „Nowe Tory” 1906, nr 7, s. 647–668.

ich treść z perspektywy lat, trzeba ją powiązać z epoką, połączyć z polityką oświatową, w końcu zespolić z metodą nauki czytania. O ile Szycównie udało się dostrzec związek między strukturą elementarza a polityką zaborczą, o tyle nie powiodła się jej próba uporządkowania metod nauki czytania. Dopiero w 2003 roku precyzyjny podział elementarzy według tychże sposobów zaproponował Franciszek Pilarczyk. Zielonogórski uczony poklasyfikował je na syntetyczne i analityczne. Wśród pierwszych wymienił następujące metody: sylabizowania (alfabetyczną), fonetyczną (głoskową) i sylabową (zgłoskową); pośród analitycznych wyszczególnił metody: wyrazową, zdaniową i analityczno-syntetyczną[26]. Szycówna, wspominając dzieje elementarzy i połowicznie informując czytelników „Nowych Torów" o zamieszczonych w nich metodach nauki czytania, nie tylko nie doprowadziła do ładu tych ostatnich, lecz także nie podzieliła drukujących elementarze wydawnictw na uczące wyłącznie czytania (elementarz Konrada Prószyńskiego) oraz na zaznajamiające z czytaniem i z pisaniem (*ABC, czyli nauka czytania i pisania* Augusta Jeskego 1836–1875); nie podkreśliła, że lwia część elementarzy funkcjonowała jako samoistna książka, ale pewna ich liczba, na przykład *Wiązanie Helenki* (1823) pedagog i pisarki Klementyny Hoffmanowej, nie tworzyła odrębnej całości. Szycówna nie uwydatniła, że obok elementarzy szkolnych istniały takie, które na głos czytano w domu; uczona nie wyjaśniła, że adresatami elementarzy byli po części wyłącznie chłopcy, a po części tylko dziewczynki; w jednej części dzieci wiejskie, w drugiej części najmłodsi uczęszczający do szkół miejskich.

Mimo tych niedoskonałości artykuł wart jest wspomnienia przede wszystkim przez wzgląd na jego autorkę, Anielę Szycównę, naukowca o wielkiej erudycji. Uczona, orientując się w sytuacji polszczyzny, w nie najwyższym stopniu średniowiecznej[27], nie tylko systematycznie i szczegółowo przebadała napisane po łacinie i po polsku gramatyki oraz „XVII-wieczne podręczniki języka polskiego zasługujące na nazwę gramatyk"[28], lecz także uzewnętrzniła własną znajomość gramatyki opisowej współczesnego sobie języka ojczystego, czyli polszczyzny w początkowym dziesięcioleciu XX wieku.

Ośmielam się twierdzić, że Szycówna otworzyła – to za dużo powiedziane – ale odemknęła podwoje zarówno autorom prac monograficznych wydanym w okresie międzywojennym, na przykład Janowi

---

[26] F. Pilarczyk, *Elementarze polskie od ich XVI-wiecznych początków do II wojny światowej. Próba monografii księgoznawczej*, Zielona Góra 2003, s. 22–23.

[27] Dopiero po upływie czterdziestu siedmiu lat Witold Taszycki (1898–1979) jasno wyartykułował, jaką doniosłą rolę w polskiej kulturze językowej spełniły szkoły średniowieczne. Por. W. Taszycki, *Obrońcy języka polskiego*, Wrocław 1953, s. VIII.

[28] P. Zwoliński, *Gramatyki języka polskiego z XVII wieku jako źródło poznania ówczesnej polszczyzny*, „Poradnik Językowy" 1956, z. 8, s. 310.

Łosiowi (1860–1928), który opublikował trzytomową *Gramatykę polską* (1922–1927), jak i celującym we współczesnym językoznawstwie, m.in. twórcom[29] *Gramatyki historycznej języka polskiego* (1955) oraz Zdzisławowi Stieberowi (1903–1980), który w 1952 roku ogłosił drukiem *Rozwój fonologiczny języka polskiego*.

Rejestr nazwisk nieprzeciętnych filologów, a także ich prac poddaje myśl o opracowanym przez Szycównę – w perspektywie diachronii – zagadnieniu roli języka polskiego w nauczaniu szkolnym. A problem ten, omówiony na łamach pisma „Nowe Tory", stanowił dopełnienie ogromnego dorobku publikacyjnego postępowej pedagog, jednego z ogniw „systematycznych studiów nad historią języka polskiego, których początek przypadł na rok 1823"[30].

„Pierwsze nasze szkoły – objaśniała czytelnikom „Nowych Torów" obeznana z ideą edytorsko-filologiczną[31] Szycówna – zakładane przy klasztorach i parafiach, miały na celu wyłącznie kształcenie duchownych, uczyły więc tylko katechizmu, łaciny i śpiewu kościelnego"[32]. Szkoda, że badaczka nie dopowiedziała, że kantorem w szkole klasztornej był zazwyczaj *armarius*, czyli bibliotekarz szkolny, który oprócz magistra przełożonego i podległych mu nauczycieli sprawował opiekę nad uczniami[33]. Zabrakło też w przygotowanej przez Szycównę rozprawie informacji o roli, jaką w XV wieku przy nauczaniu łaciny w szkole odegrał język ojczysty. Jego dużego znaczenia nie kwestionował w swojej książce krakowski dydaktyk, historyk literatury i edukacji, Ignacy Zarębski (1905–1974), który wyjaśnił sens „przestrzeganej jeszcze z początku XV stulecia zasady, by nauczyciel władał dobrze językiem ojczystym, gdyż w tym języku ma obowiązek «wykładać księgi»"[34].

Dalej Szycówna wróciła myślą do wydanej w Poznaniu trzytomowej *Historii szkół w Koronie i w Wielkim Księstwie Litewskim od najdawniejszych czasów aż do roku 1794* (1849–1851) Józefa Andrzeja Łukaszewicza (1797–1873)[35]. W jej pierwszym tomie pedagog, historyk

---

[29] Zenon Klemensiewicz (1891–1969), Tadeusz Lehr-Spławiński (1891–1965) i Zdzisław Stieber (1903–1980).

[30] St. Borawski, *Tradycja i perspektywy. Przeszłość i przyszłość nauki o dziejach języka polskiego*, Wrocław 1995, s. 12.

[31] W fazie filologiczno-dokumentacyjnej (1823–1915) rozwoju nauki o dziejach języka polskiego idea ta przyświecała m.in. Józefowi Mrozińskiemu (1784–1839) i J. Baudouinowi de Courtenay. Por. ibidem, s. 49–51.

[32] A. Szycówna, *Historia nauczania języka…*, s. 647.

[33] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, wyboru dokonał i opracował S. Wołoszyn, t. 1, Warszawa 1965, s. 160.

[34] I. Zarębski, *Rola języka polskiego w nauczaniu szkolnym w Polsce XVI wieku*, Wrocław 1955, s. 19.

[35] Autor artykułów o klasykach pedagogiki: Janie Amosie Komeńskim (1592–1670) i Janie Henryku Pestalozzim. Józef Łukaszewicz pomieścił je w wychodzącym od 1834 roku w Lesznie Wielkopolskim tygodniku „Przyjaciel Ludu".

oświaty i kustosz Biblioteki Raczyńskich sugerował, że już w XIV wieku w miejskich szkołach nauczano języka polskiego. Co więcej, w drugiej połowie tego stulecia w szkole parafialnej Najświętszej Panny Marii, którą jako swoją własność miała rada krakowska, wprawiano uczniów w kaligrafię i w stylistykę[36].

Następnie Szycówna, trzymając się kolejności wydarzeń, przywołała w swym obszernym artykule traktat o ortografii Jakuba Parkoszowica[37] (zm. po 1452) – wychowanka, a następnie rektora Akademii Krakowskiej. Oto ów „pierwszy dokument świadomości języka ogólnego, dbałości o jego normalizację, poczucia odpowiedzialności za jego jedność”[38] był próbą ustalenia odrębnych liter dla odpowiednich niezależnych fonemów. Sporządzony przez przełożonego krakowskiej szkoły wyższej akt zawierał także niezapomniany, dość często deklamowany wiersz o ortografii: „kto chce pisać doskonale język polski i też prawie, umiej obiecado moje…”

Ponadto w rozprawie Parkoszowic zaobserwował – o czym z niewiadomych przyczyn nie poinformowano czytelników „Nowych Torów” – że samogłoski różniły się iloczasem[39].

Rozczarowywał też trochę podporządkowany „wiekom średnim” rozdział, w którym autorka doszła do następującej konkluzji: „szczupłym był zakres nauki języka polskiego w czasach, gdy nad gramatyką łacińską całe lata trawiono”[40]. Niestety, Szycówna, sięgając do staropolskich początków ortografii, nie zwróciła uwagi na *Bullę* z 1136 roku oraz nie zaakcentowała problemu odkrytych w 1890 roku przez historyka literatury i slawistę, Aleksandra Brücknera (1856–1939) *Kazań świętokrzyskich*, a także *Psałterza puławskiego*.

W kręgu badań Szycówny nad dydaktyką nie znalazło się również zagadnienie podręczników średniowiecznych końca XV wieku oraz kwestia układu materiału nauczania w najstarszych gramatykach humanistycznych, którymi posługiwano się w Polsce w ostatniej ćwierci XVI stulecia[41].

---

[36] *Źródła do dziejów…*, t. 1, s. 173.

[37] Od jego traktatu rozpoczęła Szycówna przegląd gramatyk i podręczników języka polskiego, przemilczając, niestety, „toczącą się – pod sztandarami husytyzmu – w pierwszej połowie XV wieku walkę […] o prawa języka ojczystego” oraz wkład Jana Długosza (1415–1480) jako nauczyciela królewiczów w umocnienie języka narodowego. Por. I. Zarębski, *Rola języka polskiego…*, s. 9–13.

[38] Z. Klemensiewicz, *Historia języka polskiego*, t. I, Warszawa 1985, s. 73.

[39] Ibidem, s. 99.

[40] A. Szycówna, *Historia nauczania języka…*, s. 648.

[41] Sprawy te z dużą wnikliwością zbadała Maria Cytowska (1922–2007). Por. M. Cytowska, *Od Aleksandra do Alwara. (Gramatyki łacińskie w Polsce w XVI w.)*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1968, s. 20–24.

W tym miejscu pozwolę sobie zauważyć, że w obszernym artykule Szycówna pominęła też stan liczebny szkolnych gramatyk języka łacińskiego używanych w Polsce w XVI wieku. Co więcej, badaczka, nie oddzielając doby staropolskiej od średniopolskiej, nieoczekiwanie scharakteryzowała XVI wiek jako stulecie wprowadzenia języka polskiego do literatury. Jego duży prestiż, zdaniem autorki, umocnił się dzięki ukazaniu się w czasach zygmuntowskich drukowanej książki. Jej ogromne znaczenie w rozwoju języka doby średniopolskiej uwydatnił później pedagog Zenon Klemensiewicz. Teoretyk dydaktyki języka polskiego podkreślił, że

> […] w różnych, współzawodniczących oficynach drukarskich kształtowały się i ustalały pewne normy ortograficzne, gramatyczne i stylistyczne, przez co przezwycięża się z wolna średniowieczną dowolność i rozmaitość, zarazem propaguje zdobycze poprawnościowe w szerokich kręgach czytelników[42].

W tej chwili warto by ujawnić rzucającą się w oczy osobliwość elaboratu Szycówny, która pominęła milczeniem historyczne wydarzenie doniosłej wagi w dziejach XVI-wiecznej polszczyzny, tj. wprowadzenie ustroju demokracji szlacheckiej. Badaczka nie uwzględniła też faktu, że „syntezą porządkujących ortografię usiłowań, prób i wyników 1. poł. XVI wieku”[43] była dołączona do królewiackiego wydania *Nowego Testamentu Ortografia polska, to jest nauka pisania i czytania* (1551) pisarza reformacyjnego Stanisława Murzynowskiego (ok. 1528–1553). Poza tym w obszernym opracowaniu omówiła Szycówna sposoby, jakimi nauczano języka polskiego, dlatego światła pedagog przypomniała czytelnikom „Nowych Torów”, że do czasów Komisji Edukacji Narodowej świadomie i konsekwentnie stosowaną regułą było sylabizowanie, które w jej rozumieniu, niweczyło nauczycielskie zamiary w stosunku do mniej zdolnych uczniów, którzy dopiero co doskonalili się w „płynnym i biegłym czytaniu”[44]. W dodatku Szycówna zaobserwowała, że oprócz sylabizowania wyznawano ogólnodydaktyczną zasadę przystępności w nauczaniu, a także stosowano regułę, którą współcześnie określilibyśmy zasadą uatrakcyjniania treści, form i metod kształcenia językowego.

Daleko wcześniej niż Szycówna o słabych stronach projektu sylabizowania napisał luterański teolog Erazm Gliczner (1535–1603). Pedagog w *Książkach o wychowaniu dzieci* (1558) tłumaczył przekonywająco: „jak nie zaraz Rzym zbudowano, tak nie wszystko razem potrzeba dziecię uczyć, pierwej abecadła *a*, *b*, *c*, *d* etc., po tym

---

[42] Z. Klemensiewicz, *Historia języka polskiego…*, t. II, s. 251.

[43] Ibidem, s. 362.

[44] A. Szycówna, *Historia nauczania języka…*, s. 650.

sylabizować albo litery składać *ab*, *ac*, *ad* etc., a na ostatek czytać zupełną sentencję albo słowa”[45].

W sześć lat później po ogłoszeniu drukiem w „Nowych Torach” tekstu *Historia nauczania języka polskiego* Szycówny głos w dyskusji nad dziełem pt. *Książki o wychowaniu dzieci* zabrał Zygmunt Bujakowski (1886–1919). Publicysta, tak samo jak Szycówna, skrytykował szkodliwą tendencję Glicznera do czytania „nie z wyrozumienia, ale z pamięci”[46]. Obecnie skłonności do metody pamięciowej czytanego tekstu także nie licują z pogłębioną wiedzą z dziedziny psychologii czy fizjologii. Anachroniczne poglądy Glicznera zastąpiono współcześnie rozwijaniem umiejętności czytania ze zrozumieniem.

Kielecka uczona Henryka Kaczorowska, wyodrębniając czytanie informacyjne, interpretacyjne, oceniające i twórcze[47], zauważa, że

> […] nieodzownym warunkiem czytania ze zrozumieniem jest rozumienie kodu werbalnego, stąd – uwydatnia badaczka – wynika konieczność systematycznej pracy nad rozwijaniem rozumienia słownictwa przez uczniów. Należy tu – kontynuuje Kaczorowska – mieć na względzie zarówno użycia konwencjonalne słów, jak i operowanie językiem nie wprost (utarte związki frazeologiczne, metafory), jest to bowiem droga do zdobywania nowych doświadczeń językowych i wzbogacania możliwości postrzegania i interpretacji świata[48].

Uzupełnię tę wypowiedź ważną uwagą na temat najlepszych dzisiaj sposobów na sprawne czytanie. Obecnie biegłości w czytaniu ze zrozumieniem nabierają już dzieci odbierające edukację wczesnoszkolną[49], a następnie kontynuuje się naukę czytania ze zrozumieniem w gimnazjum[50] i w szkole średniej[51]. Jako przykład podam przygotowany przez Annę Kołat zestaw ćwiczeń rozwijających umiejętność czytania ze zrozumieniem[52]. Aby je zrobić, najpierw obliguje się ucznia liceum albo technikum do zajęcia się treścią różnych esejów, felietonów i artykułów publicystycznych. Do tekstu *Cypriana Norwida myśli o sztuce i literaturze* poety, prozaika i tłumacza Mieczysława Jastruna (1903–1983) dołączyła Kołat zamknięte i otwarte pytania oraz polecenia. Dopowiem

---

[45] Ibidem, s. 649.

[46] Z. Bujakowski, *O pierwszej pedagogicznej książce polskiej Erazma Glicznera-Skrzetuskiego*, Warszawa 1912, s. 10.

[47] H. Kaczorowska, *O rozwijaniu umiejętności czytania ze zrozumieniem uwag kilka*, [w:] *Teksty literackie w przestrzeni kultury i komunikacji językowej. Tradycja i współczesność*, red. Z. Ożóg-Winiarska, Kielce 2013, s. 93.

[48] Ibidem, s. 99–100.

[49] W. Went, *Wiem, co czytam. Ćwiczenia w czytaniu ze zrozumieniem dla klasy 3. Nowa podstawa programowa*, Warszawa 2011.

[50] Z. Czarniecka-Rodzik, *Czytanie ze zrozumieniem. Ćwiczenia dla kandydatów do szkół średnich i uczniów gimnazjum*, Warszawa 1999.

[51] A. Nożyńska-Demianiuk, *To proste. Czytanie ze zrozumieniem dla licealistów*, Warszawa 2004.

[52] A. Kołat, *Czytanie ze zrozumieniem. Dla liceum i technikum*, Kielce 2001.

od siebie, że skromna książka *Czytanie ze zrozumieniem* pełni ważną dydaktyczną funkcję kontrolno-oceniającą i autokorektywną, ponieważ dzięki kluczowi uczeń sam sprawdza i ocenia stopień opanowania materiału oraz orientuje się, czego jeszcze nie umie. Wydany z kolei przez Centralną Komisję Egzaminacyjną, adresowany do maturzystów biuletyn *Czytanie ze zrozumieniem* (2007) zawiera, oprócz arkuszy egzaminacyjnych dla poziomów: podstawowego i rozszerzonego, wskazania, według których należy rozwiązać test[53].

Refleksja nad wytycznymi do pracy nad czytaniem ze zrozumieniem w epoce współczesnej usunęła na drugi plan główny tematu artykułu Szycówny, czyli sposoby przyswajania najważniejszych reguł gramatycznych przez uczniów szkół niższych.

Na początku XVI wieku, według opinii redaktor „Nowych Torów", niedysponujący jeszcze podręcznikami metodycznymi nauczyciel pisał prawdopodobnie litery i sylaby na tablicy, a następnie uczniowie wprawiali się w czytaniu, posiłkując się wyuczonymi wcześniej na pamięć modlitwami: *Ojcze nasz*, *Zdrowaś Maria*, *Wierzę w Boga*. Lekturę uzupełniającą stanowiły: przełożony przez Walentego Wróbla (zm. ok. 1538), a wydany w 1539 roku przez Andrzeja Glabera (zm. po r. 1572) *Żołtarz Dawidów*, *Żywot Chrystusa* w przekładzie Baltazara Opecia (ok. 1485–1531), a także *Żywoty świętych* (1579) jezuickiego hagiografa Piotra Skargi (1536–1612).

Pierwsze elementarze na użytek szkolny, zdaniem Szycówny, zaczęto układać w drugiej połowie XVI wieku. Za najdawniejszy uznała warszawska pedagog wydany w Królewcu podręcznik dla szkół protestanckich *Nauka krótka ku czytaniu pisma polskiego* (ok. 1570), który zawierał abecadło polskie, kilka stron przeznaczonych do sylabizowania oraz pacierz i krótki katechizm. Ten i późniejsze elementarze, według opinii Szycówny, oprócz tego, że łączyły w sobie trzy nauki: czytania, pacierza i katechizmu obejmowały liczby i rachunek pamięciowy. Nie miały w sobie za to nauki pisania, albowiem ta związała się z kaligrafią i zespoliła z ortografią. Poza tym praktyka szkolna w odrodzeniu, nawiązując do średniowiecznej tradycji wierszowania reguł[54], miała za podstawę „system wykładu oparty na pytaniach i odpowiedziach"[55] oraz zależne od podręczników włoskich i niemieckich humanistów powtórzenie przerobionego już materiału lekcyjnego.

Dalszy ciąg wykładu poświęciła Szycówna nauczaniu języka polskiego w kolegiach jezuickich, w których po staremu nie był on samoistnym przedmiotem, lecz nauką co prawda objętą programem szkolnym, ale

---

[53] K. Bocheńska, K. Jurek, M. Pierzchała, M. M. Radziejowska, *Czytanie ze zrozumieniem. Biuletyn maturalny*, Warszawa 2007.

[54] M. Cytowska, *Od Aleksandra do…*, s. 22.

[55] Ibidem, s. 23.

włączoną zaledwie do wykładu łaciny i używaną jako narzędzie umożliwiające zrozumienie ortografii i zawiłości stylu. Dodam, że podczas trzyletniego cyklu wykładów z gramatyki jezuici sięgali do przywołanego powyżej dziełka o nauce pisowni Parkoszowica po łacinie, w którym autor mógł się poszczycić rozdziałem o polskiej ortografii. W końcu w 1518 roku tę rękopiśmienną gramatykę, przepisywaną i uzupełnianą przez nauczycieli – w myśl napisanej w „Nowych Torach" rozprawy Szycówny – zastąpił pierwszy drukowany traktat po łacinie o polskiej ortografii pt. *Orthographia seu modus recte scribendi et legendi Polonicum idioma* (ok. 1513) Stanisława Zaborowskiego (zm. ok. 1530). Oto ów ksiądz był także autorem innej, powszechnie używanej w szkołach w pierwszej połowie XVI wieku „gramatyki w nowoczesnym stylu"[56] pt. *Grammatices rudimenta…* (1518), która również obejmowała wiadomości o polskiej ortografii[57]. Obie gramatyki sandomierskiego kanonika Zaborowskiego, mimo że ich autor „stanowczo potępiał bezmyślną metodę mechanicznego wkuwania reguł i wzorów łacińskich"[58], nie zaspokoiły potrzeb umysłowych wykształconych drukarzy i znamienitych naonczas pisarzy. Dlatego w 1592 roku światło dzienne ujrzała „jasna, poparta przykładami"[59] rozprawa[60] *Ortografia polska* nieżyjącego już wówczas Jana Kochanowskiego, którą Jan Ursinus „Lwowczyk" (1562–1605) wydrukował w swojej *Gramatyce metodycznej*. Tym samym „szczupłą wiedzę teoretyczną"[61] dopełniała praktyka w formie ćwiczeń piśmiennych, które polegały

> […] naprzód na tłumaczeniu niektórych ustępów z autorów łacińskich, przy czym nauczyciele poprawiali błędy językowe i ortograficzne, przypominając zasady, których uczniowie poprzednio się uczyli. Uczniowie starsi – składała relację Szycówna – pisywali ćwiczenia bardziej samodzielne, jak listy, powinszowania – pisali je przeważnie po łacinie, ale czasami i po polsku, np. w kolonii akademickiej w Poznaniu, w […] słynnej szkole Lubrańskiego obok starannej uprawy łaciny znajdujemy w programie *pisanie listów polskich co sobotę*[62].

Szycówna zestawiając cyfry, wyliczyła, że poznanianie pisali rocznie ponad czterdzieści wypracowań. Uściślę, że choć staropolskie gramatyki języka polskiego oddawały przysługę wyłącznie cudzoziemcom, a nauka języka ojczystego stanowiła w nich „margines łacińskiej eduka-

---

[56] Ibidem, s. 9.

[57] Wcześniej niż Szycówna prawdę o powszechnym w XVI wieku nauczaniu ortografii polskiej unaocznił Władysław Wisłocki (1841–1900). Por. Wł. Wisłocki, *Nauka języka polskiego w szkołach polskich przed Kopczyńskim*, Lwów 1868, s. 14 i n.

[58] Z. Klemensiewicz, *Historia języka polskiego…*, t. II, s. 242.

[59] A. Szycówna, *Historia nauczania języka…*, s. 652.

[60] Rozprawę tę ogłoszono drukiem po polsku, ale *Gramatyka metodyczna* „Lwowczyka" była napisana po łacinie.

[61] A. Szycówna, *Historia nauczania języka…*, s. 652.

[62] Ibidem.

cji”[63], wielka zmiana zaszła w pracy francuskiego humanisty, Piotra Statoriusa (ok. 1530–ok. 1568/9). Skrupulatna badaczka Aniela Szycówna scharakteryzowała ją w kolejnym fragmencie publikacji naukowej.

W napisanym po łacinie podręczniku języka polskiego pt. *Polonicae grammatices institutio* (1568) teolog reformacyjny i pedagog zamieścił, wzorując się na porządku gramatyki łacińskiej, całą polską gramatykę. Jej niepoślednie zalety, czyli „szereg informacji o cechach gwarowych, o istniejących w XVI wieku tendencjach rozwojowych mowy polskiej”[64] odkryli nauczyciele szkół innowierców: bracia czescy w utrzymującym się na wysokim poziomie naukowym i dydaktycznym protestanckim gimnazjum w Lesznie oraz luteranie w Toruniu. W ich szkołach tym samym wykład języka polskiego miał już za podstawę pisane piękną polszczyzną utwory poetyckie, np. J. Kochanowskiego.

Statoriusowa gramatyka wiedzie ku innemu jeszcze osiągnięciu francuskiego latynisty i hellenisty: „w nauce szkolnej wyznaczył on językowi ojczystemu rozległą rolę”[65].

Fragment poświęcony zagadnieniu nauki języka polskiego na przełomie XVI i XVII wieku Szycówna zakończyła refleksją na temat opartego przede wszystkim na traktacie *Il Cortegiano* (1528) Baldassara Castiglionego (1478–1529) *Dworzanina polskiego* (1566). O dziele Łukasza Górnickiego (1527–1603) nadmieniła po to, aby przypomnieć czytelnikom „Nowych Torów”, że właśnie autor dialogu politycznego *Rozmowa Polaka z Włochem* (1588–1598) „nawoływał do czystości języka i za nieodzowny warunek wykształcenia uważał dobre władanie własną mową”[66]. Tę wypowiedź Szycówny uzupełnię ważną uwagą na temat pierwszej księgi *Dworzanina*. Otóż zawierała ona rozważania o języku polskim, które stały się główną częścią ówczesnej teorii kultury języka[67]. Wyjaśnię, że w latach 60. XVI wieku, według niej, zaznaczała się tendencja do udoskonalenia polszczyzny złotego okresu. Podobnie jak jej liczni obrońcy, humanista renesansowy Górnicki w *Dworzaninie* położył podwaliny pod „działalność kulturalno-językową”[68]. Mający zamiłowanie do języka ojczystego starosta tykociński wiele pracy „włożył w naukowe badanie języka polskiego, jego pochodzenia, w teorię stylu literackiego i reformę pisowni”[69]. Górnicki, głosząc swoją błyskotliwą

[63] Por. hasło: gramatyka, [w:] *Słownik literatury staropolskiej. Średniowiecze. Renesans. Barok*, red. T. Michałowska, wyd. II, Wrocław–Warszawa–Kraków 1998, s. 294.

[64] I. Zarębski, *Rola języka polskiego…*, s. 51.

[65] Ibidem.

[66] A. Szycówna, *Historia nauczania języka…*, s. 654.

[67] W. R. Rzepka, B. Walczak, *Łukasza Górnickiego teoria kultury języka*, [w:] *Łukasz Górnicki i jego czasy*, red. B. Noworolska, W. Stec, Białystok 1993, s. 211.

[68] Ibidem, s. 212.

[69] R. Pollak, *Wstęp*, [w:] Ł. Górnicki, *Dworzanin polski*, oprac. R. Pollak, Wrocław–Warszawa–Kraków 1954, s. CVIII.

teorię, zaapelował o „naturalną równość języków”[70] i o akceptację uzasadnionych zapożyczeń z pokrewnych polszczyźnie języków słowiańskich oraz z łaciny, niemieckiego i włoskiego. W dwóch księgach *Dworzanina* mianowany przez monarchę urzędnik z Tykocina, portretując środowisko panów Wojciecha Kryskiego i Stanisława Wapowskiego, choć pragnął uniknąć „wydwarzania”, użył przecież obcych słów: „farba”, „frasunek”, „heretyk”, „kredyt”, „pohańbienie”, „klasztor”, „horda”, „czara” oraz „fraszka” i „trefność”[71].

Współcześnie teoria kultury języka zobowiązuje wszystkich jego użytkowników do zainteresowania się następującymi teoretycznymi zagadnieniami: pojęciem normy językowej i błędu językowego, kryteriami oceny innowacji językowych oraz kulturą języka[72], a językoznawców obliguje do zanalizowania zagadnień puryzmu i kultury języka w nauce tudzież w technice[73], które to kwestie składają się na problematykę pojemnej kultury polszczyzny.

Zagadnienie odnoszące się do poprawności językowej utworu Górnickiego zanalizuję jednocześnie z innym, czyli z teoretycznymi rozważaniami Szycówny. W obszernej pracy naukowej pedagog wspomniała też o kanclerzu i hetmanie wielkim koronnym Janie Zamoyskim (1542–1605), któremu zawdzięczamy ufundowanie w 1595 roku akademii w Zamościu, a także nadanie jej pracownikom godności „profesora analogii i ortografii, tj. gramatyki łacińskiej i orografii polskiej”[74].

Następny urywek obszernego artykułu nieprzeciętnego nauczyciela, Anieli Szycówny dotyczył czasów panowania dynastii Wazów i Sasów. Autorka uskarżała się, że kiedy oni sprawowali władzę, nauczanie języka polskiego leżało odłogiem, a dzieci nadal sylabizowały „nieznośnie nudne i bezsensowne szeregi, np. bla, ble, bli, blu albo arz, erz, irz, urz, po tym pacierz, katechizm i kilka modlitw wierszem lub prozą”[75]. W tym miejscu Szycówna uczyniła złośliwą aluzję do zacofanych preceptorów, którym posłuchania udzielał podobno sam Duch Święty. Trzecia osoba Trójcy nawet „różdżką dziateczki bić radziła”.

Te obskuranckie poglądy skonfrontowała Szycówna z opinią klasyków pedagogiki: Johna Locke’a i Jana Amosa Komeńskiego, którzy utworzyli trwałe podstawy nowoczesnej pedagogiki. Autor *Labiryntu świata i raju serca* (1623) poruszył poważny – w świetle współcze-

---

[70] W. R. Rzepka, B. Walczak, *Łukasza Górnickiego teoria…*, s. 218.

[71] M. Jurkowski, *Słownictwo obce autora „Dworzanina”*, [w:] *Łukasz Górnicki i jego…*, s. 249–258.

[72] Por. D. Buttler, H. Kurkowska, H. Satkiewicz, *Kultura języka polskiego. Zagadnienia poprawności gramatycznej*, Warszawa 1971.

[73] St. Frycie, M. Jurkowski, K. Sicińska, *Kultura języka polskiego*, Warszawa 2005.

[74] A. Szycówna, *Historia nauczania języka…*, s. 654.

[75] Ibidem, s. 655.

snej edukacji polonistycznej – temat nieakcentowania roli języka ojczystego w rozwoju dziecka. Komeński, przeciwstawiając się dotychczasowej tradycji nauczania, odwrócił jego tok i doradził zacząć naukę od „rzeczy", a nie od „słów"[76]. Zgodnie z wolą czeskiego pedagoga i filozofa zaczątek edukacji stanowiły słowa w języku ojczystym, do których należało znaleźć najlepsze łacińskie odpowiedniki, a następnie „wysuwać przykłady przed prawidła"[77]. W odznaczającym się chaosem momencie, aczkolwiek przełomowym w pedagogii, oprócz traktatu o wychowaniu przedszkolnym pt. *Szkoła macierzyńska* (1636) wsławił się Komeński jako autor pracy *Wielka dydaktyka* (1849). W niej m.in. wysunął „postulat powszechności i jednolitości wykształcenia"[78], a także opracował projekt „organizacji całego procesu nauczania"[79], określając cztery stopnie szkół: macierzyńską, elementarną, gimnazjalną oraz akademię. W tym miejscu napomknę jeszcze w kilku słowach o XXI rozdziale *Wielkiej dydaktyki*, w którym reformator szkolnictwa skoncentrował się na „zagadnieniu metody nauczania umiejętności i sztuk"[80].

> Chcemy zatem – wnioskował Komeński – ażeby w zakresie każdej sztuki czy umiejętności sporządzano […] wzory czy modele, pełne i doskonałe […]. Następnie trzeba by dawać uczniowi coraz to nowe przykłady, które dostosowałby on – każdy z osobna – do wzoru i, naśladując rzeczy podobne, podobne wypracowywał[81].

Komeniuszowe pouczenia uzupełnię uwagą, że podręczniki czeskiego inicjatora reformy szkolnictwa zaakceptowali prawie wszyscy związani z kościołem reformowanym; „nie zostały natomiast dopuszczone – objaśnia reprezentująca polską komeniologię Barbara Otwinowska – (ze względu na osobę autora) do szkolnictwa katolickiego"[82].

Zaduma nad skutecznością metod wychowawczych „Galileusza pedagogiki" i nad jego dydaktycznymi wskazaniami stanowi pretekst, żeby ponownie zgłębić główny problem artykułu Szycówny. Dokończę, że we wspomnianej przez nią gramatyce Jana Ursinusa „Lwowczyka" po raz pierwszy udzielono zgodnych z zasadami ortografii objaśnień co do pisowni wyrazów „chleb", „łyżka", „gryźć" i przekazano

---

[76] W praktyce porządek taki oznaczał integrację nauki języka ojczystego z łaciną.

[77] J. A. Komeński, *Wielka dydaktyka*, wstępem i komentarzem opatrzył B. Suchodolski, Wrocław 1956, s. 124.

[78] B. Suchodolski, *Wstęp*, [w:] J. A. Komeński, *Wielka dydaktyka…*, s. LXXXIV.

[79] Ibidem.

[80] Ibidem, s. LXXX.

[81] J. A. Komeński, *Wielka dydaktyka…*, s. 217.

[82] B. Otwinowska, *Rola dydaktyki językoznawczej Komeńskiego w Polsce*, [w:] *Studia z dawnej literatury czeskiej, słowackiej i polskiej*, red. K. Budzyk, J. Hrábak, Warszawa–Praha 1963, s. 203.

wiadomości o deklinacji i koniugacji. Według opinii redaktorki „Nowych Torów" równie ważną jak dzieło „Lwowczyka" była gramatyka *Grammaticarvm Institvtionvm Principia*[83] (1634) filologa Łukasza Piotrowskiego (zm. 1679), który celem uzmysłowienia nauczycielom i uczniom, czym jest polszczyzna zachwaszczona makaronizmami, napisał ją pół na pół po polsku i po łacinie.

W manifestującej polskość części książki Piotrowski doradzał nauczycielom, jak powinni nauczać starannej wymowy rodzimej, a rozdział, w którym autor gramatyki posługiwał się łaciną, był zachętą dla uczniów do nauki pisania w języku ojczystym. W chwilę potem „napuszony, gęsto skażony makaronizmami język"[84] pociągnął za sobą w artykule Szycówny zagadnienie wstecznictwa szkół pijarskich (i zacofania jezuickich), które korzystały z reakcyjnej jezuickiej gramatyki łacińskiej Portugalczyka, Emanuela Alwara (1526–1583).

W dziewiętnaście lat później tę dziwną, lansowaną przez Szycównę, opinię zrewidował historyk kultury i oświaty, badacz okresu reformacji, Stanisław Kot (1885–1975), który we *Wstępie* do *Ustaw szkolnych dla polskiej prowincji pijarów*[85], choć nie wykluczył użyteczności gramatyki portugalskiego uczonego, podkreślił, że właśnie w pijarskim szkolnictwie „łatwa i przystępna dla początkującej młodzieży"[86] książka pt. *In Nomine Domini Amen. Grammatica ad usum juventutis scholarum Piarum*[87] (1741) Stanisława Konarskiego (1700–1773) z dołączonymi doń „początkami arytmetyki"[88] zastąpiła w latach 40. XVIII wieku napisany po łacinie podręcznik gramatyki pt. *Grammaticarum institutionum libri III* (1572) Alwara. Jego początkowo „dobra i gruntowna"[89], a następnie zdyskredytowana książka syntetyzowała opinie na temat wiedzy gramatycznej, eliminowała wiersze mnemotechniczne, w końcu „pozostawiała wielką samodzielność nauczycielowi"[90]. Niestety, podręcznik szkolny Alwara zestarzał się z upływem czasu i ustąpił miejsca książkom Ursinusa i Konarskiego.

Równie chybioną jak praca Portugalczyka była, zdaniem Szycówny, opracowana szczegółowo jedenaście razy książka pt. *Polak sensat w liście* (1730). Autorem tego zbioru ćwiczeń retorycznych był jezuicki popularyzator nauk przyrodniczych i matematycznych, Wojciech

---

[83] St. Estreicher, *Bibliografia polska*, t. XXIV, Kraków 1912, s. 304.

[84] A. Szycówna, *Historia nauczania…*, s. 657.

[85] *Ustawy szkolne* wydał i wprowadził w życie Stanisław Konarski.

[86] St. Kot, *Wstęp*, [w:] St. Konarski, *Ustawy szkolne dla polskiej prowincji pijarów*, przeł. W. Germain, Kraków 1925, s. XI.

[87] K. Estreicher, *Bibliografia polska*, t. XX, Kraków 1905, s. 4.

[88] St. Kot, *Wstęp…*, s. XI.

[89] M. Cytowska, *Od Aleksandra do…*, s. 64.

[90] Ibidem, s. 66.

Bystrzonowski (ur. 1699). Według opinii Szycówny marnym wynikiem korzystania z tej „dającej przykład przede wszystkim złego smaku i nieszczerości”[91] książki były pisane przez uczniów panegiryki i wiersze ascetyczno-religijne. Niestety, zajmująca się wyłącznie subiektywną krytyką zbioru Bystrzonowskiego Szycówna nie powiązała ze sobą następujących faktów: już w drugiej połowie XVII wieku dynamiczny rozwój polszczyzny zahamowało zarówno podupadnięcie Akademii Krakowskiej, jak i masowe wyjazdy ówczesnych elit za granicę.

Wyjątkowe miejsce w rozprawie *Historia nauczania języka polskiego* zajął problem polszczyzny w wychowaniu dziewcząt. Po latach w sukurs Szycównie pośpieszył językoznawca Zenon Klemensiewicz, który zaakcentował, że kształcenie dziewcząt na prywatnych pensjach i w klasztorach było trudnym zagadnieniem[92]. Nie sposób odmówić obojgu pedagogom słuszności, zwłaszcza w świetle artykułu Szycówny, która spostrzegła, że sprowadzone do Polski w drugiej połowie XVII wieku wizytki i sakramentki, kształcąc w swoich pensjach szlachcianki i mieszczanki, przywiązywały większą wagę do nauki języka francuskiego niż ojczystego. Faktycznie tak było. Dziewczęta co prawda nie uchybiały obcym prawidłom gramatycznym, ponieważ wertowały specjalnie przygotowane do lekcji francuskiego książki, ale zaniedbywały naukę języka narodowego, gdyż po polsku tylko czytały i pisały dyktanda. Pensje świeckie z kolei, które rozwijały się bujnie w czasach saskich, oprócz francuszczyzny propagowały język niemiecki, rzadziej włoski. O ile Szycówna odniosła się nieprzychylnie do okazujących pogardę mowie polskiej za panowania Wettinów, o tyle entuzjazm wzbudziła w niej reforma pedagogiczna Konarskiego i wkład powołanej w 1773 roku pod patronatem Stanisława Augusta Poniatowskiego (1732–1798) Komisji Edukacji Narodowej w troskę o język ojczysty[93]. „Obok sylabizówek na dawną układanych modłę – emocjonowała się autorka – pojawiły się elementarze, ułożone w sposób bardziej metodyczny”[94]. Z pewnością takie systematyczne było, pasujące do ówczesnych potrzeb oświaty i wychowania, dzieło *Edukacja obywatelska* (1774), w którym ksiądz Adolf Kamieński (1737–1781) apelował o zamieszczanie w elementarzach oprócz katechizmu i modlitw materiału do czytania. Inny duchowny, pijar Antoni Popławski (1793–1799) też dostrzegł ujemne cechy dotychczasowego kształcenia, dlatego profesorowi wymowy zależało przede wszystkim na takim doborze tekstów do lektury, „które by dzieciom i powabne, i ciekawe, i potrzebne były

[91] A. Szycówna, *Historia nauczania języka…*, s. 657.
[92] Z. Klemensiewicz, *Historia języka polskiego…*, t. III, s. 502.
[93] Ibidem.
[94] A. Szycówna, *Historia nauczania języka…*, s. 658–659.

dla utrzymania przy tej wesołości, która w dziecinnym osobliwie wieku pokrzepia ciało, rozum wypogadza i siłę jego natęża”[95]. Pod wpływem niniejszych dyrektyw członka Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych odmieniły się w dobie stanisławowskiej elementarze. Metamorfoza nastąpiła w zbiorach modlitw, które przekształciły się w „czytanki”, czyli w opowiadania i w opisy, dzięki którym dzieci szybko doskonaliły się w czytaniu. Łatwiejsze stawało się ono również ze względu na wydany przez Komisję Edukacji Narodowej w 1785 roku *Elementarz dla szkół parafialnych narodowych*[96], który bardzo spodobał się Szycównie.

W tym samym roku ksiądz Onufry Kopczyński ogłosił drukiem „wybitną jak na owe czasy pod względem dydaktycznym”[97] *Naukę pisania i czytania*. W pracy, choć autor nadal pozostał przy sylabizowaniu, zniwelował różnice poziomu czytania, ponieważ bezmyślne dukanie zastąpiono namysłem nad całokształtem odbieranego wrażenia dźwiękowego, a następnie uczeń kojarzył sobie „właściwe brzmienie z odpowiednim znakiem”[98].

W obszernym artykule *Historia nauczania języka polskiego* Szycówna powiadomiła też czytelników „Nowych Torów” o innym jeszcze nieśmiertelnym dziele Kopczyńskiego, czyli o napisanej siedem lat wcześniej w dwóch językach, po łacinie i po polsku, *Gramatyce dla szkół narodowych* (1778)[99], która w 1809 roku święciła triumf dziesiątego wydania. W przeznaczonym „na klasę I” najważniejszym podręczniku szkolnym języka polskiego autor doradzał uczniom oczywiście sylabizowanie, czyli zgłoskowanie, a następnie robił różnice między łaciną a polszczyzną celem rzeczowego poinformowania czytelników o nieodmiennych częściach mowy, imiesłowach, deklinacjach, trybach: bezokolicznym[100], oznajmującym, rozkazującym i życzącym[101]. *Gramatykę dla szkół narodowych* „na klasę I” wieńczył dziesiąty rozdział o składni: zgody i rządu, który był uzupełniony licznymi, odnoszącymi się do poszczególnych części, pytaniami. Oto kilka z nich: „iloraka jest mowa? […] W czym podobna jest łacina polszczyźnie? […] Na ile części dzieli się mowa polska i łacińska? […] Które są imiesłowy osobliwe u nas Polaków, a które u łacinników? […] Między którymi częściami mowy i w czym zachodzi zgoda?”[102].

---

[95] Ibidem, s. 659.

[96] Autorami *Elementarza* byli: Onufry Kopczyński, biskup krakowski Andrzej Gawroński (1740–1813) i Grzegorz Piramowicz (1735–1801).

[97] Z. Klemensiewicz, *Historia języka polskiego…*, t. III, s. 666.

[98] A. Szycówna, *Historia nauczania języka…*, s. 660.

[99] W 1822 roku *Gramatykę narodową* zastąpiły *Pierwsze zasady gramatyki języka polskiego* Józefa Mrozińskiego.

[100] O. Kopczyński, *Gramatyka dla szkół narodowych na klasę I*, Kraków 1809, s. 47.

[101] Ibidem, s. 52.

[102] Ibidem, s. 74–78.

Gramatyka Kopczyńskiego, w której zastosowano zasadę przechodzenia od rzeczy łatwiejszych do trudniejszych, miała kontynuację w postaci następnego tomu, z którego uczniowie klas drugich czerpali m.in. wiedzę o rzeczownikach: żywotnych i nieżywotnych, o przymiotnikach oraz o ich stopniowaniu, a także przyswajali sobie reguły wyjaśniające, jak się poprawnie pisze polskie i łacińskie wyrazy[103]. W porę myślowy wkład Kopczyńskiego w uporządkowanie gramatyki i wzbogacenie jej o nowo utworzone w języku polskim fachowe wyrazy docenił poeta i teoretyk literatury Kazimierz Brodziński. W odzie *Przy oddaniu medalu Kopczyńskiemu* (1816) podmiot liryczny apelował do „Lechów rodu":

Znaj w języku obraz własny,
Obfity jako twe ziemie,
Jak Twe serce – szczery, jasny
I czysty jak twoje plemię,
Wolny, pełen prawdy, siły,
Gdy młodzież męstwem zagrzewa,
W śpiewie tkliwy i tak miły,
Jak Polka, która nim śpiewa[104].

Trzeba dodać, że *Gramatyka* pijara otrzymała wiele pochwał i tyleż nagan. Sformułowane przez Kopczyńskiego poglądy na gramatykę skrytykował „oczytany w sposób imponujący w zagranicznej literaturze przedmiotu"[105] Józef Mroziński.

Polemikę z autorem *Nauki pisania i czytania* rozpoczął od naukowego spostrzeżenia, że Kopczyński nie odróżnił głosek od liter. Fonetyk i fonolog[106] Mroziński miał także podstawy do krytyki rozpatrywanych przez pijara zagadnień: samogłosek ścieśnionych, końcówki biernika l.p. rzeczowników męskich żywotnych oraz rodzaju gramatycznego[107]. Uzupełnijmy, że zdaniem badaczki Polski stanisławowskiej Ireny Stasiewicz-Jasiukowej, mimo że Mroziński „ocenił krytycznie i, niestety, ahistorycznie naukową wartość *Gramatyki dla szkół narodowych* Kopczyńskiego, to nie zakwestionował jej funkcji wychowawczo-patriotycznej"[108].

---

[103] O. Kopczyński, *Gramatyka dla szkół narodowych na klasę II*, Kraków 1809, s. 53–61.

[104] K. Brodziński, *Wybór poezji*, Kraków 2003, s. 102.

[105] Z. Kawyn-Kurz, *Poglądy gramatyczne Kopczyńskiego w świetle krytyki Józefa Mrozińskiego*, „Sprawozdania Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk" 1957, nr 2, s. 207.

[106] Ibidem, s. 209.

[107] Szerzej o osiągnięciach Mrozińskiego i o jego spostrzeżeniach naukowych dotyczących rozwoju języka pisała Zofia Kawyn-Kurz w *Poglądach gramatycznych Kopczyńskiego…*

[108] I. Stasiewicz-Jasiukowa, *Onufry Kopczyński. Współpracownik Komisji Edukacji Narodowej*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1987, s. 71.

Współczesna refleksja nad usterkami w tekście Kopczyńskiego niewiele różni się od tezy artykułu Szycówny, która zauważyła, że nieświadomy omylności sądów Kopczyńskiego inny gramatyk oświeceniowy, ksiądz Prokopowicz, naśladując jego *Naukę pisania i czytania*, nakazał dzieciom uczyć się z podręcznika pt. *Sposób nowy najłatwiejszy pisania i czytania razem, dla panienek, z przypisami dla nauczycielek* (1790). W elementarzu oprócz nauki czytania i pisania zaproponował jakby ćwiczenia kaligraficzne, „zaprawiające rękę do kreślenia”[109]. Dzisiaj także wdraża się uczniów szkół podstawowych do systematycznej nauki kaligrafii. Na poparcie zdania daję przykład *Zeszytów do kaligrafii*, w których dotrzymujący pierwszoklasistom towarzystwa Ekoludek[110] nieustannie napomina uczniów, żeby „ładnie stawiali litery”. W odróżnieniu od polskiej szkoły, w której rozwija się „sztuka ładnego stawiania liter”, Arabowie pojmują kaligrafię jako „sztukę linii”[111] (*al-chatt*) i sztuka arabskiej kaligrafii kwitnie od ponad piętnastu stuleci; uprawia się ją od Andaluzji po Indie.

Charakterystyczna dla arabszczyzny sztuka pięknego pisania wzbudza uczucie wielkiego podziwu. Tymczasem w obszernej pracy naukowej zachwyt Szycówny wywołała działalność Komisji Edukacji Narodowej, zwłaszcza funkcjonowanie systemu szkolnego tego pierwowzoru ministerstwa. Jego sprawnemu działaniu w trudnej dla Polski sytuacji sprzyjały przede wszystkim śmiałe poczynania opowiadających się przy polityce oświatowej profesorów: pisarza pedagogicznego, poety i tłumacza Grzegorza Piramowicza, filozofa i biologa Jędrzeja Śniadeckiego (1768–1838), architekta Feliksa Radwańskiego (1756–1826) czy matematyka Jan Kantego Krusińskiego (1756–1819). Oprócz pedagogów kształt instytucji nadała ucząca się w niej młodzież, zabiegająca o naprawę Rzeczypospolitej poprzez przykład[112], a także przemyślnie stosowane przepisy, które dotyczyły wykształcenia w określonym kierunku przyszłych nauczycieli oraz miały związek z zarządem szkolnym. Do wychowania i szkoły odnosił się na przykład przedstawiony przez księdza Konarskiego nowy plan i stosowane przez niego w kolegiach pijarskich metody nauczania.

Wiele o reformie szkolnej syna kasztelana zawichojskiego pisał w ubiegłym wieku filolog klasyczny i mediewista Marian Plezia (1917–1996), który podkreślił, że Konarski „zorganizował nauczanie na nowych podstawach, w oparciu o ożywione na nowo autentyczne tradycje antyku, zapoznane w znacznej mierze przez późnobaroko-

[109] A. Szycówna, *Historia nauczania języka…*, s. 661.

[110] Por. *Zeszyt do kaligrafii dla klasy I. Uczę się z Ekoludkiem*, cz. 4, Warszawa 2009.

[111] G. Alani, *Kaligrafia arabska*, przeł. I. Waleńczak, Warszawa 2008, s. 7.

[112] K. Mrozowska, *Funkcjonowanie systemu szkolnego Komisji Edukacji Narodowej na terenie Korony w latach 1783–1793*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1985, s. 276.

wy pseudoklasycyzm, a świeżo za jego czasów przypomniane światu przez uczonych włoskich”[113].

Kolejny fragment opublikowanej w „Nowych Torach” pracy Szycówny dotyczył „odnowy języka ogólnonarodowego i jego literackiej odmiany”[114] oraz odnosił się do zapoczątkowanej przez klasyka pedagogiki Konarskiego reformy szkoły średniej, w wyniku której – na wzór założonego w 1630 roku przez Józefa Kalasantego (1556–1648) rzymskiego Collegium Nazarenum – zorganizowano Collegium Nobilium. W tej „podnoszącej ducha religijnego i przynoszącej wielki pożytek Rzeczypospolitej”[115] placówce dla młodzieży szlacheckiej język polski nie tworzył co prawda jeszcze samodzielnego przedmiotu, ale wykładany łącznie z łaciną oparł się na ulepszonej metodzie pracy, bo „pionier edukacji narodowej”[116] Konarski usunął ze szkół pijarskich zawiłą gramatykę Alwara na rzecz własnego podręcznika retoryki *O poprawie wad wymowy* (1741). Ta ujęta w formę pytań i odpowiedzi gramatyka „pijarska” zawierała osobny rozdział o polskiej ortografii oraz prawidła gramatyczne odnoszące się na przykład do końcówek fleksyjnych przymiotników w niektórych przypadkach. Uzupełnię, że w zreorganizowanych przez Konarskiego szkołach uczono jednocześnie dwóch gramatyk: łacińskiej i polskiej. Tym samym symultanicznie prowadzono lekcje, a młodzież poznawała równocześnie na przykład odmianę rzeczowników: „rosa-róża”, ponieważ Konarski urzeczywistniał „ideał klasycznej łaciny”[117]. Ponadto autor dzieła *O poprawie wad wymowy* organizował dwujęzyczne szkoły łacińsko-polskie „zarówno dla wypowiadania się w jednym, jak i w drugim języku”[118]. Domyślam się, że traktujący jednakowo łacinę i polszczyznę Konarski mniej przypadł Szycównie do gustu niż księżowska działalność reformatorska na polu wychowania, a powszechnie wiadomo, że „jego pedagogika była pierwszą w Polsce […] pedagogiką naukową opierającą się na olbrzymim dorobku postępowej europejskiej myśli wychowawczej i badawczej”[119]. Oprócz napisanej przez „animatora oświatowego”[120] Konarskiego gramatyki obowiązywały traktaty: jezuity Jana Bielskiego (1714–1768), kanonika żmudzkiego Macieja Stryjkowskiego (1547–1593), Kochanowskiego, poety Samuela Twardowskiego (1595–1661) oraz Wacława Potockiego (1621–1696) i Skargi,

[113] M. Plezia, *Dookoła reformy szkolnej St. Konarskiego (studia klasyczne pijarów polskich)*, Lublin 1953, s. 5–6.

[114] Z. Klemensiewicz, *Historia języka polskiego…*, t. II, s. 434.

[115] St. Konarski, *Ustawy szkolne dla…*, s. 227.

[116] *Ks. Stanisław Konarski – „pionier edukacji narodowej”*, wstęp M. Malinowski, Kielce 1990.

[117] M. Plezia, *Dookoła reformy szkolnej…*, s. 72.

[118] Ibidem.

[119] Ł. Kurdybacha, *Działalność pedagogiczna Stanisława Konarskiego*, Wrocław–Warszawa 1957, s. 131.

[120] *Ks. Stanisław Konarski…*, s. 5.

a także Górnickiego. Te naukowe rozprawy także zachęcały do przygotowania uwolnionych już od „pstrokacizny makaronicznej i napuszoności czasów saskich”[121] wypracowań; niełatwych pod względem tematu prac pisemnych, które angażowały ówczesnych nastolatków w bieżące sprawy społeczne. Unikano za to abstrakcyjnych pomysłów, przyzwalając na opowiadania, listy oraz ćwiczenia, które korzystały z wykładów historii naturalnej i fizyki. Największy jednak pożytek przyniosły pedagogom, według opinii Szycówny, zamieszczone w wydanych przez Komisję *Ustawach* (1783) zalecenia dla nauczycieli języka polskiego, których przestrzeganie skutkowało gruntowną znajomością przez dzieci norm ortograficznych oraz darem opowiadania przez nie swoimi słowami przeczytanych książek, a ponadto edukujący dzięki *Ustawom* sprawnie poprawiali błędy językowe uczniów i czytali im głośno napisane staranną polszczyzną fragmenty. Wprowadzone w życie przez Komisję *Ustawy* sprawiły ostatecznie, że nauka gramatyki umocowała się na języku polskim. Zanim zaopiniowano ten projekt w *Ustawach*, w 1778 roku ukazała się drukiem dwuczęściowa *Gramatyka dla szkół narodowych* księdza Onufrego od św. Józefa[122] Kopczyńskiego, do którego odwołałam się już w niniejszej rozprawie. Przypomnę, że autor, adresując gramatykę narodową do uczniów i nauczycieli[123], zamieścił w niej „pierwszy systematyczny wykład gramatyki polskiej, dzielący materiał nie tylko według treści, lecz i według trudności, tak, że tworzył nie jeden, lecz trzy kursy koncentryczne stosownie do tego, co uważał za dostępne i konieczne w klasie I, a co przeznaczał dla klasy II”[124]. Dokonany w określonym celu podział metodyczny w podręczniku szkolnym *Gramatyka dla szkół narodowych* uzmysławia nam, że Kopczyński jako twórca gramatyki języka narodowego był w Rzeczypospolitej stanisławowskiej „zwolennikiem metody podającej, ale zarazem wymagał, by wykład nie był dogmatyczny, by nauczyciel dostosowywał go do poziomu uczniów i odpowiednio stopniował trudności”[125]. Gramatyk pijar w pełni odczuł „potrzeby dydaktyki, która winna korespondować z żywym, używanym na co dzień językiem”[126]. Ciekawie wyłożył też Kopczyński swoje poglądy na tzw. „okupacje dziecinne”[127], ale zadania domowe, utrwalające omówiony z dziećmi na lekcji materiał, to metodyczne zagadnienie, które warto by ująć odrębnie w oddzielnej książce poświęconej organizacji pracy domowej ucznia.

---

[121] A. Szycówna, *Historia nauczania języka…*, s. 662.

[122] M. Plezia, *Dookoła reformy szkolnej…*, s. 19.

[123] Do nich zaadresował Kopczyński wydrukowane w 1778 roku – liczące 223 strony – *Przypisy*.

[124] A. Szycówna, *Historia nauczania języka…*, s. 665.

[125] M. Jaworski, *Metodyka nauki o języku polskim*, Warszawa 1978, s. 13.

[126] I. Stasiewicz-Jasiukowa, *Onufry Kopczyński. Współpracownik…*, s. 37.

[127] Ibidem, s. 77.

W szkołach elementarnych Komisji Edukacji Narodowej, w myśl opublikowanego na łamach „Nowych Torów” artykułu Szycówny, oprócz wykładanej po polsku gramatyki nauczano w języku ojczystym retoryki, a reprezentacyjnym, ułatwiającym jej przyswojenie podręcznikiem była *Wymowa i poezja dla szkól narodowych* (1792) Piramowicza.

W książce pedagog, akcentując wielką wartość wychowawczą nauki wymowy, udzielił licznych wskazówek „dotyczących pobudzania uczniów do samodzielnego myślenia, dostosowania sposobu podawania materiału i jego doboru do wieku młodzieży […]”[128]. Podkreślmy w tym miejscu, że w doskonale funkcjonujących pod auspicjami Komisji Edukacji Narodowej szkołach parafialnych naukę czytania i pisania poprzedzało „składanie sylab”[129], a „pierwsze słowa, których się czytać dziecię uczy, lub pisać – instruował w 1774 roku w przepisach danych szkołom parafialnym prezes Komisji, biskup wileński i działacz polityczny, Ignacy Massalski (1726–1794) – powinny być w języku krajowym, proste, powszechnie rozumiane […]”[130].

Wykład na temat historii nauczania języka ojczystego w XVIII wieku Szycówna zakończyła opisem czasów porozbiorowych, kiedy austriaccy i pruscy najeźdźcy choć nie usunęli języka polskiego ze szkół ludowych, narzucili przecież pracującym w nich nauczycielom nowe podręczniki i nieistniejące dotąd instrukcje. W szkołach galicyjskich na przykład po części respektowano opracowane przez Piramowicza *Powinności nauczyciela* (1787), w których autor doradzał m.in. łączenie pisania z czytaniem, lecz zarazem nie przestrzegano zaleceń Komisji Edukacji Narodowej co do kryteriów poprawności językowej, czytano z elementarza, który był dosłownym przekładem niemieckiego podręcznika zatytułowanego *ABC oder Namenbuchlese zum Gebrauch in den Schulen in den k.k. Städte*.

À propos dopełniających *Elementarz dla szkół parafialnych* (1785) *Powinności nauczyciela* Piramowicza… W nich sekretarz Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych, autor podręczników szkolnych, splatając nauczanie w szkole z życiem praktycznym, przywiązał wagę do pozycji zawodowej nauczyciela jako „krzewiciela kultury”[131], do wychowania fizycznego i moralnego młodzieży oraz do metody nauczania. Uczynił także powszechną – stosowaną już przez Komeńskiego – zasadę poglądowości, skutkiem czego, obznajmiając się z najnowszymi osiągnięciami dydaktyki, doradzał Piramowicz nauczycielom, jak powinni

---

[128] K. Mrozowska, *Wstęp*, [w:] G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela oraz wybór mów i listów*, opracowała i wstępem opatrzyła K. Mrozowska, Wrocław–Kraków 1959, s. XLV.

[129] *Źródła do dziejów…*, t. 2, s. 635.

[130] Ibidem.

[131] K. Mrozowska, *Wstęp…*, s. LXIII.

postąpić, żeby uczniowie płynnie czytali i ortograficznie pisali. W niezastąpionych *Powinnościach* do nauczania szkolnego odnajdujemy na przykład następującą wskazówkę metodyczną:

> […] czytać i pisać mają się uczyć dzieci po wsiach i miasteczkach nie dlatego, żeby czytanie i pisanie było ostatnim celem ich nauki, ale ma ona służyć im za środek do nabywania i używania potrzebnych stanowi swemu wiadomości. […] Koniec prawdziwy, dla którego dzieci po wsiach i miasteczkach uczyć się mają czytania i pisania, jest ten, żeby im łatwiej było przez czytanie nabyć i dla siebie, i dla tych, którzy czytać nie umieją, wiadomości tak około rzeczy gospodarskich i kupieckich i około rzemiosł, jako też oświecić siebie i drugich nieumiejętniejszych około pobożności i czci Bożej, o poczciwym życiu, o cnotach, o wychowaniu dzieci, o unikaniu występków[132].

Zaproponowane przez Piramowicza w *Powinnościach* zmiany w metodycznym przygotowaniu każdego nauczyciela implikują w tej chwili inny poważny temat artykułu Szycówny, czyli używane przez austriackich zaborców wybiegi celem moralnego osłabienia Polaków. Otóż wiedeńska dyrekcja szkolna nie troszczyła się wcale o poprawną polszczyznę, a wydany w 1789 roku *Elementarz ku pożytkowi szkół*, który odtąd obowiązywał w zaborze austriackim, zaśmiecały rażące błędy i częste germanizmy. Sytuacja języka polskiego kształtowała się lepiej w zaborze pruskim, ponieważ tam szkolnictwo podlegało bezpośrednio władzy niemieckiego pedagoga Fryderyka Gedike (1754–1803)[133]. Propagator reform w szkolnictwie protestanckim choć narzucał polskiej młodzieży kulturę niemiecką, tolerował przecież w szkołach ludowych wyłącznie nauczanie po polsku, a w średnich – odniósł się z wyrozumiałością do wykładu języka ojczystego. Co więcej, w niemieckojęzycznym warszawskim liceum, ufundowanym w 1805 roku, którego rektorem był Samuel Bogumił Linde, po polsku wykładano język i literaturę narodową. Uzupełnię, że rok 1805 był też znamienny ze względu na zniemczenie unowocześnionej przez reformę Kołłątajowską Akademii Krakowskiej.

Po raz drugi na szpaltach „Nowych Torów” na temat historii nauczania języka polskiego wypowiedziała się Szycówna w październiku 1906 roku. To pisemne zabranie głosu w sprawie najeżonej trudnościami drogi doskonalenia się polszczyzny było kontynuacją pracy opublikowanej we wrześniowym numerze czasopisma. Tym razem na dziewiętnastu stronach autorka wyczerpująco scharakteryzowała nauczanie języka ojczystego, rozpoczynając opis analizą problemu „pedagogiki narodowej”[134] w Księstwie Warszawskim, a kończąc – informacją

---

[132] G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela…*, s. 78.

[133] Autor m.in. eksponującego metodę wyrazową elementarza *Początki czytania dla dzieci bez ABC i zgłoskowania* (1816).

[134] Referuję za: A. Szycówna, *Historia nauczania języka polskiego. (Ciąg dalszy)*, „Nowe Tory” 1906, nr 8, s. 743.

o powstaniu Rady Szkolnej Galicyjskiej. Trzeba przyznać, że utworzenie tejże nie było wówczas jedynym faktem historycznym. Naonczas we Lwowie otwarto na nowo po dwunastoletniej przerwie uniwersytet oraz erygowano bibliotekę Ossolińskich (1817).

W Księstwie Warszawskim w pierwszych latach XIX wieku tradycję nieistniejącej już Komisji Edukacji Narodowej wskrzesiła Izba Edukacyjna (1807–1812). W ciągu kilku lat urząd powziął ponad sto tysięcy uchwał, które dotyczyły spraw szkolnych, a także urządził miejskie i wiejskie szkoły elementarne. Zorganizował ich pracę w celu edukowania dzieci z miast, miasteczek i wsi[135], a Konstantemu Wolskiemu (1762–1810) powierzył odpowiedzialne zadanie: profesor warszawskiego liceum musiał, trzymając się „najświeższych i powszechnie przyjętych w oświeconych krajach pedagogiki prawideł ułożyć elementarz oraz instrukcję dla nauczycieli, tak względem sposobu uczenia podług przepisanej metody, jako też co do postępowania sobie z dziećmi, dla kształcenia ich rozumu, i serca, a oraz przywiązania tychże do nauki”[136]. Czołowy przedstawiciel Izby Edukacji Publicznej, nie uchybiając obowiązkowi, wydał *Przepisy dla nauczycieli, dających naukę początkowego czytania* (1830). We wskazówkach Wolski domagał się, żeby „właściwe czytanie poprzedzać rozmowami przygotowawczymi, których treść i wzory podał”[137]. W praktycznej realizacji to wyrażone w kategorycznej formie życzenie oznaczało stopniowe zaznajamianie uczniów z elementami składni (zdania) i fonetyki (głoski). Po tym etapie wytężonej pracy włożonej w przestrzeganie *Przepisów* zaczynał się nowy, którego osią był drugi, potraktowany po nowatorsku pod względem metodycznym[138], elementarz Wolskiego zatytułowany *Nauka początkowego czytania, pisania i rachunków* (1810), w którego pierwszej części autor przeprowadził m.in. wstępną genetyczną klasyfikację polskich głosek.

W podręczniku pedagog Konstanty Wolski pozostawiał we współzależności naukę czytania i pisania z systematycznym powiększaniem zasobu wyrazów języka ucznia. Jego na początku dość ubogi słownik w obszernym elementarzu czyniły bardziej obfitym objaśnienia, kim jest na przykład baba lub czym jest cykoria albo chrabąszcz. Część drugą *Nauki początkowego czytania, pisania i rachunków* z kolei stanowiły wypisy obejmujące m.in. kilka psalmów Kochanowskiego, pieśni: poranną i wieczorną poety, pamiętnikarza i publicysty, Franciszka Karpińskiego (1741–1825) oraz wybrane bajki Krasickiego i jego *Hymn*

---

[135] J. Związek, *Udział duchowieństwa parafialnego w szkolnictwie elementarnym w Księstwie Warszawskim i Królestwie Polskim (1807–1831)*, [w:] *Pamięć–kultura–edukacja*, red. A. P. Bieś *et al.*, Kraków 2011, s. 401.

[136] *Źródła do dziejów…*, t. 2, s. 325.

[137] A. Szycówna, *Historia nauczania języka…*, s. 743.

[138] Elementarz obejmował wskazówki metodyczne i wzory lekcji zaadresowane do nauczycieli.

do miłości ojczyzny (1774). Odnośnie do metodyki pisania i czytania Wolski był krzewicielem przezwyciężającej metodę sylabizowania metody dźwiękowej[139].

Po wygłoszeniu peanów na cześć Wolskiego i jego „dziełka”[140] Szycówna uchwyciła moment, w którym Izbę Edukacyjną w Warszawie zastąpiła Komisja Rządowa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego pod przewodnictwem krytyka literackiego, publicysty i powieściopisarza Michała Grabowskiego (1804–1863).

Mianowanemu ministrem Grabowskiemu i jego doradcy, pedagogowi i cenzorowi Józefowi Kalasantemu Szaniawskiemu (1764–1843), autorka zarzuciła zachowawcze tendencje w edukacji, których wyrazem było wprowadzenie w 1829 roku uzupełnień elementarza *Nauka początkowego czytania, pisania i rachunków* Wolskiego wykładem z katechizmu, poradami dla posługujących księdzu podczas mszy oraz zbiorem modlitw. Ponadto ze względu na pomniejszony format książki podręcznik okrojono, usuwając objaśnienia wyrazów i minimalizując czcionkę.

W chwilę potem niezadowolenie Szycówny z działalności reformatorskiej Grabowskiego w Warszawie i w Krakowie zrównoważyła jej satysfakcja z przemian oświatowych w Wilnie. Tu w 1822 roku wydano „niepospolite dzieło”[141] *O fizycznym wychowaniu dzieci* klasyka pedagogiki Jędrzeja Śniadeckiego. Kiedy z perspektywy lat ocenia się tę pracę, wyjątkowo aktualne okazują się przemyślenia prezesa Towarzystwa Szubrawców o wychowaniu dzieci, które ukończyły siódmy rok życia. Dla przyrodnika filozofa jedynie siedmiolatek „po wyrżnięciu się powtórnych zębów”[142] powinien rozpocząć naukę w szkole. Uczony zaakcentował, że „całe życie jest ciągłą nauką, której sen przerwą i odpoczynkiem, a śmierć dopiero końcem”[143] i uwypuklił, że dopiero po odebranym po domowemu wychowaniu i po odbytej z rodzicami nauce, m.in. „wymawiania słów doskonale, wyraźnie i czysto”[144] siedmiolatek mógł „rozwijać władze umysłowe” w szkole publicznej[145]. Dzisiaj daleko mniej klarownie przedstawiają się poglądy na jego edukację; niewiele łączy obecnie koncepcję Śniadeckiego z wnioskami zgłaszanymi przez aktywistów, którzy wprowadzili ostatecznie program edukacji sześcioletnich dzieci. Dodam, że w atmosferze nabrzmiałej entuzjazmem dla ich nauki żyli już rodzice i nauczyciele w latach 70. XX wieku. Otóż

[139] J., A. Maćkowiakowie, *Nauka czytania i pisania w pismach Ewarysta Estkowskiego*, Poznań 1956, s. 20.

[140] A. Szycówna, *Historia nauczania języka…*, s. 745.

[141] Ibidem, s. 746.

[142] *Źródła do dziejów…*, t. 2, s. 360.

[143] Ibidem, s. 361.

[144] Ibidem, s. 363.

[145] Ibidem, s. 365.

w 1977 roku na łamach dwutygodnika „Oświata i Wychowanie” wybitna psycholog Lidia Wołoszynowa, uświadamiając sobie związek między dojrzałością dziecka a momentem rozpoczęcia przez nie systematycznej nauki, uzasadniała swoją opinię o konieczności nauki szkolnej raczej siedmioletnich istot ludzkich. Scharakteryzowała główne sfery fizycznego i psychicznego rozwoju sześcio- oraz siedmiolatków i w rezultacie doszła do wniosku, że odpowiednie przygotowanie do rozpoczęcia przez dziecko pierwszej klasy zależy od „zasobu wyobrażeń i sumy wiedzy o świecie, jaką ono posiada, od poziomu rozwoju wrażeń i spostrzeżeń oraz ich powiązania z działaniem, od rozwoju pamięci słowno-logicznej i mowy, wreszcie od poziomu rozwoju i specyfiki myślenia”[146]. W zakończeniu interesującego studium psycholog podkreśliła większą dojrzałość szkolną siedmioletnich niż sześcioletnich dzieci. Rodziców ostatnich nie zniechęcała do klasy pierwszej, ale przestrzegała ich przed niebezpieczeństwem szkolnych niepowodzeń.

Po raz kolejny pytanie o sześciolatka w przedszkolu czy szkole zadały w 2011 roku dwie mysłowickie uczone z zakresu pedagogiki – Leokadia Szymczyk i Dorota Luber. W związku z obniżającą wiek pierwszoklasistów do lat sześciu i objęciem powszechną edukacją przedszkolną pięciolatków reformą szkolną Ministra Edukacji Narodowej autorki uznały, że „dziecko w wieku 6 lat nie powinno rozpoczynać nauki w szkole”[147]. Trafna, postawiona przez badaczki psychopedagogiczna diagnoza wykazała, że do nauki szkolnej nie są przygotowani zarówno sześciolatkowie i ich rodzice, jak i nauczycielstwo w szkołach oraz w przedszkolach.

Dalsza próba wyjaśniania sensu dotyczącej sześciolatków reformy oświaty wydaje się pozbawiona wyrazu z tej racji, że coraz to bardziej atrakcyjnie zapowiada się, wydrukowany w „Nowych Torach”, artykuł Szycówny o historii nauczania języka polskiego.

Zaprezentowała ona piśmiennictwo dla młodego pokolenia pierwszej połowy XIX wieku, czyli przeznaczone na użytek edukacji domowej dwie książeczki pisarki i pedagog, Klementyny z Tańskich Hoffmanowej. Najpierw omówię zagadnienie skierowanego do dzieci w wieku od 3 do 5 lat, składającego się z czterech części i eksponującego metodę fonetyczną, elementarza *Wiązanie Helenki*[148].

---

[146] L. Wołoszynowa, *Rozwój fizyczny i psychiczny dzieci 6–7-letnich jako czynnik umożliwiający naukę szkolną*, [w:] eadem, *Dzieciom–rodzicom–nauczycielom. Studia i szkice psychologiczne z lat 1937–1992. Wybór*, Kielce 2001, s. 331.

[147] L. Szymczyk, D. Luber, *Sześciolatek w przedszkolu czy w szkole?*, Mysłowice 2011, s. 113.

[148] „Chłopięcą wersją” *Wiązania Helenki* był *Mały Tadzio. Elementarzyk dla grzecznych dzieci* (1844) Julii Wojkowskiej (?–1851). Por. F. Pilarczyk, *Elementarze polskie…*, s. 134.

Autorka, dedykując go trzyletniej siostrzenicy, zignorowała doświadczenie poprzedników: pominęła wcześniejsze, opracowane metodycznie podręczniki KEN, a także zlekceważyła elementarz Wolskiego i powróciła do sylabizowania, które na nowo utrwaliło się w szkolnej i domowej praktyce. Szycówna zauważyła tę zmianę na gorsze, ale była sprawiedliwa w stosunku do Hoffmanowej i oceniła należycie mającą w sobie wiele metodycznych zalet część jej elementarza, która wdrażała dzieci do czytania, opierając się na materiale w zakresie codziennych zajęć Helenki, jej rozmów z mamą, a także powiastek.

Pierwsza część książeczki pt. *Wiązanie*[149] *Helenki* rozpoczynała się od abecadła, następnie dzieci dzieliły wyrazy na sylaby („ró-ża", „ta-ta" itp.) i poznawały podstawowe pojęcia matematyczne (liczba). Po tych elementarnych wiadomościach w drugiej części alternatywnego elementarza nawiązywały znajomość z Helenką i oswajały się z jej rozkładem dnia. Czytając stronę po stronie, dowiedziałam się, że rano trzylatkę ubierała przyjęta przez rodziców bona Franusia, a potem dziewczynka z braciszkiem Kaziem zjadała śniadanie, pamiętając zawsze o siostrzyczce w wieku niemowlęcym Stefie, której „zostawiała okruszynkę cukru"[150]. Tytułowa bohaterka dzieliła czas między spiżarnią, ogródkiem a zabawą i wizytą u babci.

Po roku intensywnej nauki czytania dzieci przystępowały do lektury krótkich opowiadań, zwykle o treści moralistycznej: o Antosiu i Julisi, dobrym sercu Stasia i jałmużnie oraz przechodziły do przysłuchiwania się rozmowom Helenki z mamą odnośnie do nazw: dni tygodnia czy miesięcy. Ostatnia wymiana myśli na przykład dotyczyła pieniędzy. „Pieniądze – wyjaśniała matka córce – robią ze złota, ze srebra i z miedzi. Złoto, srebro i miedź Bóg głęboko w ziemię schował. Ludzie je wykopali. Topią je w ogniu – tłumaczyła zrozumiale mama Helenki – czyszczą i robią z nich małe i duże pieniądze"[151].

Publikacją wielkiej wartości była również, zdaniem Szycówny, co prawda „złożona z samych powieści moralnych"[152], ale interesująca dla ośmiolatków *Druga książeczka Helenki* (1825), czyli pierwsza czytanka, z której korzystano po zakończeniu wydanego w 1823 roku elementarza. Ta zawierająca osiemnaście opowiadań, m.in. o kanarku, posłuszeństwie, smutku i szczerości[153] książeczka ułatwiała dalszą lekturę już „gładko" czytającym dzieciom.

---

[149] Wiązanie, czyli prezent – uznawane zgodnie z tradycją za „wyraz familiarnej więzi łączącej autora z dziecięcym adresatem". Por. R. Waksmund, *Literatura pokoju dziecinnego*, Warszawa 1986, s. 20.

[150] K. Hoffmanowa, *Wiązanie Helenki*, [w:] eadem, *Dzieła*, red. N. Żmichowska, t. I, Warszawa 1875, s. 39.

[151] Ibidem, s. 105–106.

[152] A. Szycówna, *Historia nauczania języka…*, s. 747.

[153] K. Hoffmanowa, *Druga książeczka Helenki*, [w:] eadem, *Dzieła…*, t. I, s. 164.

W obszernym wydrukowanym w „Nowych Torach" artykule estymę w Szycównie wzbudziły nie tylko omówione powyżej pozycje książkowe Klementyny z Tańskich Hoffmanowej, ale także zaangażowanie się autorki *Wiązania Helenki* w walkę o wysoką rangę wykładu języka polskiego w wychowaniu dziewcząt. Zasługą Hoffmanowej była, według opinii Szycówny, *Pamiątka po dobrej matce* (1819). W „ujętej w formę jakby testamentu moralizującego rozprawie"[154], którą rekomendowano bibliotekom na żeńskich pensjach, autorka napiętnowała modę na cudzoziemszczyznę. W czterech częściach *Pamiątki* Hoffmanowa nałożyła na matki „obowiązek obywatelski zaznajomienia córek z mową rodzinną i skarbami literatury ojczystej"[155]. W rozprawie Hoffmanowej przedmiotem matczynej troski oprócz zdrowia i powierzchowności córki stała się jej edukacja, dlatego w ziemiańskim dworku umierająca kobieta przestrzegała Amelię przed lekturą romansów, odradzała młodej dziewczynie książki „religii, obyczajności, cnocie i skromności przeciwne"[156]. W rozumieniu Szycówny równie pożyteczne pod względem edukacyjnym jak *Pamiątka* były zamieszczone w 1824 roku w kwietniowym i majowym zeszycie miesięcznika „Rozrywki dla Dzieci" (1824–1828) *Listy brata i siostry*, w których Hoffmanowa, potępiwszy panoszące się w słownictwie polskim galicyzmy, upomniała się o dziewczęta, domagając się dla nich gruntownej wiedzy w języku ojczystym. Dydaktyczne założenia sformułowane w *Listach* wydawca „Rozrywek dla Dzieci" zastosowała w praktyce i do młodego wieku ich czytelników dopasowała m.in. wyjątki z *Żywota człowieka poczciwego* (1568) Mikołaja Reja (1505–1569), urywki *Dworzanina polskiego* Górnickiego, fragmenty tekstów pisarza politycznego Stanisława Orzechowskiego (1513–1566), Andrzeja Frycza Modrzewskiego (ok. 1503–1572) oraz poety, prozaika i dramatopisarza Stanisława Herakliusza Lubomirskiego (ok. 1642–1702). Uzupełnię, że tłem wyjątków z tekstów wyżej wymienionych pisarzy były listy osieroconego rodzeństwa. W pierwszej epistole Zdzisław przekonywał Wandę o doniosłym znaczeniu języka polskiego: „mowa ojczysta najmilsza i najprzyzwoitsza każdemu – emocjonował się młody człowiek – wyrazy przywiązania w niej kreślone, jeszcze snadniej do serca trafiają, bo sam dźwięk narodowego języka słodko to serce porusza…"[157].

W drugim liście z kolei Zdzisław zaklinał siostrę, żeby „zastanowiła się i uznała, jaką to jest niedorzecznością przyswajać sobie obcą

[154] I. Kaniowska-Lewańska, *Twórczość dla dzieci i młodzieży Klementyny z Tańskich Hofmanowej*, Opole 1964, s. 51.

[155] A. Szycówna, *Historia nauczania języka…*, s. 748.

[156] K. Hoffmanowa, *Pamiątka po dobrej matce, czyli ostatnie jej rady dla córki*, Warszawa 1883, s. 144.

[157] K. Hoffmanowa, *Listy brata i siostry*, [w:] eadem, *Dzieła*, t. III, Warszawa 1876, s. 5.

mowę, w niej jedynie mówić, czytać, pisać, mając własną tak piękną i bogatą”[158]. Oprócz „wzywających do umiłowania języka ojczystego”[159] *Listów brata i siostry* ukochanie starannej polszczyzny obwieszczały „Rozrywki dla Dzieci”, w których Tańska ogłaszała drukiem urywki poezji jezuity Adama Naruszewicza (1733–1796), Krasickiego, Karpińskiego i Franciszka Kniaźnina (1750–1807). Dodajmy, że w miesięczniku Hoffmanowej literacką twórczość powyższych pisarzy polskiego oświecenia kompletowały ich biografie.

Według opinii Szycówny równie zajmującym autorem jak Hoffmanowa był dwa lata od niej starszy Stanisław Jachowicz (1796–1857), twórca cenionych w literaturze dziecięcej powiastek[160]. Temu „miłującemu dzieci bajkopisarzowi”[161], który nauczał przez ponad trzydzieści lat gramatyki w domach prywatnych i na pensjach[162], poświęciła Szycówna blisko siedemdziesiąt wersów swojej ciekawej rozprawy.

Zainspirowany twórczością Tańskiej Jachowicz w składających się z jedenastu rozdziałów *Rozmowach mamy z Józią*[163] (1830) przekonywał, że systematyczną naukę gramatyki oraz dokładne poznanie jej terminologii przez siedmio-, ośmio- i dziewięciolatków powinny poprzedzić rozmowy, których tematy należy czerpać z otoczenia dziecka, dlatego autor włączył konwersacje do *Rozmów mamy z Józią*, nadając ważne znaczenie czytaniu etapami „poprzez tytuł, przedmowę autora, a także przez odpowiednio zaaranżowaną opowieść ramową utworu, narzucającą określony styl przekazu i odbioru («rozmowy»)”[164]. Dodajmy, że zainteresowany psychologią[165] powiastkopisarz wplótł do dialogu matki i córki wiedzę z dziedziny gramatyki, filozofii i logiki. Warto by uzupełnić, że Jachowicz odradzał dziełko odznaczającym się samodzielnością dzieciom, a zalecał uczniom, których wspierał nauczyciel. Z *Rozmowy XIV* na przykład wynika, że nawet „piękne jabłuszko”, które mama podarowała Józi, stanowiło pretekst do rozmowy o sądach. „Dzieci małe – tłumaczyła córce kobieta – u których się władze umysłu jeszcze nie rozwinęły, sądzą

[158] Ibidem, s. 7.

[159] I. Kaniowska-Lewańska, *Twórczość dla dzieci…*, s. 151.

[160] J. Cieślikowski, *Literatura i podkultura dziecięca*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1975, s. 18.

[161] T. Rojek, *Kałamarz z bajkami. Opowieść o Stanisławie Jachowiczu*, Warszawa 1979, s. 5.

[162] Ta żmudna praca zrujnowała Jachowiczowi zdrowie. Dopiero w 1844 roku objął on intratną posadę nauczyciela w warszawskiej – założonej przez gminę ewangelicko-augsburską – Wyższej Szkole Żeńskiej. Por. I. Kaniowska-Lewańska, *Stanisław Jachowicz. Życie i działalność*, Opole 1970, s. 195.

[163] W *Bibliografii literatury polskiej* widnieje tytuł: *Rozmowy mamy z Józią służące za wstęp do wszelkich nauk, a mianowicie do gramatyki, ułożone dla pożytku młodzieży*. Por. hasło: Jachowicz Stanisław 1796–1857, [w:] *Bibliografia literatury polskiej. Nowy Korbut. Romantyzm*, red. E. Aleksandrowska *et al.*, t. 7, Warszawa 1968, s. 474.

[164] R. Waksmund, *Literatura pokoju dziecinnego…*, s. 19.

[165] I. Kaniowska-Lewańska, *Stanisław Jachowicz. Życie…*, s. 91.

bardzo źle o rzeczach […]. Nawet dojrzalsi – kontynuowała – jeżeli się niedobrze nad czem[166] zastanowią, jeżeli nie zachowają pewnych prawideł, bardzo fałszywie sądzą”[167]. Oprócz *Rozmów mamy z Józią* refleksje na temat przyswojenia przez najmłodszych reguł gramatycznych pojawiły się również w innej książce Jachowicza, tj. w podręczniku gramatyki pt. *Pomysły do poznania zasad języka polskiego* (1858), których *novum* polegało na tym, że ich autor zaproponował rozpocząć naukę gramatyki nie od klasycznego podziału zasobu leksykalnego na dziesięć części mowy, lecz od zajmującej się budową wypowiedzeń składni[168]. Trzeba przyznać, że z oryginalnej koncepcji Jachowicza – mniej albo więcej świadomie – skorzystano w latach 70. XX wieku na przykład w książce przedmiotowo-metodycznej Danuty Natalii Wesołowskiej[169] (1932–2001). Autorka najważniejsze miejsce zarezerwowała dla składni i przestankowania (klasa pierwsza), dalsze – dla słowotwórstwa, frazeologii (klasa druga) i stylistyki (klasa trzecia).

Współczesna teoria i praktyka dydaktyczna w szkole podstawowej i w gimnazjum „obeszła się” ze składnią mniej łaskawie. W odróżnieniu od wskazówek metodycznych Jachowicza i w przeciwieństwie do występujących jednocześnie z nimi książek przedmiotowo-metodycznych obecnie w programach nauczania języka polskiego i w większej części adresowanych do nauczycieli poradników naukę o języku rozpoczyna się od fonetyki, a następnie – w ramach morfologii – rozpatruje się sprawę fleksji[170]. Dopiero po zapoznaniu uczniów m.in. z paradygmatami fleksyjnymi, z wewnętrzną i zewnętrzną fleksją nauczyciel polonista omawia z podopiecznymi wypowiedzenie, jego składniki, rodzaje związków składniowych oraz szyk wyrazów w wypowiedzeniu pojedynczym i złożonym.

Kwestia przejrzystego układu materiału językowego we współczesnych podręcznikach wydaje się rozstrzygnięta, dlatego powracam do opublikowanego w „Nowych Torach” artykułu Szycówny. W konkluzji rozdziału o wizytującej żeńskie pensje Tańskiej, która położyła zasługi w dziele wysunięcia na pierwsze miejsce w programie nauki dla dziewcząt języka ojczystego oraz o praktyce pedagogicznej Jachowicza Szycówna nadmieniła o dwóch jeszcze autorach gramatyk: o pełniącym

---

[166] Tu i w niektórych innych jeszcze miejscach rozprawy pozostawiłam pisownię oryginalną.

[167] St. Jachowicz, *Rozmowy mamy z Józią*, Warszawa 1830, s. 64.

[168] Na przykład w *Podręcznej gramatyce języka polskiego* (1987) Michała Jaworskiego ten dział zamyka systematyczny kurs gramatyki języka polskiego.

[169] D. N. Wesołowska, *Nauka o języku polskim w szkole średniej. Książka przedmiotowo-metodyczna*, Warszawa 1977.

[170] Por. poradnik metodyczny *Kształcenie językowe w klasach 4–8* (1993) Edwarda Polańskiego i Krystyny Orłowej.

zawodowo służbę w wojsku J. Mrozińskim, a także o Józefie Muczkowskim (1795–1858). W tej chwili uprzedzę fakty i wyjawię Czytelnikom, że warszawska pedagog w rozprawie, nie uwyraźniła, niestety, że w elementarzach w pierwszej połowie XIX wieku tradycyjne, religijne teksty zostały usunięte na drugi plan przez dostosowane do zdolności percepcyjnych dzieci utwory Hoffmanowej i Jachowicza[171].

Polemizujący z Kopczyńskim Mroziński, była już o nim mowa powyżej, przed Janem Baudouinem de Courtenay najwybitniejsza postać w polskim językoznawstwie[172], twórca *Pierwszych zasad gramatyki języka polskiego* (1822) naruszył ustalony porządek, kiedy pisząc podręcznik, oparł się nie na tekście łacińskim, lecz „na badaniu mowy żywej i porównywaniu jej z pokrewnymi językami słowiańskimi"[173]. Podręcznik Mrozińskiego[174], pozostający w sprzeczności z *Gramatyką dla szkół narodowych* Kopczyńskiego, otwierał poświęcony głoskom rozdział, w którym autor zawarł m.in. tablicę głosek, wymieniając: wargowe, zębowe, podniebienne i gardłowe oraz głosowe, głosowe płynne, syczące i przydechowe[175]. Ta będąca rezultatem głębokich studiów Mrozińskiego nad gramatykami zachodnimi charakterystyka artykulacji poszczególnych dźwięków jest zbieżna z dzisiejszą klasyfikacją spółgłosek polskich, ponieważ w 1822 roku o ich podziale rozstrzygały również m.in. stopień zbliżenia narządów mowy i miejsce artykulacji, dlatego obecnie systematyzacja według stopnia zamknięcia jamy ustnej wygląda następująco: spółgłoski zwarte występują obok szczelinowych, zwarto-szczelinowych i półotwartych. Oprócz klasyfikacji spółgłosek według miejsca artykulacji adwersarz Kopczyńskiego unaocznił prawdę o „istocie artykulacji miękkości, którą rozumiał jako artykulację językowo-podniebienną"[176]. Dalej napoleoński oficer scharakteryzował przymiotniki i odmienił je przez stopnie; skierował też uwagę na zaimki, wyszczególniając: dzierżawcze, zwracające (się), ukazujące (ta, to, tego, temu, tej) i względne (kto, co, który)[177]. Ponadto umysł Mrozińskiego zaprzątnęły imiesłowy i odmiana czasownika przez osoby. Tym zagadnieniem „jenerał-językoznawca"[178] zakończył pracę z zakresu gramatyki i mocno zaakcentował raz jeszcze, że w podręczniku *Pierwsze zasady gramatyki języka polskiego* rodzime wzory w zestawieniu

[171] F. Pilarczyk, *Elementarze polskie…*, s. 151.

[172] Por. hasło: Mroziński Józef, [w:] *Encyklopedia wiedzy o języku polskim*, red. St. Urbańczyk, Wrocław–Warszawa–Kraków 1978, s. 200.

[173] A. Szycówna, *Historia nauczania języka…*, s. 751.

[174] Z. Kawyn-Kurz, *Poglądy gramatyczne Kopczyńskiego…*, s. 204.

[175] J. Mroziński, *Pierwsze zasady gramatyki języka polskiego*, Warszawa 1822, s. 12.

[176] Z. Kawyn-Kurz, *Poglądy gramatyczne Kopczyńskiego…*, s. 208.

[177] J. Mroziński, *Pierwsze zasady gramatyki…*, s. 62–65.

[178] Z. Florczak, *Józef Mroziński – „jenerał-językoznawca" (1784–1839)*, [w:] J. Mroziński, *Dzieła wszystkie*, t. I, Wrocław–Warszawa–Kraków 1986, s. 8.

z przykładami z języków obcych wyjaśniły wątpliwości gramatyczne[179]. Z tego, co napisałam, wynika, że w dziejach językoznawstwa zapisał się Mroziński jako niepośledni naukowiec złotymi zgłoskami. Skupiony nad „opisem synchronicznym współczesnego mu języka”[180] generał-samouk stwierdził różnicę między stylem a systemem języka, a także sformułował tezę, że polska fleksja nie da się przedstawić w postaci wzorów, lecz reguł[181]. Doprecyzuję, że Mrozińskiego za niestereotypowy sposób myślenia o funkcjonowaniu zasad języka pochwalił Adam Mickiewicz (1798–1855) w rozprawce *O krytykach i recenzentach warszawskich* (1828)[182].

Naukowością metod badawczych chlubił się także Muczkowski, przekazując w pięcioczęściowej *Gramatyce języka polskiego* (1825) informacje o tworzących system językowy środkach formalno-funkcyjnych[183]. Wymaganiom stawianym przez naukę odpowiadał też jego wykład o głoskach, rzeczowniku, zaimkach, przyimkach, przysłówkach, spójnikach i wykrzyknikach. Wnikliwie zbadał również gramatyk składnię, zdania złożone i ortografię, a stosując się do jej norm, odstąpił od zasady: *„pisz jak mówisz”*[184] i trzymał się pięciu „pewniejszych”[185] reguł ortograficznych. Poza tym Muczkowski podzielił znaki przestankowania na trzy grupy, wyodrębniając znaki zamykające zdanie (kropka), znaki oddzielające jego poszczególne części (przecinek) oraz znaki oznaczające przerywanie mowy (nawias)[186].

W kolejnej z części, na jakie dzieliła się rozprawa o nauczaniu języka ojczystego, Szycówna scharakteryzowała ruch pedagogiczny w Wielkim Księstwie Poznańskim w latach 1840–1860. Wtrącę uwagę, że w owym czasie Wielkopolska położyła duże zasługi w dziele odbudowy oświaty i literatury polskiej[187]. Tam właśnie powstały na przykład przyczynkarskie prace pedagoga i pisarza Ewarysta Estkowskiego o roli, jaką spełniać powinna pożyteczna książka dla dzieci i młodzieży[188].

---

[179] J. Mroziński, *Pierwsze zasady gramatyki…*, s. 97.

[180] M. R. Mayenowa, *Józef Mroziński w dziejach językoznawstwa*, [w:] J. Mroziński, *Dzieła wszystkie…*, t. I, s. 22.

[181] Ibidem, s. 30.

[182] Por. hasło: gramatyka, [w:] *Słownik literatury polskiego oświecenia*, red. T. Kostkiewiczowa, wyd. 2, Wrocław–Warszawa–Kraków 1996, s. 166.

[183] Por. hasło: gramatyka, [w:] *Encyklopedia wiedzy…*, s. 103.

[184] J. Muczkowski, *Gramatyka języka polskiego*, Kraków 1836, s. 286.

[185] Ibidem, s. 287.

[186] E. Polański, *Dydaktyka ortografii i interpunkcji*, Warszawa 1995, s. 145.

[187] M. Szulkin, *Ewaryst Estkowski. (Z dziejów polskiej postępowej myśli wychowawczej)*, Warszawa 1954, s. 32.

[188] Obecnie szerzej o cechach „dobrej” książki dla młodego pokolenia pisze Iwonna Michalska. Por. I. Michalska, *Wychowanie do czytelnictwa uczniów szkół powszechnych w Drugiej Rzeczypospolitej*, Łódź 2011, s. 158–163.

„Pod berłem pruskim”[189] politycy, historycy, filozofowie i pedagodzy, opierając się na teorii narodu, bronili języka ojczystego i wypowiedzieli walkę germanizacji. Wśród nich debiutujący jako publicysta Karol Libelt (1807–1875) w istniejącym od marca 1821 do czerwca 1822 roku „piśmie ku użytecznej zabawie rozumu i serca” – „Mrówka Poznańska”[190], a metody czytania wypracowywali m.in. Bronisław Ferdynand Trentowski oraz krytyk literacki i pedagog Teodozy Sierociński (1789–1857). Autor wspomnianej już w tej rozprawie *Chowanny* doradzał najpierw uczenie się samogłosek, potem sygnały mowy układał w konfiguracje: „ae”, „ai”, „ao”, „au”, „ay”, a następnie zbitki nakazywał czytać dzieciom. Proces nauczania zamykał Trentowski wiedzą o spółgłoskach. Zapatrywania autora *Chowanny* na naukę czytania podzielał gramatyk Sierociński, dlatego na pensjach żeńskich zastosowano jego *Zasady poprawnego czytania i pisania po polsku* (1845) oraz *Pedagogikę, czyli naukę wychowania* (1846). W niej autor, profesor języka polskiego, biorąc wzór z niemieckich pedagogów, wyjaśniał nauczycielom, czym jest pedagogika i edukacja; upomniał się także o wychowanie fizyczne i umysłowe dzieci. Następstwem dbałości Sierocińskiego o sprawność fizyczną i aktywność intelektualną uczniów była troska o język ojczysty, ściślej o jego naukę, w związku z którą profesor objaśniał: „język polski jest jeden. Dziecko twe niechaj więc nie mówi z litewska, z wielkopolska, z kujawska, z mazurska, z podolska, ale prawdziwie po polsku”[191]. Teodozy Sierociński zasłynął też jako autor *Pierwszych zasad gramatyki polskiej* (1838), o których, niestety, w rozprawie *Historia nauczania języka polskiego* z niewiadomego powodu nie nadmieniła Szycówna. W *Pierwszych zasad gramatyki polskiej* oprócz dwunastu udzielonych czytelnikom lekcji fonetyki (głoski), starannej wymowy i pisania autor dał interesujące, z punktu widzenia współczesnego polonisty, „przepisy dla uczących”. W jednym z nich Sierociński instruował: „nie trzeba się wdawać w tak zwane sylabizowanie: *be a ba*, *ce o co*, *de zet u dzu*, *ce ha e che*, *es zet y szy*, bo to utrudnia tylko i przeciąga naukę początkową czytania”[192]. Czternasty z kolei „przepis” brzmiał:

> […] nieuważnym i roztrzepanym przez żywość wieku trzeba […] często skracać i przerywać lekcję, jednak nie pozwalać żadnej zabawy w godzinach nauce przeznaczonych. Nie trzeba też za samą tylko nieuwagę i niecierpliwość karać zamknięciem albo innymi karami; dosyć tu będzie upomnienia lub zawstydzenia, a czas wszystko naprawi[193].

---

[189] A. Szycówna, *Historia nauczania języka…*, s. 753.

[190] We *Wstępie* redaktor tego pierwszego polskiego miesięcznika literackiego, Józef Franciszek Królikowski (1781–1839) obiecywał „zapobiegać zepsuciu i idącemu za nim upadkowi języka polskiego”. Por. J. F. Królikowski, *Wstęp*, „Mrówka Poznańska” 1821, nr I, s. V.

[191] T. Sierociński, *Pedagogika, czyli nauka wychowania*, Warszawa 1846, s. 63.

[192] T. Sierociński, *Pierwsze zasady gramatyki polskiej*, Warszawa 1838, s. 119.

[193] Ibidem, s. 121.

Innym Wielkopolaninem, który rozwinął myśl Trentowskiego o nauce czytania i miał olbrzymie zasługi w dziele nauczania języka polskiego, był reformator szkoły elementarnej, wiejski nauczyciel ludowy, wspomniany już w niniejszej pracy, Estkowski. Ten autor wielu popularyzujących ówczesne najnowsze osiągnięcia pedagogiki polskiej podręczników i artykułów metodycznych w przewodniku dla nauczycieli pt. *Metoda pisania i czytania* (1851) doradzał dzieciom pięcio- i sześcioletnim zamiast czytania i pisania obrazki, które dawały im impuls do rozmów. Dopiero siedmiolatkowie – zgodnie z wolą Estkowskiego – rozpoczynali pracę z wysuwającym na pierwszy plan metodę sylabową *Elementarzykiem ułożonym wedle metody czytania i pisania* (1851). W nim naukę pisania i czytania samogłosek poprzedzało dokładne odtworzenie oryginałów przedmiotów narysowanych w elementarzu. Później autor powoli zajmował uczniów spółgłoskami, sylabami, krótkimi zdaniami, aż wreszcie dzieci poznawały alfabet. Po zrozumieniu jego zawiłości czytały bajki, baśnie, legendy, ballady oraz utwory poetyckie (na przykład *Wiochnę* i *Zachwycenie*) „lirnika mazowieckiego”[194]. Współcześnie zgodnie oświadcza się, że czerpiący z doświadczeń szwajcarskiego pedagoga Pestalozziego, Estkowski, choć „nie był twórcą nowych, oryginalnych metod nauki czytania i pisania”[195], pragnął, aby tę edukację poprzedzały ćwiczenia przysposabiające do nauki czytania i przeciwstawiające się metodzie alfabetyczno-sylabizującej[196] oraz pamięciowemu „wkuwaniu” tekstów. W ostatecznym wyniku prace przygotowawcze, stanowiące z „rozmowami i opowiadaniami o zaczęciu szkoły, o zatrudnieniach rodziców w domu, o zabawach dziecinnych i o tym, jak one są miłe po pracy i nauce”[197] nierozerwalną całość, zdaniem Estkowskiego, rozwijały dziecięcą zdolność myślenia i poprawiały wymowę uczniów. Dokończę, że „polski pestalocysta”[198], upowszechniając w *Metodzie pisania i czytania* metodę głosowania[199], dostrzegł, że „cała mowa składa się z kilkudziesięciu dźwięków („b”, „c”, „d”, „f”[200]), że wszystkie słowa niczym innym nie są, jak różnymi kombinacjami i spajaniem ze sobą tych głosów”[201]. Niestety, Estkowski, który na koniec zapadł na gruźlicę, bagatelizując ówczesny rozwój

[194] Teofil Lenartowicz był stałym współpracownikiem „Szkółki dla Młodzieży”, czyli ukazującego się co sześć tygodni pisma, którego redaktorem był Estkowski.

[195] J., A. Maćkowiakowie, *Nauka czytania…*, s. 13.

[196] Inne nazwy: metoda alfabetyczna, metoda sylabizowania.

[197] J., A. Maćkowiakowie, *Nauka czytania…*, s. 23.

[198] J. Hellwig, *Ewaryst Estkowski (1820–1865). Prekursor nowatorstwa pedagogicznego w Polsce*, Poznań 1984, s. 30.

[199] Nie należy mylić jej z metodą głoskowania czy zgłoskowania.

[200] Tymi czystymi dźwiękami Estkowski zastępował nazwy liter. W ten sposób autor *Metody pisania i czytania* odróżnił nazwy liter od ich brzmienia.

[201] E. Estkowski, *Metoda pisania i czytania*, Poznań 1862, s. 6.

ekonomiczny Wielkopolski, nie skojarzył nakazu chwili, czyli konieczności skonfrontowania nauki czytania i pisania z polityką ekonomiczną. Nauczyciel języka polskiego przedstawił racje uzasadniające skuteczność metod czytania i pisania, szukając oparcia wyłącznie w filozofii i w historii zamiast w „rozwoju handlu i administracji państwowej, we wzroście zapotrzebowania na ludzi, którzy umieliby nie tylko czytać, ale i pisać”[202]. W przeciwieństwie do Estkowskiego Stanisław Zarański, o którego racjonalizatorskich projektach nadmienię poniżej, „program patriotycznego wychowania oparł na nauce dziejów ojczystych oraz ekonomii”[203]. Właśnie jej nauka miała przyczynić się do rozkwitu oświaty i gospodarki pod zaborami.

Zamykając dyskusję o zasługach edukacyjnych Estkowskiego, należałoby sobie uzmysłowić, że autor eksponującego metodę sylabową *Elementarzyka* położył fundamenty, które stanowiły podstawę działalności późniejszych wielkich reformatorów elementarza w Polsce – Konrada Prószyńskiego i Mariana Falskiego. Co więcej, Estkowski rekomendował nauczycielom języka ojczystego, wysuwając naturalnie na pierwszy plan indukcję i dedukcję, te utwory polskich autorów, które miały w sobie „wielkiej wartości treści wychowawcze, przepojone duchem narodowym i tego ducha kształtujące”[204], dlatego w celu budzenia szczerego patriotyzmu przedrukowywał w „Szkółce dla Młodzieży” prace poety i historyka literatury Kazimierza Brodzińskiego oraz teksty Józefa Bohdana Zaleskiego (1802–1886), Wincentego Pola (1807–1872), Seweryna Goszczyńskiego (1801–1876), Antoniego Edwarda Odyńca (1804–1885) i Władysława Syrokomli (1823–1862), a także Jadwigi Łuszczewskiej (1834–1908). W praktycznej realizacji czytanie rodzimej twórczości piśmienniczej, zwłaszcza liryki okresu międzypowstaniowego w przedruku oraz pisanie piękną polszczyzną oznaczały rozpalanie prawdziwego patriotyzmu, a jego wzmocnienie zapewniło Polakom „zachowanie tożsamości narodowej”[205].

Dorobek naukowy Trentowskiego, Sierocińskiego, Estkowskiego oraz ich wkład w nauczanie języka i literatury polskiej w szkołach w czasach zaborów nie wyczerpują tematu. Do Wielkopolan, którzy w latach 50. XIX wieku włączyli się do dyskusji nad kształtem metodyki języka polskiego, zalicza się również Maksymiliana Zienkiewicza, który w 1852 roku ogłosił drukiem *Ćwiczenia rozumu i mowy*, a także ucznia wielkiego niemieckiego językoznawcy Franza Boppa (1791–1867) – Hipolita Cegielskiego (1813–1868).

---

[202] J., A. Maćkowiakowie, *Nauka czytania…*, s. 28.

[203] A. Kliś, *Myśl pedagogiczna Stanisława Zarańskiego*, Kraków 1986, s. 169.

[204] W. Osterloff, *Ewaryst Estkowski (1820–1865)*, Łódź 1921, s. 159.

[205] J. Wnęk, *Nauczanie języka polskiego w pierwszej połowie XIX wieku*, „Polonistyka” 2012, nr 3, s. 64.

Filolog i przemysłowiec wsławił się jako autor *Nauki poezji* (1845), która obejmowała „bogaty wybór wyjątków z najcelniejszych poetów". Podręcznik „stanowił książkę, zdaniem Szycówny, jedyną w swoim rodzaju, uważaną za dzieło niezbędne dla każdego, kto chciał młodzież obznajmić ze skarbami literatury ojczystej"[206]. Faktycznie tak było. Wśród przygotowanych przez Cegielskiego rozpraw z dziedziny literatury, językoznawstwa i szkolnictwa[207] poświęcony „dobrej i naukę miłującej młodzieży" zbiór najcelniejszych wzorów poezji polskiej zajmował naczelne miejsce, ponieważ był przydatny do „nauki pod przewodnictwem nauczyciela sposobu rozumienia poezji"[208]. Dodam wyjaśnienie, że pionier przemysłu wielkopolskiego obejmującą utwory wierszowane dziedzinę twórczości literackiej porównywał ze „świątynią, w której się mieszczą tajemnice prawdziwej sztuki"[209], a ich wyjawieniu dopomogały „wstępne myśli"[210] o sztuce, o istocie poezji oraz fragmenty m.in. *Pana Tadeusza*, idylli *Wiesław* (powst. 1820) Brodzińskiego, poematu *Ziemiaństwo polskie* (1839) Kajetana Koźmiana (1771–1856) i dumy historycznej *Czajki* Józefa Bohdana Zaleskiego.

W chwilę potem profesor poznańskiego gimnazjum św. Marii Magdaleny – celem wykorzenienia nałogu „płytkiego czytania"[211] – zaproponował młodzieży lekturę utworów w całości, na przykład ballady *Branka Litwina* (1828) Antoniego Edwarda Odyńca, satyry *Pijaństwo* Krasickiego oraz Mickiewiczowskich *Sonetów krymskich* (1827). Uzupełnijmy, że w prowincji poznańskiej podręcznik literatury pedagoga polonisty i fabrykanta Cegielskiego, zawierający teorię poezji[212] i bogaty wybór utworów wierszowanych najznamienitszych polskich autorów był nie tylko książką dla ucznia; stał się „niemalże biblią narodową"[213].

„Po 1860 roku – informowała szczegółowo Szycówna – ruch w dziedzinie metodyki języka polskiego […] przeniósł się […] do innych dzielnic"[214], dlatego następny ustęp rozprawy *Historia nauczania języka polskiego* wielka uczona poświęciła zagadnieniu rozkwitu edukacji w Galicji. Tu do aktywnych, zastanawiających się nad praktyką nauczania

---

[206] A. Szycówna, *Historia nauczania języka…*, s. 759.

[207] L. Słowiński, *Hipolit Cegielski 1813–1868*, Poznań 1983, s. 3.

[208] H. Cegielski, *Przedmowa*, [w:] idem, *Nauka poezji zawierająca teorię poezji i jej rodzajów oraz znaczny zbiór najcelniejszych wzorów poezji polskiej do teorii zastosowany*, Poznań 1845, s. VI.

[209] Ibidem.

[210] H. Cegielski, *Nauka poezji zawierająca…*, s. 1.

[211] H. Cegielski, *Przedmowa…*, s. VI.

[212] Hipolit Cegielski w *Nauce poezji* „uwzględnił zarówno elementy tradycyjnej, klasycznej estetyki, jak i nowszej – romantycznej". Por. L. Słowiński, *Hipolit Cegielski 1813…*, s. 14.

[213] Ibidem, s. 15.

[214] A. Szycówna, *Historia nauczania języka…*, s. 759–760.

w szkole średniej dydaktyków należał m.in. Stanisław Zarański, historyk i bibliotekarz Franciszek Nowakowski (1813–1881), księgarz i wydawca Juliusz Munk (ok. 1792–1869), autor artykułów z zakresu metodyki i dydaktyki Andrzej Józefczyk (1816–1878) oraz Paweł Wandasiewicz.

Kiedy pada pytanie o wybitnych pedagogów dziewiętnastowiecznej Galicji, ma się przede wszystkim na myśli Zarańskiego, a sylwetka tego uczonego implikuje zastosowaną przez badacza metodę indukcji oraz jego prace dydaktyczne i dwie błyskotliwe teorie: książki szkolnej[215], a także wychowania narodowego.

Zarański w celu „zawiązania dydaktyki narodowej" napisał *Zarys dziejów nauki czytania* (1868), w którym, podejmując badania nad elementarzami staropolskimi i podzielając poglądy Trentowskiego i Estkowskiego, wierzył, że „tylko oświata daje rękojmię potęgi, która z pnia narodowego wyrasta"[216]. Tym samym domagał się, żeby „śledząc pilnie doniosłości metodycznych szczegółów"[217], stworzyć „własną dydaktykę"[218].

W *Zarysie dziejów nauki czytania* Zarański ocenił negatywnie „nużący sylabizowania mechanizm"[219] i doradzał naukę czytania opartą nie na metodzie sylabizowania, lecz na „metodzie przepisanej"[220], a następnie zachęcał do czytania, którego podporę stanowiły prawidłowo ułożone elementarze[221], mające w sobie oprócz nauki czytania i pisania „pierwiastki rachunków"[222] oraz zasób wiedzy z dziedziny religii i moralności. W swej naukowej pracy, odżegnawszy się w końcu od Alwara, nad którym „dzieci oczy wypłakiwały"[223], umysł Zarańskiego dojrzał do napisania w pełni samodzielnej książeczki pt. *O zasadach w układaniu dzieł elementarnych* (1869). Jako zwolennik zgodnej z psychiką dziecka metody indukcyjnej dążył w niej do tego, żeby nauczając języka polskiego, korzystać z takich książek do czytania, które oprócz treści religijnych obejmowały materiał dostępny dla każdego ucznia, bo czerpiący z doświadczeń życia codziennego. W taki sposób ogół zdobytych wiadomości uzupełniały ilustracje oraz gruntowna wiedza z dziedziny przyrody i historii różnych wynalazków, a także dzieje kultury polskiej.

Opracowana przez Zarańskiego koncepcja zetknięcia nauki o języku z informacjami z zakresu różnych gałęzi wiedzy suponuje przestrze-

---

[215] A. Kliś, *Myśl pedagogiczna Stanisława…*, s. 170.

[216] St. Zarański, *Zarys dziejów nauki czytania w celu zawiązania dydaktyki narodowej*, Kraków 1868, s. I.

[217] St. Zarański, *Wstęp*, [w:] idem, *Zarys dziejów nauki…*, s. 4.

[218] Ibidem.

[219] St. Zarański, *Zarys dziejów nauki…*, s. 5.

[220] Uczeń szkoły początkowej czytał po prostu drukowane i pisane litery.

[221] Wyjątkowo pozytywnie oceniał Zarański podręczniki Komisji Edukacji Narodowej.

[222] St. Zarański, *Zarys dziejów nauki…*, s. 198.

[223] St. Zarański, *O zasadach w układaniu dzieł elementarnych*, Kraków 1869, s. 4.

ganą współcześnie zasadę integralnego kształcenia polonistycznego. Zastosowana w praktyce przez wybitnego dydaktyka, Henryka Kurczaba, oznacza wiązanie sprawności językowej z rozmaitymi dyscyplinami naukowymi, zwłaszcza z literaturoznawstwem. Dorzucę szczegół, że takie interdyscyplinarne podejście do utworu literackiego w edukacji polonistycznej pociąga za sobą problem współistnienia literatury, muzyki, malarstwa[224] oraz rzeźby i architektury. W nowym tysiącleciu, mając za podstawę rzetelną wiedzę Kurczaba o korespondencji sztuk i ich przekładalności, potrzebę trzech wymiarów integracji – według materiału, wokół postaw i poprzez metody[225] w procesie dydaktycznym – zasygnalizowała Wiesława Wantuch. „Celem integrowania na języku polskim jest […] – wyjaśnia uczona – kształcenie zdolności komunikacji i interpretacji. […] Integracja szkolna spełni swe zadanie nie wtedy, gdy wytworzy fałszywe wrażenie jednolitości świata, ale gdy nauczy młodego człowieka twórczo podchodzić do różnorodności tego świata”[226].

Sprawa integracji szkolnej to dla nauczycieli niewyczerpane źródło inspiracji. Bardzo możliwe, że także z obszernego i systematycznego opracowania Szycówny czerpali natchnienie, a także wiedzę poloniści na początku XIX wieku. Obok Zarańskiego trudne problemy edukacji zaabsorbowały również działacza demokratycznego Andrzeja Józefczyka, który m.in. w *Listach pedagogicznych brata do siostry* (1872) udzielił wskazówek, jak powinien postąpić opiekun łakomych albo niekarnych tudzież lekkomyślnych dzieci. Pedagog, nadając książce formę listów, napisanych przez brata z myślą o siostrze, klarował czytelnikom cierpliwie:

> […] zostawiać dziecko samo sobie i nie baczyć na przepisy wychowania, dopokąd złe nie wystąpi groźnie i samo nie wyzwie, aby je przytłumić, nie byłoby zgodne z całym przebiegiem czynności w duszy dziecka. […] Z ziarna – tłumaczył Józefczyk – nie wystrzeli bezpośrednio kwiecie; nie można tam zaraz spodziewać się owocu, gdzie dopiero zasiew zrobiony. Pielęgnować potrzeba – objaśniał – aby owoc był dobry, a zapobiegać rozkrzewieniu się chwastu[227].

Jedenaście lat wcześniej podobną tezę sformułował Wandasiewicz, powierzając matkom główną rolę w wychowaniu. Zanim krakowski nauczyciel wskazał na szlachetność ich charakteru, zauważył najpierw przymioty nauczycieli, do których adresował broszurkę *O nauce języka ojczystego w szkołach ludowych* (1869). W niej zatroskany o naukę gramatyki w czterech klasach szkoły ludowej autor poczytał pleniące się wśród uczniów prowincjonalizmy za wyrazy „gorsze”, dlatego zachęcał „dziatwę” w klasie pierwszej do nauki „różnych wierszyków

---

[224] H. Kurczab, *Pogranicza sztuk i konteksty literatury pięknej*, Rzeszów 2001, s. 8.
[225] W. Wantuch, *Aspekty integracji w nauczaniu języka polskiego*, Kraków 2005, s. 75.
[226] Ibidem, s. 11.
[227] A. Józefczyk, *Listy pedagogiczne brata do siostry*, Lwów 1880, s. 33–34.

zabawnych a moralnych, króciuchnych powiastek prozą pisanych”[228] w celu wyeliminowania niepotrzebnych słów z indywidualnego zasobu wyrazów pierwszoklasistów. Dopiero po takim okresie przygotowawczym, którego dobry wpływ przed laty docenił w porę Estkowski, dzieci przystępowały do nauki czytania i pisania. „Uprawie języka ojczystego”[229] sprzyjały też – zgodnie z wolą Wandasiewicza – pisemne ćwiczenia stylistyczne.

Książeczkę *O nauce języka ojczystego* uzupełniała praca pt. *Nauczyciel, czyli sposób uczenia dzieci w pierwszej klasie szkół ludowych* (1869). W broszurce Wandasiewicz uznał matkę za pierwszą nauczycielkę, a dom rodzinny wziął za początkową szkołę. Po refleksji nad zadaniami szkoły autor zarzucił pierwszoklasistów licznymi pytaniami: „czemże się pisze na tablicy? Do czegóż jest gąbka? Co robimy nożykiem? A widziałeś ty igłę? A któregoż z was tatko jest szewcem?”[230]. Po usłyszeniu na nie odpowiedzi nauczyciel przystępował do wyjaśnienia dzieciom, jakie samogłoski mogą tworzyć sylabę, a wierszyki Jachowicza (m.in. *Ubogi kraj*, *Miłosierdzie*, *Nasze serce*, *Naśladuj pszczółkę*, *Nie bij pieska*) rozwijały umiejętność czytania.

W listopadzie 1906 roku na łamach „Nowych Torów” opublikowano trzecią część rozprawy *Historia nauczania języka polskiego*. W liczącej tym razem dwadzieścia jeden stron pracy Szycówna kontynuowała, mając przypuszczalnie na uwadze program pedagogiczny pozytywizmu warszawskiego, wykład na temat praktyki nauczania języka ojczystego pod zaborem austriackim[231]. Uznanie w oczach autorki znalazł nie tylko „zdrowy zmysł pedagogiczny”[232] galicyjskich nauczycieli, lecz także pochwaliła ich głód wiedzy, który zaspokajali zwłaszcza co do ćwiczeń językowych, głównie piśmiennych, zagłębiając się w czytaniu – oprócz wymienionych powyżej podręczników poety i pedagoga Jachowicza oraz Zarańskiego – *Praktycznej nauki stylu* (1877) Olpińskiego, *Przewodnika w praktycznej nauce stylu* (1870) Bugnego, *Wzorów i zadań* (1880) Glińskiego. Dodam wyjaśnienie, że trzy ostatnie naukowe publikacje zawierały „proste opisy sprzętów, narzędzi gospodarskich, zwierząt, roślin, opowiadanie bajek i powiastek, opowiadania historyczne, […] a przy końcu drobne rozprawki i listy”[233]. Te właśnie książki Szycówna uważała za cenne, ponieważ autorzy kierowali się w nich zasadą

[228] P. Wandasiewicz, *O nauce języka ojczystego w szkołach ludowych*, Kraków 1869, s. 8.

[229] Ibidem, s. 12.

[230] P. Wandasiewicz, *Nauczyciel, czyli sposób uczenia dzieci w pierwszej klasie szkół ludowych*, Kraków 1869, s. 26–28.

[231] Referuję za: A. Szycówna, *Historia nauczania języka polskiego. (Ciąg dalszy)*, „Nowe Tory” 1906, nr 9, s. 839–860.

[232] Ibidem, s. 841.

[233] Ibidem.

stopniowania trudności i eksponowali, istotną także dzisiaj, integrację nauki o języku z przyrodoznawstwem. Co więcej, Gliński dopełnił zawartość „książeczki" pt. *Wzory i zadania* interesującymi propozycjami tematów wypracowań dla uczniów szkół ludowych i wydziałowych. Trzem podręcznikom nie brakowało naturalnie wad. Najbardziej przykrą wydały się Szycównie nudne opisy: stołu, okien i drzwi. Tak samo nieinteresujące okazały się, według opinii postępowej pedagog, zadane przez wspomnianego Wandasiewicza w broszurce *O nauce języka ojczystego* pytania: „czym jest stół? Z czego zwykle zrobiony? […] Kto go zrobił? Z jakich części się składa? Do czego przydatny? Jaki kształt ma zwykle, a jaki jeszcze mieć może?"[234].

Osobne miejsce w obszernej, pisemnej pracy naukowej Szycówny zajął problem metodyki nauczania języka ojczystego w szkołach średnich. Według opinii badaczki dydaktyka szczegółowa przedmiotu szkolnego „język polski" zyskała na powadze dzięki światłym nauczycielom, którzy mając lepsze niż poprzednicy rozeznanie w sytuacji nauki o metodach nauczania i uczenia się, wzorowali się na niemieckich specjalistach z dziedziny dydaktyki. Co więcej, pracujących w szkolnictwie Polaków cechowała systematyczność w pisaniu podręczników do gramatyki, dlatego w tym miejscu postawię za przykład językoznawcę i filologa klasycznego Antoniego Józefa Małeckiego (1821–1913), którego *Gramatykę języka polskiego szkolną* (1878) uznano za kamień milowy w dydaktyce nauki o języku polskim. Faktycznie tak było. Podręcznik „oparty na świeższych badaniach naukowych, uwzględniający wpływ języków słowiańskich i formy staropolskie"[235] otwierał przed uczniami szerokie perspektywy. Kiedy na przykład autor objaśniał dzieciom składnię zgody, to powołał się w wykładzie na Kochanowskiego[236]. W tej chwili doprecyzuję przyjęte założenia Szycówny i uściślę, że sprawa *Gramatyki* Małeckiego nastręcza nieznacznych trudności.

Z powodu tej książki w rozprawie doświadczonej redaktor „Nowych Torów" znalazłam drobną niedokładność. Ma się rozumieć, że nieścisłość dat „posiadającego wybitne zalety dydaktyczne"[237] szkolnego podręcznika Małeckiego nie umniejsza znaczenia Szycówny jako uczonej.

Subtelna analiza wykazała, że *Gramatyka języka polskiego szkolna* pojawiła się na rynku księgarskim dopiero w 1878 roku, a nie w 1863 roku, a takiej informacji udzieliła Szycówna czytelnikom „Nowych Torów". Tego roku Małecki wydał co prawda *Gramatykę języka polskiego mniejszą*, której po drobnych przeróbkach w 1878 roku nadał ostateczny kształt i zmienił tytuł na *Gramatyka języka polskiego szkolna*.

---

[234] P. Wandasiewicz, *O nauce języka…*, s. 13.

[235] A. Szycówna, *Historia nauczania języka…*, s. 842.

[236] A. Małecki, *Gramatyka języka polskiego szkolna*, Lwów 1878, s. 191.

[237] Por. hasło: Małecki Antoni Józef, [w:] *Polski słownik biograficzny*, red. E. Rostworowski, t. XIX, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1974, s. 433.

Jej piąte wydanie różniło się jednak od pierwszego. Rok 1878 przyniósł następujące zmiany: zamiast *Przedmowy* Małecki pokusił się o napisanie *Wstępu*, a ostatnią część podręcznika gramatyki *O wierszowaniu* zastąpił *Dodatek o wierszowaniu*. Co więcej, w 1878 roku Małecki rozpisał materiał gramatyczny na pięć klas, rozpowszechniając spiralny układ merytorycznych treści w podręczniku. Oznaczało to powrót na przykład do składni w klasie piątej pod warunkiem powtórzenia kursu z tego działu gramatyki, czyli materiału o wypowiedzeniach, przerobionego w klasach I–IV.

Dalej Aniela Szycówna opowiedziała dzieje nauki języka polskiego w Królestwie. Rozważania na temat stosunku władz zaborczych do edukacji rozpoczęła od przedstawienia podręczników, m.in. *Elementarza dla chłopców wiejskich* (1859) autorstwa literata i publicysty Jana Gregorowicza (1818–1890) oraz wypisów, z których uczyła się młodzież po upadku Powstania Styczniowego. Redaktorka „Nowych Torów" najbardziej pilnie przypatrzyła się naukowej twórczości pedagoga i pisarza, Augusta Jeskego oraz ogółowi dzieł stworzonych przez nauczycielkę Józefę Kamocką (1830–1897), zwłaszcza jej *Gramatyce języka polskiego* (1870).

Szycówna rozpoczęła prezentację podręczników szkolnych od książek pedagoga i pisarza Jeskego, czyli od czteroczęściowego elementarza *ABC, czyli nauka czytania i pisania* (1873), *Małej gramatyki języka polskiego* (1873), *Wypisów polskich* (1874) i *Małej stylistyki, zawierającej materiały i wskazówki metodyczne do pierwszych ćwiczeń w nauce języka polskiego dla dzieci od lat 9 do 12* (1874).

W elementarzu z 1873 roku August Jeske, zainspirowany „nauką poglądową" Pestalozziego, zaproponował poprzedzić naukę czytania i pisania etapem wstępnym. Celem prac przygotowawczych było m.in. „cucenie pomaleńku zmysłów i ducha dzieci z uśpienia niemowlęcego"[238]. Dopiero po takim przygotowaniu, zrywając z sylabizowaniem, rozpoczynała się nauka czytania doraźnego. Powiązane zasadą przystępności w nauczaniu powiastki przede wszystkim o rodzinie, domu, szkole i zwierzętach domowych dopełniały obrazki[239]. Jako przykład podam historyjkę pt. *Koń*, którą umieścił Jeske po ilustracji tego roślinożernego, nieparzystokopytnego ssaka; po niej uczniowie odpowiadali na pytania i wykonywali polecenia. Oto kilka z nich:

> […] jak się nazywa to zwierzę? Pokaż mi głowę konia! Teraz kadłub, czyli tułów! Teraz nogi! Z ilu części składa się ciało konia? Co widzisz na głowie konia? Czym zakończona głowa konia? Na czym spoczywa całe ciało konia? […] Gdzie koń przebywa? Czym się żywi? Jaki pożytek mamy z niego?[240].

---

[238] A. Jeske, *ABC, czyli nauka czytania i pisania*, Warszawa 1878, s. V.

[239] Wydanie drugie elementarza z 1878 roku upiększały drzeworyty podług rysunku Michała Andriollego (1836–1893).

[240] A. Jeske, *ABC, czyli nauka czytania…*, s. 121.

Z myślą o dzieciach powstała także składająca się z czterech rozdziałów *Mała gramatyka*, którą przeznaczył Jeske „dla młodocianego wieku, nieobeznanego jeszcze wcale z istotą języka”[241]. W „gramatyczce”, kierując się zasadą pedagogiczną: „chcąc uczyć dzieci, trzeba samemu być także dzieckiem”[242] oraz indukcją, autor tłumaczył zrozumiale, jak należy klasyfikować głoski i części mowy, jak deklinować przymiotniki i rzeczowniki, a na koniec, jak koniugować czasowniki. Co więcej, w *Małej gramatyce* poszczególne paragrafy w obrębie rozdziału uzupełniały ćwiczenia i zadania. Tak na przykład brzmiały wieńczące paragrafy 2–11 polecenia: „napisz pięć wyrazów jednozgłoskowych i tyleż dwuzgłoskowych. […] Rozłóż następujące wyrazy na zgłoski (*ustnie, potem piśmiennie*): nauka, źdźbło, podwórze, skarb, opieka, kościół”[243].

Równie pożyteczne jak „wzory lekcji” Jeskego w *Małej gramatyce* były, według opinii Szycówny, przeznaczone dla dzieci od 8 do 10 lat „kształcące *idealnie i moralnie*”[244] *Wypisy polskie*. Ten „rodzaj encyklopedii dla dziecka, zawierającej wiadomości ze wszystkich dostępnych mu dziedzin”[245] zbierał materiał w ośmiu rozdziałach, zatytułowanych następująco: *Szkoła*, *Rodzina*, *Wieś–Miasto–Społeczeństwo*, *Ogród*, *Zwierzęta*, *Pola–Łąki–Lasy–Wody*, *Świat*, *Bóg*. Co więcej, włączył Jeske do *Wypisów polskich* „wykład moralności w licznych radach dla dzieci i sentencjach moralnych”[246]. Za ilustrację może służyć porada czwarta co do zwierząt. W piątym rozdziale *Wypisów polskich* czytamy:

> […] dzieci powinny wiedzieć, że ze zwierzętami należy się obchodzić łagodnie. Kto bez potrzeby bije konia albo wołu – perswadował uczniom Jeske – źle robi, bo konia i wołu dał nam Bóg do pomocy tylko i do wyręczania nas, żebyśmy sami nie ciągnęli wozów i nie zaprzęgali się do pługów[247].

W związku z tym pouczeniem pojawiła się odautorska, skierowana do dzieci, pokorna wierszowana prośba:

> Miejcie litość nad ptactwem, gniazdek mu nie psujcie,
> Że wam pięknie śpiewają, Bogu podziękujcie[248].

W chwilę potem Szycówna unaoczniła czytelnikom „Nowych Torów”, że Jeske jako pierwszy dydaktyk uznał wzrok i słuch za szczególnie ważne zmysły; zdolność widzenia i słyszenia łączył pedagog z poprawnym

---

[241] A. Jeske, *Przedmowa*, [w:] idem, *Mała gramatyka języka polskiego dla dzieci*, Warszawa 1872, s. I.

[242] Ibidem, s. IV.

[243] A. Jeske, *Mała gramatyka języka…*, s. 3.

[244] A. Jeske, *Wypisy polskie*, Warszawa 1885, s. I.

[245] A. Szycówna, *Historia nauczania języka…*, s. 847.

[246] Ibidem.

[247] A. Jeske, *Wypisy polskie…*, s. 120.

[248] Ibidem, s. 121.

pisaniem wyrazów. W *Małej stylistyce*, która dopełniała *Wypisy polskie*, autor pouczał: „zmysły słuchu i wzroku są przewodnikami w poprawnym mówieniu i pisaniu”[249]. Uzupełnię, że dzięki metodzie indukcji w pierwszym rozdziale „elementarza stylistyki” liczne ćwiczenia językowe i terminy gramatyczne pozwalały uczniom na trzymanie się prawideł, a także na bezbłędne rozpoznanie części mowy. Dalej czytelnicy, zapożyczając autorskie pomysły od Jeskego, pisali na przykład opowiadania i listy. Do nadawców tych ostatnich pedagog kierował uwagi i przestrogi. Oto wybrane ostrzeżenia:

> […] pisz tak, abyś się nigdy przed nikim za słowa swoje nie rumienił. Strzeż się pisać o kim, bądź ubliżająco. […] Listy pisz wyraźnie, czytelnie. Dlatego nim list zapieczętujesz, odczytaj go z uwagą. […] Roztropność i uprzejmość dla każdego niech zawsze będą ci prawidłem[250].

Dodam, że dopiero po wyuczeniu się lekcji z *Małej stylistyki*, Jeske – wskutek lektury *Małej gramatyki* – wdrażał dzieci do samodzielnego myślenia. Tę zdolność rozwijało proponowane w podręczniku, o czym była już mowa powyżej, wnioskowanie indukcyjne, a oparte na nim nauczanie zmuszało nauczyciela i uczniów do określonego postępowania: najpierw przykłady, potem definicje i ćwiczenia.

W konkluzji warto podkreślić, że choć w „żadnym podręczniku nie było nic nowego, tj. takiego, czego nie znajdowaliśmy poprzednio w literaturze pedagogicznej polskiej”[251], upowszechniające indukcyjny tok nauczania książki Jeskego ukróciły przecież samowolę wizytatorów szkół, wśród nich powieściopisarza, dramaturga i pedagoga Józefa Korzeniowskiego (1797–1863), którzy dopuszczali możliwość sylabizowania i stosowanie obowiązującej z powodu wykładu gramatyki metody paznokciowej. Temu zadawaniu „stąd dotąd” bez jakichkolwiek objaśnień przeciwstawił Jeske „pogadanki o przedmiotach otaczających, dzielenie wyrazów na głosy, rysunek, później naukę połączonego czytania i pisania, wreszcie pierwszą czytankę łączącą w sobie z elementarzem rodzaj nauki o rzeczach”[252]. Pobierającym ją okazał pedagog wspaniałomyślność we wspomnianym elementarzu *ABC, czyli nauka czytania i pisania*, zaopatrując czytelników w pomoce naukowe w formie wskazówek dla nauczycieli i wzorów lekcji.

Te ostatnie przykłady podsuwają naturalnie myśl o konspektach lekcji, które we współczesnej szkole dla początkujących nauczycieli są niezastąpioną pomocą. Pisane systematycznie plany lekcji zarówno „utrwalają

---

[249] A. Jeske, *Mała stylistyka, zawierająca materiały i wskazówki metodyczne do pierwszych ćwiczeń w nauce języka polskiego dla dzieci od lat 9 do 12*, Warszawa 1905, s. 6.

[250] Ibidem, s. 82–83.

[251] A. Szycówna, *Historia nauczania języka…*, s. 846.

[252] Ibidem.

ostateczne przemyślenia dotyczące przebiegu lekcji, jak i umożliwiają rytmiczne przechodzenie od jednego jej etapu do drugiego”[253].

Pokaźny dorobek Jeskego w zakresie podręczników metodycznych nie wyczerpuje zagadnienia, dlatego dopowiem ogólnikowo, nie wchodząc w detale, że następcą naśladującym autora *Małej stylistyki* był Wincenty Trybulski. Niestety, jego znakomicie opracowany metodycznie elementarz *Stopniowana droga do książki, czyli ułatwiony sposób nauki czytania, pisania, rysunku i pierwszych zasad pisowni* (1878) nie wzbudził żywiołowego entuzjazmu, ponieważ przez wzgląd na wysoką cenę był przydatny wyłącznie zamożnym rodzinom. Na szczęście żyjącym w niedostatku przyszedł z pomocą wspomniany w niniejszej rozprawie działacz oświatowy i księgarz Konrad Prószyński, autor taniego, bo kosztującego tylko siedem groszy[254], *Elementarza, na którym nauczysz czytać w 5 albo 8 tygodni*[255] (1875). Kierując się zasadą stopniowania trudności, Prószyński chcącym zgłębić problem czytania najpierw pokazywał podpisany obrazek przedmiotu, potem uczeń odczytywał napis bez niczyjej pomocy. Czynność okazywała się nader prosta, bowiem dorośli albo dzieci znali już głoski oprócz jednej, którą „rozpoznawali” dzięki obrazkowi. Podręcznik oświatowca i wydawcy pod zmienionym tytułem *Obrazkowa nauka czytania i pisania* (1879) trafił do szkół. Trzeba by dodać, że *Elementarz* „wbrew tradycjom zwracał się do dorosłych, chociaż miał służyć również dzieciom, za pośrednictwem przede wszystkim rodziców”[256]. Poza tym był on bardziej skuteczny niż książeczki do nabożeństwa i kupione na jarmarku za grosze „sylabizówki”, dzięki którym nabywano biegłość w czytaniu.

Równolegle z użytkowaniem elementarza Prószyńskiego zniecierpliwiono się niefortunnym pomysłem dydaktycznym czytania wypisów, których lektura, zaraz po ukończeniu nieskomplikowanego elementarza, sprawiała ośmio- i dziewięciolatkom poważną trudność. Dlatego niełatwe przejście od prostego elementarza do wymagających wyjaśnień wypisów uczyniły mniej skomplikowanym ukazujące się na rynku księgarskim po 1870 roku książki do bardziej zaawansowanego czytania. Dopiero w miarę upływania czasu dzieci były gotowe do czytania wypisów. Udanym projektem okazały się przede wszystkim *Początki języka polskiego* (1877) nauczyciela, autora podręczników i wypisów szkolnych Władysława Nowickiego (1846–1918). Ta ułożona według stopniowego rozwoju pojęć, mowy i gramatyki książka, w której autor wziął w końcu pod uwagę leksykę dziecka, zawierała najpierw „ustępy

---

[253] M. Nagajowa, *ABC metodyki nauczania języka polskiego dla początkujących nauczycieli*, Warszawa 1995, s. 56.

[254] A. Szycówna, *Historia nauczania języka…*, s. 851.

[255] O elementarzu tym nadmieniłam w pierwszej części tejże rozprawy.

[256] H. Radlińska, *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*, wstęp J. Hulewicz, Wrocław–Warszawa–Kraków 1964, s. 484.

do czytania […] zbliżone do mowy potocznej”[257], potem zdania złożone, metafory i inne ozdoby stylowe.

Nowicki, przyjmując założenie, że czytanie z elementarza jest mechaniczne, zainicjował „czytanie rozumowe”. Należałoby uzupełnić, że dydaktyczną konkretyzacją tego podejścia do zagadnienia są dzisiaj zaproponowane przez Reginę Pawłowską metody naukowe i ćwiczenia, których celem jest kształcenie uczniowskich umiejętności czytania.

Wykorzystując doświadczenia lingwistyki strukturalnej, pragmatycznej i semantycznej, gdańska metodyk doskonalenie techniki czytania rozpoczyna od pracy nad wyrazem, a następnie analizuje zdania, gdyż uzależnia nienaganne czytanie od rozumienia zawierającego orzeczenie zespołu wyrazów powiązanych na podstawie gramatycznej zależności. Według opinii Pawłowskiej tylko do polonisty orientującego się w strategiach pojmowania tekstu językowego[258] dociera obiektywny sąd, że

> […] rozumienie podczas czytania nie dokonuje się natychmiast i automatycznie oraz że uczyć czytania należy długo, systematycznie, wszechstronnie i funkcjonalnie, w sposób naturalny, swobodny i radosny, w organicznej jedności z całością procesu kształcenia szkolnego[259].

Trzeba przyznać, że lingwistyczna teoria nauki czytania Pawłowskiej stwarza nauczycielom polonistom, ich uczniom, a także podopiecznym w kole naukowym znakomite warunki do „rozumienia i wykorzystania tekstów czytanych”[260].

Jasny tok rozumowania wybitnej gdańskiej językoznawcy trafia czytelnikom do przekonania dzisiaj, a w przeszłości dyscyplinę pracy naukowej utrzymywała Szycówna. Wspomniany przez nią Nowicki oprócz poddania myśli o dokonywanym z udziałem woli czytaniu zasłynął z dobrej skłonności do zaangażowania w systematyczny wykład gramatyki również dzieci powyżej lat dziewięciu, które już płynnie czytały i pisały. Dorzucę szczegół, że Nowicki jako nauczyciel języka polskiego, tak samo jak ongiś Jachowicz, proponował rozpocząć naukę gramatyki od składni. Mimo uznania dla *Początków języka polskiego* Szycówna nieprzychylnie odniosła się do ich niezajmującej treści, zwłaszcza do monotonnych ćwiczeń. Wprowadzę uzupełnienie, że dzisiejszym antidotum na dydaktyczną nudę jest zasada uatrakcyjniania treści, form i metod kształcenia językowego, której przestrzeganie, zdaniem Andrzeja Kudry, daje poloniście gwarancję zainteresowania uczniów szkolną nauką o języku[261].

---

[257] A. Szycówna, *Historia nauczania języka…*, s. 853.

[258] Na przykład w pogłębiającej odbiór dzieła literackiego analizie stylu utworu.

[259] R. Pawłowska, *Metodyka ćwiczeń w czytaniu*, Gdańsk 2002, s. 323.

[260] R. Pawłowska, *Czytam i rozumiem… Lingwistyczna teoria nauki czytania*, wyd. 2, Kielce 2009, s. 5.

[261] A. Kudra, *Zasady nauczania w metodyce języka*, [w:] *Z dydaktyki języka ojczystego w szkole*, red. S. Gala, Łódź 1996, s. 35.

Ostatni rozdział obszernego artykułu Szycówny stanowi charakterystyka działalności Józefy Kamockiej z zakresu podręczników stylistyki. Uczennica poety i działacza filantropijnego Jachowicza, choć wykazała talent pedagogiczny, nie zainteresowała się przecież postępem w dziedzinie metodyki nauczania. Autorka podręczników szkolnych zignorowała najmodniejszą naówczas metodę poglądowo-indukcyjną w nauczaniu gramatyki, dlatego napisane przez nią książki, zdaniem Szycówny, nie należały do specjalnie udanych, szczególnie *Praktyczny wykład nauki języka polskiego* (1870), w którym autorka, stosując metodę katechetyczną, dawała pierwszeństwo sylabizowaniu. Faktycznie tak było. Nauczycielka warszawskiego gimnazjum żeńskiego, rozmiłowana w swoim zawodzie i w polszczyźnie, klarowała cierpliwie w rozdzialiku *O nauce polskiego języka*:

> […] mowa rodowita jest Bożym darem, odbieranym przez nas w kolebce […]. I otóż – nauka ojczystego języka wypowiada nam wszystkie owej potężnej mowy tajemnice; ukazuje nam jej skarby i piękności; obznajamia stopniowo z ich użyciem; odsłania ducha żyjącego w języku; uczy, jakie cechy duch ten kładzie na odpowiednie sobie […] zwroty, aby one były wiernym głosem myśli i uczuć całego narodu[262].

Po tej manifestacji patriotyzmu Kamocka wyeksplikowała, co oznaczały m.in. pojęcia głosownia, odmiany: przymiotników, liczebników i zaimków oraz wyłożyła o „prawidłach tyczących się harmonii mowy”[263]. A rozdział pozostający w związku z właściwym szykiem uczyniły kompletnym liczne pytania dydaktyczne: „czego nas uczy składnia szyku? Kiedy składnia jest naturalną, kiedy dowolną, czyli przekładaną? Kiedy układamy wyrazy szykiem naturalnym, kiedy dowolnym?”[264]. W części czwartej podręcznika z kolei Kamocka przekazywała informacje o użyciu przecinków, średników, dwukropków, znaków zapytania, wykrzykników, pauz, kropek, nawiasów, a także cudzysłowów.

Tak samo jak średnio udany, ale popularny *Praktyczny wykład nauki języka polskiego* powszechne okazały się *Zasady poprawnego pisania* (1876). W tym, poprzedzonym zwięzłym wykładem zasad pisowni, przystępnym zbiorze dyktand choć Kamocka upomniała się o uzupełnienie nauki gramatyki ćwiczeniami praktycznymi, dyktanda uznała przecież za najważniejsze i w rezultacie nienaturalnie ich treść dostosowywała do danej trudności ortograficznej. W istocie tak było. Po zaznajomieniu się z zasadami pisowni wyrazów przez „h” lub „ch” uczniowie zostali zobligowani do napisania dyktanda. Oto fragment ortograficznego ćwiczenia:

---

[262] J. Kamocka, *Praktyczny wykład nauki języka polskiego*, Warszawa 1891, s. 1–2.
[263] Ibidem, s. 185.
[264] Ibidem, s. 186.

[…] za*ch*murzyło się niebo, będzie pewno burza, i *h*uk piorunu odbije się e*ch*em od wysokich skał. Na Boże Narodzenie ubierają dzieciom *ch*oinkę i wieszają na niej przeróżne przysmaczki […]. *H*oży chłopczyk wpadł z *h*ałasem do pokoju, w którym *ch*orzy leżeli, ale jeden rzut oka na tych cierpiących, po*h*amował jego wesołość. […] Mam kurę pu*ch*atą, która dla wielkiego czuba zasłaniającego jej oczy, wygląda zawsze osowiała jak pu*ch*acz[265].

Za równie nieudaną publikację naukową jak *Zasady poprawnego pisania* uznała Szycówna *Teorię stylu polskiego* (1875), w której Kamocka uwzględniła tylko pewne aspekty sposobu wyrażania myśli w mowie i piśmie. Rzeczywiście tak było. W jednostronnej „maleńkiej swej pracy" warszawska polonistka wypowiedziała się o stylu i jego przymiotach, a następnie zużytkowała *ad usum delphini* artykuły z pism periodycznych oraz wyjątki z dzieł Mickiewicza, Pola, Zygmunta Krasińskiego (1812–1859), Kraszewskiego celem wyjaśnienia, czym są m.in. ozdoby stylu. Jego obrazowość, zdaniem Kamockiej, oddawał wiernie Mickiewiczowski *Farys*. Oto będący wynikiem pewności i niezwykłej łatwości pióra wieszcza fragment kasydy:

Huragan, z afrykańskich pierwszy wichrzycieli
Przechadzał się samotny po żwiru topieli.
Obaczył mię z daleka, wstrzymał się i zdumiał
I kręcąc się na miejscu tak do siebie szumiał […][266].

Rekapitulując wykład Szycówny o dorobku publikacyjnym Kamockiej, można zauważyć, że redaktorka „Nowych Torów" nie zaaprobowała projektów polonistki, jej twórczego zamysłu i skrytykowała tym samym kurs stylistyki teoretycznej[267].

W grudniu 1906 roku Szycówna po raz czwarty i zarazem ostatni wypowiedziała się na szpaltach warszawskiego miesięcznika w sprawie historii nauczania języka polskiego. W liczącym siedemnaście stron artykule m.in. sportretowała wybitnych pedagogów, którzy chlubnie wpisali się w dzieje nauczania[268]. Byli to: Ignacy Boczyliński (1826–1883), powieściopisarz Adolf Dygasiński oraz tłumacz Henryk Wernic i publicysta Florian Łagowski (1843–1909).

Zanim Szycówna przyjrzała się uważnie ich pokaźnemu dorobkowi z zakresu teorii nauczania i działalności dydaktycznej, opracowała w ogólnych zarysach zagadnienie ruchu pedagogicznego w okresie zaborów, który ożywił się wyraźnie po 1880 roku.

---

[265] J. Kamocka, *Zasady poprawnego pisania i używania znaków pisarskich*, Warszawa 1898, s. 65.

[266] Cyt. za: J. Kamocka, *Teoria stylu polskiego*, Warszawa 1875, s. 87.

[267] B. Bogołębska, *Tradycje retoryczne w stylistyce polskiej. Narodziny dyscypliny*, Łódź 1996, s. 80.

[268] Referuję za: A. Szycówna, *Historia nauczania języka polskiego. (Dokończenie)*, „Nowe Tory" 1906, nr 10, s. 935–952.

Redaktorka „Nowych Torów" po gorącym apelu do ich czytelników, aby podnieść poziom wykształcenia zawodowego nauczycieli, żeby inicjować działalność seminariów, by dokształcać się na kursach pedagogicznych i wydawać pisma wychowawcze, dokonała przeglądu literatury z dziedziny metodyki nauczania języka polskiego za lata 1881–1906.

Na uwagę autorki zasłużyły przede wszystkim: „Rocznik Pedagogiczny", „Encyklopedia Wychowawcza" i „Przegląd Pedagogiczny". Temu pierwszemu czasopismu zawdzięczali ówcześni nauczyciele fachowe oceny podręczników do nauki języka polskiego. Ich recenzentami byli specjaliści tej rangi, co krytyk literacki Piotr Chmielowski (1848–1904), Łagowski, Wernic tudzież Dygasiński. Na łamach „Encyklopedii Wychowawczej" i „Przeglądu Pedagogicznego" z kolei wydawano monografie, na przykład *Ćwiczenia stylistyczne* pedagoga i historyka literatury polskiej Romana Plenkiewicza (1833–1910) czy *Wskazówki z metodyki nauczania języka ojczystego i literatury* (1883) Ignacego Boczylińskiego.

Ten ostatni zasłynął wcześniej jako autor „ułożonych według najnowszych wyników nauki i wskazówek dydaktyki" *Zasad gramatyki języka polskiego* (1874). W nich autor, tak samo jak Jeske i Nowicki, dążył do tego, żeby konsekwentnie stosować metodę poglądowo-indukcyjną dla osiągnięcia sukcesów w nauczaniu gramatyki języka polskiego.

Boczyliński, odżegnawszy się od *„nauczania gramatyki na pamięć"*[269], wyjaśniał swoje stanowisko następująco: „gramatyka jest nauką obserwacji, indukcji i rozumowań, a jako taka najpotężniejszym środkiem do rozwinięcia władz umysłowych, w żeńskiej zaś edukacji obok arytmetyki – jedynym"[270]. W wyniku starań pedagoga powstało dwuczęściowe „dziełko", które otwierał *Wstęp przygotowawczy*. Po wprowadzeniu do całości podręcznika następowało po sobie, według ustalonej kolejności, siedem rozdziałów i *Dodatek*, które zawierały informacje o głoskach i sylabach, o zdaniach: prostym, rozwiniętym i złożonym, o okresach: m.in. rozłącznych, przeciwstawnych i warunkowych, a także o zasadach pisowni.

Zasady gramatyki języka polskiego łączyły w sobie wiele zalet, ale najbardziej cenną były wzory ćwiczeń ustnych lub pisemnych, dlatego rozdział V *O wyrazach złożonych i cudzoziemskich* w pierwszej części podręcznika zamknęły następujące polecenia:

[…] daj kilka przykładów rzeczowników (*kupiec*, *nauczycielka*, *koń*, *strzemię*, *nić*, *czas*, *drzewo*, *litość*); oznacz, które z nich żywotne, które nieżywotne, które zmysłowe, które umysłowe. […] Uformuj rodowe nazwy żon i córek od: *Wyrwicz*, *Pasynko*, *Ostroróg*, *Zabiełło*, *Wszebór*. Uformuj zdrobniałe i pieszczone od: *owca*, *jabłko*, *orzech*, *siostra*, *kot*,

[269] I. Boczyliński, *Przedmowa*, [w:] idem, *Zasady gramatyki języka polskiego według najnowszych wyników nauki i wskazówek dydaktyki*, Warszawa 1882, s. VII.

[270] Ibidem, s. V.

stryj, *obraz*; zgrubiałe zaś od: *nóż*, *ławka*, *pióro*, *most*, *płot*, *krzak*. […] Odmień na piśmie: *obaj synowie*, *obie siostry*, *oba drzewa* […][271].

W chwilę potem Szycówna oceniła z perspektywy lat inną zawierającą opis właściwości gramatycznych języka polskiego książkę, tym razem ogłoszone drukiem we Lwowie *Wskazówki do nauki języka polskiego* (1885) Franciszka Próchnickiego (1847–1911).

W podręczniku dydaktyk oprócz wiadomości z gramatyki, stylistyki i organizujących pracę nad lekturą rozbiorów zamieścił poprzedzone omówieniem zasad ortograficznych i przykładami ćwiczenia. W myśl trafnej diagnozy Próchnickiego nauka pisowni powinna być ostatecznie skorelowana z kursem gramatyki[272].

Autorytetem w dziedzinie podręczników dydaktyki oprócz Próchnickiego był dla Szycówny Dygasiński. Opracowana przez nią skrzętnie bibliografia obejmowała m.in. jego *Pierwsze nauczanie w domu i w szkole* (1882), w którym „pedagog wielkich zdolności”[273] wiązał, przestrzegając zasady koncentracji, wiedzę językową z przyrodoznawstwem.

Warszawski nauczyciel, czerpiąc z doświadczeń Pestalozziego, niemieckiego lingwisty i matematyka Hermanna Günthera Grassmanna (1809–1877) oraz angielskiego biologa Thomasa Huxleya (1825–1895) wykorzystywał w wypracowaniach tematy z uczniowskiego otoczenia. To, co się znajdowało dokoła dziecka, stanowiło bogatą treść składającego się z siedemnastu wykładów pedagogicznych *Pierwszego nauczania*, od którego zależało dobre wychowanie młodego czytelnika. Nietrudno odgadnąć, że nawet *Lekcja o powietrzu* miała dodatni wpływ na kształtowanie się dziecięcej osobowości. Modelowały ją również niezwykłe, w moim rozumieniu, opowiadania pedagogiczne pióra Dygasińskiego przede wszystkim o wznoszącym się w górę skowronku i o bujających ponad bardzo wysokimi górami orłach[274].

Szycówna dobre noty wystawiła także dwuczęściowym *Wypisom* (1882), w których Dygasiński wyszukał teksty odpowiednie dla młodych odbiorców, wyrabiające ich smak estetyczny. Wśród nich na szczegółową uwagę zasługiwała, według opinii redaktorki „Nowych Torów”, nowela *Latarnik* („Niwa” 1881) Henryka Sienkiewicza (1846–1916). Co więcej, *Wypisy* zawierały „pewne środki metodyczne”[275], które obecnie występują pod mianem obudowy metodycznej podręcznika. Współczesnemu nauczycielowi, mówiąc wprost, „wyposażonemu” w zadania pod tekstami literackimi i ćwiczenia oraz w rozmaite

---

[271] I. Boczyliński, *Zasady gramatyki języka…*, s. 71–73.

[272] M. Gajak-Toczek, *Franciszek Próchnicki. Dydaktyk – edytor – badacz literatury*, Łódź 2010, s. 58.

[273] A. Szycówna, *Historia nauczania języka…*, s. 940.

[274] A. Dygasiński, *Pierwsze nauczanie w domu i w szkole. Wykłady pedagogiczne*, Warszawa 1882, s. 309.

[275] A. Szycówna, *Historia nauczania języka…*, s. 942.

informacje, na przykład ortograficzne i stylistyczne[276] lekcja po prostu gładko płynie.

W siedem lat później wsławił się Dygasiński jako teoretyk dydaktyki *Wskazówkami do ćwiczeń stylistycznych polskich* (1889). W *Uwagach wstępnych* do *Wskazówek*, zainspirowany m.in. poglądami angielskiego filozofa i logika Johna Venna (1834–1923), autor doradzał nauczycielom indywidualizowanie toku nauczania i dostosowywanie tematu wypracowania do możliwości i zainteresowań dziecka. Podręcznik Dygasińskiego oprócz rad praktycznych miał w sobie informacje o stylach: artystycznym i naukowym, o synonimach, a nauka o wyrazach bliskoznacznych stanowiła wstęp do przygotowywania opisów, opowiadań i rozprawek. Nie mniej niepoślednią zaletą *Wskazówek* były wydawane ich młodym czytelnikom dyspozycje, które ułatwiały na przykład napisanie trójdzielnej rozprawki na temat *Korzystne następstwa wynalazku druku*.

Otóż we wstępie do wykładu o najtrudniejszej chyba szkolnej formie wypowiedzi Dygasiński sformułował tezę, że „spomiędzy wszystkich wynalazków wynalazek druku należy do najważniejszych”[277]. W ekspozycji bronił tej tezy, argumentując rzeczowo, że „taniość spowodowała rozpowszechnienie książek, których posiadanie stanowiło przedtem osobliwość”[278]. Wreszcie w zakończeniu autor pisał w zapale: „na jakąż sławę zasługuje człowiek, którego wynalazek spowodował tyle i tak ważnych następstw!”[279].

W urodzajnym 1889 roku Dygasiński zebrał obfite plony. Oprócz *Wskazówek* opublikował powieściopisarz swój kolejny podręcznik metodyczny pt. *Jak się uczyć i jak uczyć innych* (1889). W nim poruszył autor ważki problem języka polskiego, nabierającego znaczenia w ówczesnej edukacji. Ważność języka narodowego z kolei pociągała za sobą w poradniku Dygasińskiego kluczowe zagadnienie doniosłej roli w nauce czytania nauczyciela polonisty, który towarzyszy dziecku przy „poznawaniu bogactwa i piękności języka”[280]. Naprawdę tak było. W ósmym rozdziale książki czytamy:

> […] język ojczysty przedstawia się jako najważniejszy pomocnik życia bieżącego. Geniusz nauki czy sztuki w języku odbija się, jak w zwierciadle. Należy więc – objaśniał czytelnikom Dygasiński – być bardzo dbałym na punkcie przyswojenia sobie ojczystego języka, będącego środkiem umysłowego, estetycznego i moralnego udoskonalenia[281].

---

[276] M. Nagajowa, *ABC metodyki nauczania języka…*, s. 126.

[277] A. Dygasiński, *Wskazówki do ćwiczeń stylistycznych polskich*, Warszawa 1889, s. 158.

[278] Ibidem.

[279] Ibidem, s. 159.

[280] A. Szycówna, *Historia nauczania języka…*, s. 943.

[281] A. Dygasiński, *Jak się uczyć i jak uczyć innych*, Warszawa 1889, s. 44.

W 1892 roku na rynku wydawniczym ukazały się jeszcze dwie, zgodne z obowiązującymi naonczas dydaktycznymi normami, książki autorstwa Dygasińskiego: *Elementarz do nauki pisania i czytania* oraz *Pierwsza czytanka*. Niestety, niedbali wydawcy, używając w elementarzu zbyt drobnego druku, zdaniem Szycówny, nieodpowiedniego dla rozpoczynających czytanie dzieci, usunęli książkę w cień. Abstrahując od szaty edytorskiej *Elementarza*, uważam, że książka była ciekawa. O jej walorach poznawczych zadecydowały: nauka kaligrafii, a także pouczające czytanki dla najmłodszych dzieci o dzikich zwierzętach, o bogactwie, o ulicach Warszawy[282]. Rozszerzę wiadomości o *Elementarzu do nauki pisania i czytania* informacją, że właśnie w tym podręczniku autor zadbał o początkujących nauczycieli.

Rozpoczynających praktykę w zawodzie belferskim otoczył troską również wspomniany Wernic. Tłumacz w przeciwieństwie do niecierpliwego Dygasińskiego starannie opracowywał każdy szczegół metodyczny. Owocem tej akrybii była *Gramatyka metodyczna wraz ze stylistyką. Część I. Składnia* (1882), w której wskazał autor, w jaki sposób, stosując metodę indukcyjną, należy uczyć o zdaniu i jego częściach. Tę interesującą *Gramatykę metodyczną* uzupełniły, drukowane na łamach dwutygodnika „Przegląd Pedagogiczny", *Wskazówki metodyczne do nauczania początków gramatyki* (1885). Rozwinę myśl zwięzłą wzmianką, że stanowiły one kurs nauki o częściach mowy.

W rok po *Gramatyce metodycznej* na rynku księgarskim pojawił się kolejny podręcznik Wernica. Przeznaczony dla nauczycieli i wychowawców *Pierwszy rok nauki systematycznej* (1883) zawierał wskazówki co do przebiegu nauki pisania i czytania. Autor wyjaśniał, w jaki sposób uczyć wierszy. W podręczniku daje się łatwo zauważyć wyższość ćwiczeń, które współcześnie definiujemy precyzyjnie jako ćwiczenia w mówieniu i pisaniu nad nauką o języku. Zanim Wernic wdrożył czytelników w rozliczne formy ustnych i pisemnych wypowiedzi, a także w tryb nauczania z zakresu nauki o języku oraz w doskonalenie techniki czytania, w obszernym *Wstępie*, „torując drogę wychowaniu moralnemu i estetycznemu"[283], podjął wątek powinności nauczyciela domowego, którego w odróżnieniu od „przychodniego" porównał ze „snycerzem, rzeźbiarzem, który z kamienia rzeźbi całą postać i w nią wlewa swego ducha"[284].

Opus Wernica byłoby niepełne, gdyby w tym miejscu nie wspomnieć jeszcze o *Elementarzu, ułatwiającym naukę czytania* (1892) oraz o przetłumaczonej przez niego z angielskiego na polski powiastce dla dzieci pt. *Boleś i jego pies* (1903). Ta ostatnia skromna książeczka z czterema obrazkami ukazywała ciekawy problem bezinteresownej

---

[282] A. Dygasiński, *Elementarz do nauki pisania i czytania*, Warszawa 1907, s. 20–23.
[283] H. Wernic, *Pierwszy rok nauki systematycznej*, Wilno 1883, s. 25.
[284] Ibidem, s. 22.

przyjaźni między przebywającym na stancji profesora Kańskiego Bolkiem a „mądrym psem”[285] Nerusiem.

W porównaniu z pracami Wernica nieokazale prezentowały się, zdaniem Szycówny, artykuły teoretyczne, broszury i podręczniki (m.in. *Początkowe nauczanie gramatyki polskiej* 1891) Floriana Łagowskiego, które „nie otwierały żadnych nowych horyzontów dla pedagogiki”[286].

Aniela Szycówna, wypowiadając tę śmiałą opinię, była w stosunku do Łagowskiego niesprawiedliwa, zwłaszcza, kiedy przypomnimy sobie jego podręcznik pt. *Z metodyki języka polskiego* (1902). Ta oparta na długoletnim doświadczeniu nauczycielskim książka nie tylko wypełniła lukę w metodycznym piśmiennictwie naukowym, ale także „oduczała”[287] sylabizowania i piętnowała metodę głosowania, która – informując w skrócie – ustalała, żeby „każdy dźwięk z osobna wydobywać z mowy”[288]. Florian Łagowski, aby zapobiec „rozanalizowaniu mowy, a potem z dźwięków tych składaniu wyrazów”[289] zaproponował, przestrzegając zasady stopniowania trudności, stosowaną konsekwentnie od lat przez Prószyńskiego metodę odgadywania liter z obrazków. Powtórzę, że w książce *Z metodyki języka polskiego* uwidoczniło się niezachwiane przekonanie Łagowskiego o skuteczności „obrazowej nauki”; utwierdził się w nim publicysta, przygotowując dla uczniów sprzęgnięte z ortografią i interpunkcją ćwiczenia stylistyczne.

Wiele tychże zawarł Łagowski we wspomnianym powyżej podręczniku *Początkowe nauczanie gramatyki polskiej*. W jego *Dodatku II* niemałą rolę odegrały ćwiczenia stylistyczne „w zakresie rzeczownika i przymiotnika”[290], w których zwracano się do uczniów szkół publicznych z następującymi pytaniami:

> […] które znasz zwierzęta domowe? Których znasz rzemieślników? Które znasz sprzęty domowe? Które znasz narzędzia rolnicze? […] Jakie mogą być drogi? Jaki może być uczeń pod względem moralnym? Jaki powinien być uczeń? Jaki nie powinien być uczeń?[291].

Nowatorski charakter napisanego m.in. według *Teoretyczno-praktycznej instrukcji omówienia niemieckich czytanek* (1883) Carla Kehra (1830–1885) podręcznika Floriana Łagowskiego polegał nie tylko na dogłębnej analizie stylistycznej. Jego „książeczka”[292] zapoznawała

---

[285] *Boleś i jego pies. Powiastka dla dzieci*, z ang. oprac. H. Wernic, Warszawa 1903, s. 23.

[286] A. Szycówna, *Historia nauczania języka…*, s. 946.

[287] F. Łagowski, *Z metodyki języka polskiego*, Warszawa 1902, s. 9.

[288] Ibidem, s. 10.

[289] Ibidem.

[290] F. Łagowski, *Początkowe nauczanie gramatyki polskiej*, Warszawa 1891, s. 58–59.

[291] Ibidem.

[292] Ibidem, s. I.

też dziecko w uporządkowany sposób ze zbiorem gramatycznych reguł. Opis gramatycznych właściwości polszczyzny następował według ustalonej kolejności i łączył się w harmonijną całość z pouczającymi czytankami. W związku na przykład z zapożyczoną od Jeskego *Rozmową Jasia z mamą* otwierała się przed czytelnikami perspektywa przejrzystego układu kursu gramatyki. Po objaśnieniu trudnych wyrazów samodzielnych („cnotliwy") albo ich połączeń („róż pęki", „czystym sercem"[293]) Łagowski wypytywał uczniów o treść wierszyka, a następnie przedstawiał wiadomości o rzeczowniku. Identycznie potraktował sprzeciwiający się „kuciu na pamięć" gramatyki autor podręcznika pozostałe odmienne i nieodmienne części mowy. Co więcej, w *Początkowym nauczaniu gramatyki polskiej* równocześnie z troską o piękny styl w mowie i piśmie oraz o zrozumiały wykład z gramatyki występowała dbałość o wybór najodpowiedniejszych dyktand „ułożonych wyłącznie dla ugruntowania pewnych zasad pisowni"[294]. Dlatego w *Dodatku I* podręcznika Łagowskiego można znaleźć m.in. tekst *Góra i dolina*, którego sam początek wyglądał zachęcająco:

Jak to zwyczaj, wyższy – hardy;
Doznawając zwykłej wzgardy,
Rzekła raz dolina górze:
Ty się wznosisz, ja się nurzę […][295].

Drobiazgowe, podjęte przez Szycównę na szpaltach „Nowych Torów" badania, z których wynikało, że na przełomie XIX i XX wieku coraz rzadsze szkolne podręczniki krasomówstwa ustępowały pomału miejsca stylistykom[296], zakończyła pedagog peanami na cześć „Przeglądu Pedagogicznego" w latach 1890–1898, kiedy jego redaktorem był psycholog Jan Władysław Dawid. Jemu właśnie, według opinii Szycówny, ruch pedagogiczny po 1890 roku zawdzięczał zainteresowanie psychologią, która całkowicie przeorganizowała system nauczania i wychowania.

Wnioski końcowe o dziejach metodyki nauczania języka polskiego w szkole stanowiły podsumowanie obszernego sprawozdania, które w czterech odsłonach na siedemdziesięciu ośmiu stronach „Nowych Torów" przedstawiła Szycówna. Warszawska pedagog zamknęła rozprawę następująco: „nauka języka opierać się winna na badaniach nad rozwojem mowy i pojęć u dziecka […], a ćwiczenia stylowe […] opierać się powinny na znajomości wieku młodocianego"[297]. Tę tezę uzasadniła

[293] Ibidem, s. 2.
[294] Ibidem, s. IV.
[295] Ibidem, s. 53.
[296] B. Bogołębska, *Tradycje retoryczne…*, s. 81.
[297] A. Szycówna, *Historia nauczania języka…*, s. 951.

Szycówna amerykańskimi, czeskimi i niemieckimi przykładami. Amerykanów obsypała pochwałami za niezależność, którą cieszyli się mali obywatele Stanów Zjednoczonych, wybierając i opracowując ćwiczenia stylistyczne; Czesi uzyskali aprobatę Szycówny ze względu na podręczniki stylistyki, które licząc się z psychologią dziecka, obejmowały wzory i przykłady nie wysnute z fantazji autora, ale wybrane z zeszytów uczniów. Wreszcie Niemcy zachwycili Szycównę okazałym tomem *Experimentalle Didaktik*[298] (1902), który lansował nauczanie mające podstawy psychologiczne.

Powyżej dokonałam przeglądu artykułów Szycówny w zakresie językoznawstwa polskiego, szczególnie w XIX wieku, aby osiągnąć zamierzony cel, czyli wskazać różnicę między gramatyką powszechną (filozoficzną)[299], której wyrazicielem był Kopczyński, a językoznawstwem historyczno-porównawczym[300].

W „Nowych Torach" oprócz Szycówny „jednostronny normatywizm i dogmatyczne metody"[301], dominujące w praktyce dydaktycznej na początku XX wieku, skrytykowała Aleksandra Knake-Ośnialowska.

Autorka, nauczycielka szkoły elementarnej, za najbardziej pospolite, popełniane przez dzieci błędy uznała te, które wynikały z nieznajomości fonetyki. Jej niepokój budziła niepoprawna artykulacja niektórych dźwięków mowy, zwłaszcza spółgłosek przedniojęzykowych, m.in. „ł", „r", „t" i „s", wadliwa wymowa samogłoski nosowej „ę" w wygłosie wyrazu oraz niechlujne wymawianie niedookreślonego co do rodzaju gramatycznego i liczby zaimka zwrotnego „się". Najbardziej rażące, według opinii Knake-Ośnialowskiej, były błędy dzieci pochodzenia wiejskiego. Ubolewała, że rozpoczynając naukę w szkole elementarnej, dysponowały one bardzo ubogim systemem leksykalnym języka polskiego. Nauczanie w początkowych klasach miała zatem ułatwić rozpowszechniona przez Pestalozziego zasada poglądowości. Oprócz niej pokładano nadzieję w zasadzie stopniowania trudności, usuwając tym samym w cień naukę czytania, którą wspomniany lingwista Grassmann zalecał rozpoczynać z dziewięciolatkami. Systematyczną naukę czytania winny raczej poprzedzać, zdaniem Knake-Ośnialowskiej, „sprawozdania ze wszystkiego, co dzieci widziały i słyszały"[302] oraz pielęgnujące język ćwiczenia, które angażowały „serce, charakter i umysł"[303] ucznia. Domyślam się, że jego inteligencję i ciekawość miały aktywizować zredagowane

[298] Do tego dzieła naukowego powrócę w tej części rozprawy.

[299] Praktycznie zastąpiła ją gramatyka języka łacińskiego.

[300] Por. hasło: językoznawstwo, [w:] *Słownik literatury polskiej XIX wieku*, red. J. Bachórz, A. Kowalczykowa, Wrocław–Warszawa–Kraków 1995, s. 396.

[301] M. Jaworski, *Metodyka nauki…*, s. 18.

[302] A. Knake-Ośnialowska, *Nauczanie języka ojczystego w szkołach elementarnych*, „Nowe Tory" 1907, z. V, s. 529.

[303] Ibidem, s. 527.

przez Knake-Ośnialowską opowiadania, na przykład o rozwoju pączka[304] oraz zamiast systematycznej nauki czytania i pisania „rysunek liter ołówkiem i to nadzwyczaj powoli”[305]. Po zdobyciu umiejętności kreślenia liter nauczycielka szkoły elementarnej zaproponowała czytanie, ale tylko z odpowiednio napisanych podręczników.

Knake-Ośnialowska podjęła następnie wątek nauki o języku polskim w klasie pierwszej. Na razie odradzała zgłębianie tajników gramatyki, ale surowo przestrzegała poprawności ortograficznej pierwszoroczniaków. Ponadto zalecała im rozmowy o otaczających ich przedmiotach, lekturę opowiadań, bajek i wierszyków, a także odróżnianie liczby pojedynczej od mnogiej, ale bez nauki o tworzących system języka polskiego środkach formalno-funkcyjnych.

Drugoklasistom z kolei polecała czytanie z objaśnieniami wyrazów, wyszukiwanie podmiotu i orzeczenia w zdaniu oraz odmianę czasownika w trzech czasach, niekiedy dyktando. Trzecioklasiści – zgodnie z wolą nauczycielki – powinni już odróżnić odmienne części mowy od nieodmiennych, uczyć się wyjątków z poezji i prozy, pisać listy. Najwięcej umiejętności mieli posiąść czwartoklasiści; ich umysł zaabsorbowała autorka uwzględniającymi prawidła gramatyczne i ortograficzne dyktandami, życiorysami autorów, których fragmentów dzieł dzieci uczyły się na pamięć, a także systematycznymi ćwiczeniami stylistycznymi oraz opisami i opowiadaniami. W piątej, ostatniej klasie szkoły elementarnej, uczniowie poznawali „najcelniejsze utwory piśmiennictwa”[306], pisali streszczenia i wypracowania. Dzisiaj także skrzętnie przygotowuje się uczniów do streszczania; najczęściej dzieci „tytułują ilustracje do czytanych tekstów”[307]. Ogromną wartość dydaktyczną ma też obecnie pisanie streszczeń na jeden temat, a materiału do ćwiczeń w streszczaniu dostarczają czytanki, prace popularnonaukowe albo przemówienia i filmy fabularne[308].

W odróżnieniu do Knake-Ośnialowskiej nieskłonnym do egzaltacji autorem interesującego artykułu o nauczaniu języka ojczystego w szkole był prekursor strukturalizmu[309] Kazimierz Wóycicki. W niewielkiej, zamieszczonej w „Nowych Torach”, rozprawie *O nauczaniu języka polskiego w klasach niższych szkoły średniej* teoretyk literatury za nie-

[304] Ibidem, s. 530.

[305] Ibidem, s. 531.

[306] Ibidem, s. 537.

[307] E. Polański, K. Orłowa, *Kształcenie językowe w klasach 4–8. Poradnik metodyczny*, wyd. 2, Warszawa 1995, s. 109.

[308] Ibidem, s. 112.

[309] A. Chojnacki, *W poszukiwaniu granic literatury (o Kazimierzu Wóycickim 1876–1938)*, [w:] *Wielcy humanistyki polskiej*, red. J. Górski, Wrocław–Warszawa–Kraków 1991, s. 48.

porozumienie uznał włączanie do lekcji języka ojczystego wiadomości z rozmaitych dziedzin nauki. Zabieg ten sprawił, że język „pełnił rolę służebną”[310] wobec innych przedmiotów. Wóycicki – mający własną, monograficzną koncepcję nauczania literatury – zadał więc pytanie o zasadność wykładania szczątkowych informacji z geologii, geografii, zoologii, botaniki czy fizjologii na lekcji języka polskiego. W oczach wykładowcy teorii literatury w Wolnej Wszechnicy Polskiej nie znalazł uznania „nauczyciel, zmienny jak Proteusz, który stał się tłumaczem wszystkich zdobyczy tej lub owej nauki”[311]. Bronił zatem wykładowca poetyki w Uniwersytecie Warszawskim lekcji języka polskiego przed zaśmiecaniem ich powierzchownymi, zaczerpniętymi z innych przedmiotów, informacjami.

Godziny polskiego, zdaniem Wóycickiego, przeznaczone miały być na zaznajamianie uczniów z arcydziełami literatury ojczystej oraz na doskonalenie umiejętności wypowiadania się. Teoretyk literatury włączał też do nich treści estetyczne, ubolewając przy okazji nad brakiem odpowiedniego podręcznika, który ogarnąłby wiadomości z estetyki. Jako że polonista wpływa na opinię uczniów o „obrazowym i uczuciowym pojmowaniu świata”[312], trzeba, żeby na lekcjach literatury analizował on

> […] sposób wyrażania uczuć, siłę i plastykę porównań, kunsztowne budowy okresów, szczególne zwroty mowy, ostre, gwałtowne czy chropawe spadki zdań, wersów, grę barw, kształtów, wyrazy twarzy bohaterów, muzykę opowiadanej prozy i wierszy, język postaci, kompozycję, czyli te właściwości immanentne dzieła, które czytelnika nastrajają, […], niepokoją, wzruszają[313].

Współcześnie problemem estetycznego wychowania młodzieży na lekcjach języka polskiego zajmuje się na przykład Mieczysław Łojek. Bydgoski dydaktyk stymuluje artystyczną twórczość uczniów, tworząc m.in. teatr w szkole, proponując dzieciom wycieczki do muzeów literackich, a także zapraszając je do wyszukiwania najpiękniejszych fragmentów tekstu[314].

Oprócz kształcenia estetycznej wrażliwości dobrze postawiony głos to kolejny czynnik decydujący o harmonijnym procesie nauczania-uczenia się. Na szczęście, dwa podręczniki teoretyka literatury i tłumacza Juliusza Tennera (1861–1922): *Estetyka żywego słowa* (1904) i *Technika żywego słowa* (1906) zaspakajały emisyjne potrzeby ówczesnych

---

[310] K. Wóycicki, *O nauczaniu języka polskiego w klasach niższych szkoły średniej*, „Nowe Tory” 1908, z. V, s. 427.

[311] Ibidem, s. 428.

[312] M. Łojek, *Lektura jako podstawa kształcenia wrażliwości estetycznej uczniów*, „Dydaktyka Literatury” 2009, s. 193.

[313] Ibidem, s. 194.

[314] Ibidem, s. 216–217.

nauczycieli, ludzi zdających sobie sprawę z „rozbieżności między myślą metodyczną a praktyką szkolną”[315].

W obszernej, poświęconej pamięci przyjaciela, Józefa Czermaka, pracy *Estetyka żywego słowa* Tenner wyłożył rzeczowo postulaty polepszenia jakości pracy nad głosem. Wyjaśnił nie tylko jego „mechanikę”[316], wypowiedział się też jasno w sprawie akcentu, rytmiczności i nastroju w poezji. Wyjątkami z tragedii *Mazepa* (1840) Słowackiego, urywkami *Fausta* (1773–1775) Johanna Wolfganga Goethego (1749–1832) uwiarygodnił pionierskość swoich badań nad artystycznym wygłaszaniem utworu literackiego. Do zagadnienia deklamacji Tenner powrócił po dwóch latach w *Technice żywego słowa*. W podręczniku tym, przychylnie, by nie rzec entuzjastycznie, przyjętym przez krytykę, rozpatrzył dodatkowo kwestię „zboczeń i błędów mowy”[317], do których zaliczył m.in. seplenienie. Faktycznie tak nie jest, gdyż w ujęciu współczesnych specjalistów w zakresie ortodontycznego leczenia seplenienie (*sigmatismus*) jest wadą wymowy, a jej przyczyn należy szukać w „małej sprawności motorycznej języka i warg, w zaburzonym słuchu oraz w naśladownictwie otoczenia i w nieprawidłowym zgryzie”[318]. Wystarczy, że nad sepleniącym dzieckiem roztoczą opiekę logopeda i ortodonta, a wada nie pogłębi się. Dopiero po leczeniu logopedycznym i interwencji ortodonty można udoskonalać technikę wydobywania głosu i zatroszczyć się o artykulację i staranną dykcję.

Specjalistka w zakresie emisji głosu, Halina Zielińska, stawiając sobie praktyczne cele, w książce *Kształcenie głosu* (2002) zebrała m.in. wiadomości o podparciu oddechowym, o klasyfikacji samogłosek, o monotonii mówienia. Jej zbieżne ze wskazówkami Tennera rady służą „utrzymaniu aparatu głosowego w dobrej formie”[319] przez tych, których głos jest umożliwiającym wykonywanie pracy instrumentem. W sukurs doświadczonym pedagogom sztuki śpiewaczej idą obecnie foniatrzy, którzy w monografii *Emisja głosu* – dając zarysy budów anatomicznych krtani oraz narządów: artykulacyjnego, oddechowego, rezonansowego i słuchowego – pedagogizują czytelników. Działalność ta zmierza do szerzenia wiedzy o zasadach emisji głosu i jej zaburzeniach[320].

---

[315] B. Kulka, *Głośne czytanie i deklamacja w szkolnej oraz pozaszkolnej edukacji polonistycznej w latach 1870–1918*, [w:] *Problematyka tekstu głosowo interpretowanego*, red. K. Lange *et al.*, Toruń 2004, s. 276.

[316] J. Tenner, *Estetyka żywego słowa*, Lwów–Warszawa 1904, s. 32.

[317] J. Tenner, *Technika żywego słowa*, Lwów 1906, s. 151.

[318] M. Tomasz, B. Kawala, T. Matthews-Brzozowska, *Przyczyny wad wymowy*, [w:] *Wpływ wad wrodzonych i nabytych części twarzowej czaszki na mowę*, red. T. Matthews-Brzozowska, B. Kawala, Wrocław 2012, s. 84.

[319] H. Zielińska, *Kształcenie głosu*, Lublin 2002, s. 241.

[320] Należą do nich zaburzenia: narządu oddechowego i słuchowego, a także układu rezonansowego. Por. *Emisja głosu. Struktura. Funkcja. Diagnostyka. Pedagogizacja*, red. Z. Pawłowski, Warszawa 2008, s. 291–319.

Drugą część artykułu *O nauczaniu języka polskiego w klasach niższych szkoły średniej* podporządkował Wóycicki podręcznikom do nauki języka polskiego, które, niestety, „mijały się ze swym przeznaczeniem, a to wskutek tego, iż układający i układające zbyt wiele celów mieli przed oczami”[321], a powszechnie wiadomo, że nadmiar celów nie służy jakiejkolwiek edukacji. Formułując na przykład cele edukacyjne w praktyce polonistycznej, należy, przestrzegając zasady funkcjonalności, unikać „tworzenia rejestru celów, których i tak nauczyciel nie będzie w stanie zrealizować”[322].

Wracając do filarów warsztatu dydaktycznego polonisty, czyli do podręczników szkolnych. Prostym rozwiązaniem mogłyby się stać, według opinii Wóycickiego, bogato ilustrowane wypisy, obejmujące przystępne dla uczniów fragmenty dzieł bądź ich całości.

W trzeciej części artykułu autor podjął wątek oddziałujących na zmysły dzieci pomocy dydaktycznych. Co prawda Wóycicki nie mógł ich – przez wzgląd na następstwo zdarzeń w czasie – sklasyfikować na środki wzrokowe (mapy, portrety), słuchowe (piosenki, krótkie dialogi) i wzrokowo-słuchowe (programy multimedialne)[323], ale dał przykład praktycznego wykorzystania materiałów dydaktycznych. Analizę i interpretację wiersza *O witajże nam wiosenko* (1888) Jana Kasprowicza (1860–1926) poprzedzało kilkakrotne, angażujące lewą półkulę mózgową[324], czytanie wiersza, a następnie namysł nad nastrojem utworu. Właściwe omówienie obejmowało natomiast wyliczenie głównych motywów i postaci oraz zadumę nad formą tekstu.

Twierdzę więc, że w praktyce szkolnej Kazimierz Wóycicki, podobnie jak w epoce dzisiejszej Wanda Szlachetko, wysunął takie metodyczne propozycje, które analizę literacką utworów łączą bezpośrednio z ich interpretacją. Tylko ścisły związek formy wiersza z jego treścią „wzbogaci młodzież o szerszą skalę wrażliwości estetycznej”[325]. Uzupełnię zatem, że w myśl badań literackich Wóycickiego nawyki streszczania i opowiadania poetyckiego utworu powinny iść w niepamięć na rzecz estetycznego rozbioru dzieła literackiego. W podręczniku dla nauczycieli *Rozbiór literacki w szkole* (1921) Wóycicki nie tylko

---

[321] K. Wóycicki, *O nauczaniu języka…*, s. 432.

[322] E. Nowak, *Cele edukacji polonistycznej*, [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004, s. 26.

[323] Tę bowiem klasyfikację środków dydaktycznych w latach 80. XX wieku zaproponował dydaktyk Czesław Kupisiewicz.

[324] K. Tarnowska, *Rola pomocy dydaktycznych w nauczaniu języka angielskiego dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Badania, opinie, inspiracje*, red. M. Karwowska-Struczyk, D. Sobierańska, M. Szpotowicz, Warszawa 2011, s. 225.

[325] W. Szlachetko, *Analiza utworów lirycznych w szkole podstawowej*, Warszawa 1972, s. 5.

zalecał „wartościowanie estetyczne”[326], ale także wyliczył warunkujące przeżycie estetyczne czynniki (na przykład oświetlenie, erudycję, uczuciowość) i dał, propagując heurezę, schemat historycznoliterackiego rozbioru utworu.

W tym miejscu należałoby przypomnieć, że w dwudziestoleciu międzywojennym problem kształcenia wrażliwości estetycznej uczniów rozważali ponadto: polonista i krytyk literacki Tadeusz Czapczyński (1884–1958) w *Metodycznym rozbiorze „Pana Tadeusza” w formie pytań* (1920), historyk literatury polskiej Henryk Życzyński (1890–1940) w podręczniku *Wzory metodyczno-krytycznego rozbioru literatury pięknej* (1921) oraz poeta i filozof Bronisław Poletur (1894–1974) w *Rozbiorze „Pana Tadeusza” jako zagadnieniu nowej metody* (1925).

Pozostawiam zagadnienie kształcenia wrażliwości estetycznej na godzinach polskiego i skupiam uwagę na zapowiadanym przeze mnie już wcześniej obszernym artykule M. Z. Nałęcza.

Jego studium było ripostą na zamieszczoną w pracy zbiorowej pt. *Prądy w nauczaniu języka polskiego* (1908) rozprawę *Znaczenie języka jako przedmiotu nauki szkolnej* lingwisty Jana Baudouina de Courtenay, dlatego w tej chwili przybliżę Czytelnikom sformułowane przez tego wybitnego językoznawcę tezy. Główna zasadzała się na przekonaniu, że w szkole „język ojczysty […] powinien być uznany za język wykładowy”[327]. Baudouin de Courtenay nie wykluczał oczywiście nauki języków obcych, którym przypisywał rolę drugoplanową. Uczony optował też za tym, aby każda mniejszość narodowościowa dysponowała szkołą z własnym językiem wykładowym. Nadmienię tylko, że postulat ten zrealizowano, gdyż na przykład wspomniany historyk literatury Lucjusz Komarnicki w 1918 roku objął stanowisko dyrektora warszawskiego gimnazjum żeńskiego przy ulicy Świętojerskiej 18, do którego uczęszczały dziewczęta wyznania mojżeszowego; uczyły się one języka hebrajskiego i prawdopodobnie przestrzegały żydowskich dni świątecznych[328].

Porzucam jednak praktykę nauczycielską Komarnickiego i skupiam się całkowicie nad artykułem Nałęcza. Autor nieprzychylnie odniósł się do sposobów nauczania języka polskiego, które ograniczały się do zapamiętywania „wyrazów i zwrotów najpiękniejszych i najlepiej oddających ducha narodu”[329] oraz do poznania wyuczonych na

[326] K. Wóycicki, *Rozbiór literacki w szkole. Podręcznik dla nauczycieli*, Warszawa [b. r. w.], s. 14.

[327] J. Baudouin de Courtenay, *Znaczenie języka jako przedmiotu nauki szkolnej*, [w:] *Prądy w nauczaniu języka ojczystego. Praca zbiorowa*, Warszawa 1908, s. 11.

[328] H. Kasperowiczowa, *Warszawskie szkoły średnie ogólnokształcące w latach 1915–1944. Organizacja, przeobrażenie, losy*, Warszawa 1967 [maszynopis, Archiwum Państwowe m. st. Warszawy], s. 9.

[329] M. Z. Nałęcz, *Znaczenie języka jako przedmiotu nauki szkolnej*, „Nowe Tory” 1908, z. IX, s. 317.

pamięć – często bez głębszej refleksji – prawideł gramatycznych. Opłakanym efektem tej szkolnej praktyki był fakt, że na przykład w Galicji polszczyznę przytłoczyły zapożyczone z języka niemieckiego wyrazy, wyrażenia i konstrukcje składniowe, a rzecznikiem narodowego przeciwstawienia się germanizmom tudzież rusycyzmom był Baudouin de Courtenay. Nałęcz pozytywnie odniósł się do „bardzo treściwej”[330] rozprawy tego językoznawcy; ona właśnie skłoniła go do wymienienia „organicznych chorób współczesnego szkolnictwa”[331]. Wśród nich wyliczył *„zacieśnianie umysłu”*[332], które brało się z uniemożliwienia dzieciom samodzielnego zdobywania wiadomości i niezależnego formułowania wniosków. Ratunkiem miało być, zdaniem Nałęcza, konsekwentne stosowanie metody uatrakcyjniania form i treści lekcji oraz indywidualizacja procesu nauczania-uczenia się. W świetle referatu Baudouina de Courtenay Nałęcz odrzucił tezę o nieuczeniu dzieci w ogóle języka, skoro on samorzutnie istniał w duszy każdego małego użytkownika. Optował za uczeniem ich języka ojczystego, „jak w muzyce władania instrumentem”[333], a fakt ten implikuje opracowany niedawno przez Kordiana Bakułę projekt nowej metodyki, w którym wrocławski dydaktyk „przesunął akcent z kompetencji językowej na kompetencję komunikacyjną”[334]. Taka orientacja metodyki na pragmatykę mowy przewidywała także nadanie większej wartości semantyce kosztem składni. Tę przewagę semantyki nad składnią Bakuła uzasadniał następująco:

> […] nikt prawie nie negocjuje składni, wszyscy zaś negocjują sensy swoich wypowiedzi. Jeżeli zatem nasze doświadczenie językowe polega przede wszystkim na doświadczaniu sensu, to naukę języka, kształcenie językowe w całości należałoby budować na tym doświadczeniu i wokół niego. Problemy sensu i bezsensu, prawdy i nieprawdy, jednoznaczności i wieloznaczności, zgodności słów z czynami i rzeczywistością, bądź sprzeczności, odniesienia wypowiedzi do rzeczy tego świata, nadużycia, fałsz i inne nie wymienione są tymi, które żywo, niekiedy boleśnie obchodzą ludzi. Powinny więc zdecydowanie obchodzić i metodykę kształcenia językowego[335].

W osiem lat później wrocławianin, pogłębiwszy studia nad nastawioną działaniowo i zadaniowo metodyką kształcenia językowego[336], dowodził, że „należy uczyć gramatyki”[337], ale z namysłem. Doradzał,

---

[330] Ibidem.

[331] Ibidem, s. 319.

[332] Ibidem.

[333] Ibidem, s. 324.

[334] K. Bakuła, *Kształcenie językowe w szkole podstawowej w świetle współczesnych teorii psychologicznych i lingwistycznych. Projekt nowej metodyki*, Wrocław 1997, s. 187.

[335] Ibidem.

[336] Ibidem, s. 192.

[337] K. Bakuła, *Języka polskiego dydaktyka nagląca*, [w:] *Metodyka a nauka o literaturze i nauka o języku*, red. D. Michułka, K. Bakuła, Wrocław 2005, s. 9.

jak należy postąpić z „wymagającymi gruntownego przemyślenia dziedzinami w dydaktyce, jak np. ortografia czy stylistyka”[338].

Dla Nałęcza odkrywczość rozprawy Baudouina de Courtenay zasadzała się na zdyskredytowaniu dotychczasowej gramatyki szkolnej, która opierała się wyłącznie na używaniu przesyconych chaotyczną terminologią i poważnymi merytorycznymi błędami[339] gramatyk szkolnych. Nałęcza ucieszył fakt zastąpienia ich napisanym przez Baudouina de Courtenay planem badawczym, polegającym na „*uświadomieniu* uczniom ich własnego języka”[340]. W tym celu językoznawca położył nacisk nie na mechaniczne, lecz „*rozumowe*” przyswojenie materiału gramatycznego. Dzięki przerzuceniu ciężaru na samodzielność ucznia miał on zdobyć wszechstronne wykształcenia gramatyczne. Z nauką o języku integralną całość, zdaniem Nałęcza, stanowiły systematyczne ćwiczenia.

Kolejny akapit swojej rozprawy badacz poświęcił nauce języków obcych. Uznał on, że „ideałem byłoby uczyć się tylko jednego, swojego języka”[341]. Obecnie teza ta budzi poważne zastrzeżenia, bowiem w dzisiejszym społeczeństwie informacyjnym chlubienie się nieznajomością języków obcych jest po prostu nie do przyjęcia. W 2010 roku w miejskiej przestrzeni Warszawy, mimo niewielkiej liczby mniejszości etnicznych czy narodowych, zidentyfikowano aż dwadzieścia języków naturalnych[342]. Trzeba przyznać, że język angielski jako *lingua franca*, niemiecki w Europie, a hiszpański w obu Amerykach[343] zobowiązują, nie wspominając już o dynamicznie rozwijającym się e-learningu w edukacji językowej. Dodajmy, że e-polszczyzna stała się palącym zagadnieniem analizowanym dziś na łamach czasopism dla nauczycieli. W „Polonistyce” w 2008 roku problem polszczyzny internetowej omówiła m.in. pedagog i nauczycielka Danuta Rajewicz, która, uwydatniając uchwyconą przez uczniów głęboką różnicę między stylem dramatu a stylem czatu[344], motywowała nauczycieli do wspólnych analiz języka internautów na lekcjach polskiego.

Użytkownicy sieci globalnej nie tylko sprawnie obsługują komputer, lecz także wykazują umiejętności w posługiwaniu się językami obcymi. Nowoczesna dydaktyka wypracowała wiele metod i technik[345] nauczania, które mają sprostać problemom wielojęzyczności we współ-

[338] Ibidem, s. 11.

[339] Na przykład utożsamienie pisma z językiem tudzież liter z dźwiękami.

[340] M. Z. Nałęcz, *Znaczenie języka jako…*, s. 325.

[341] Ibidem, s. 329.

[342] M. Grześkowiak, *Trans-city or Inter-city? The co-existence of majority and minority languages in the urban space: a comparative case study of London and Warsaw linguistic landscapes*, Poznań 2010, s. 277–278.

[343] E. Gajek, *Edukacja językowa w społeczeństwie informacyjnym*, Warszawa 2008, s. 7.

[344] D. Rajewicz, *e-język na lekcjach polskiego?*, „Polonistyka” 2008, nr 6, s. 33.

[345] Na przykład metoda projektów.

czesnym świecie. W szeregu zagadnień dotyczących nauczania języków obcych poczesne miejsce zajmuje, pominięty zupełnie przez Nałęcza, problem bilingwizmu. Z neuropsychologicznego punktu widzenia rozwój kompetencji dwujęzycznej u osób bilingwalnych zależy m.in. od ich zdolności językowych i inteligencji[346]. Co więcej, obecnie – wbrew woli Nałęcza – proces uczenia się języka obcego rozpoczynają dzieci już w przedszkolu. Pedagogika wczesnoszkolna zaleca również naukę języka obcego, ale w wieku dziewięciu albo dziesięciu lat, alarmują opinię publiczną wybitni specjaliści, mogą się pojawić „pewne zahamowania w stosunku do jego nauki"[347].

Współcześnie w procesie nauczania języków obcych konkretne cele stawia też sobie dydaktyka mówienia, skupiając się na „bardzo dobrej wymowie, wprowadzaniu zaawansowanej leksyki i gramatyki, położeniu nacisku na skuteczność, stosowność, precyzję i poprawność wypowiedzi, uświadamianiu dystynktywnych cech języka mówionego czy też zapoznawaniu z pewnymi normami kulturowymi i socjolingwistycznymi"[348].

Uważam, że postulat Nałęcza o zawężonej do znajomości wyłącznie jednego języka edukacji językowej nie wynikał z jego ignorancji, lecz z nieprzychylnego ustosunkowania się autora wobec języka rosyjskiego, narzucanego przez lata w nauce szkolnej.

Na koniec artykułu Nałęcz przywołał Mickiewicza, Słowackiego, Wyspiańskiego, Żeromskiego, Władysława Stanisława Reymonta (1867–1925), Fryderyka Chopina (1910–1849) oraz Jana Matejkę (1838–1893) i Jacka Malczewskiego (1854–1929), by dowieść czytelnikom „Nowych Torów", że ich *opusy* stały się rękojmią przetrwania narodowej kultury i polszczyzny pod zaborami. Obecnie z tym twierdzeniem zgadzają się podejmujący badania nad literaturą epoki romantyzmu naukowcy, którzy uważają, że arcydzieła, zwłaszcza romantyczne, „spełniły rolę szczególną, chroniąc tożsamość narodu i kształtując jego etos"[349].

[346] A. Ewert, *Próba identyfikacji zmiennych wpływających na rozwój kompetencji bilingwalnej*, [w:] *Dydaktyka języków obcych na początku XXI wieku*, red. M. Jodłowiec, A. Niżegorodcew, Kraków 2007, s. 49.

[347] M. Szpotowicz, *Proces uczenia się dzieci w przedszkolu i w szkole podstawowej*, [w:] *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*, red. H. Komorowska, Warszawa 2011, s. 127.

[348] M. Pawlak, *Uczenie się, nauczanie i ocenianie sprawności mówienia – zarys problematyki*, [w:] *Mówienie w języku obcym – sukcesy i porażki uczenia się i nauczania*, red. M. Pawlak, E. Waniek-Klimczak, Poznań–Kalisz–Konin 2010, s. 9.

[349] E. Kiślak, *Słowo wstępne*, [w:] *Trzynaście arcydzieł romantycznych*, red. E. Kiślak, M. Gumkowski, Warszawa 1996, s. 5.

Rozdział 2

Dydaktyka literatury

Naukowe oparcie metodyki literatury na trwałych podstawach literaturoznawstwa schlebiało z pewnością ambicjom współtwórców „Nowych Torów", którzy od samego początku „trzymali się jednej zasady: wartości naukowej pisma"[1]. Wyrazem tej dominującej tendencji były w warszawskim miesięczniku naukowe analizy problemów literatury, jej teorii i historii, przeprowadzone przez krytyka literackiego i powieściopisarza Zbigniewa Brodzkiego (1877–1911), pedagoga Lucjusza Komarnickiego oraz historyka literatury Andrzeja Baumfelda (Boleskiego).

Zanim zaprezentuję cykl publikowanych *in extenso* artykułów z metodyki literatury i przedstawię burzliwą dyskusję[2] na łamach „Nowych Torów", którą w 1908 roku otworzył Brodzki artykułem *W sprawie nauczania literatury*, przypomnę, że od początku XX wieku badania literackie cechował ergocentryzm[3]. Skupienie uwagi na samym dziele literackim odbiło się głośnym echem w szkolnej polonistyce międzywojnia, która stanęła przed dylematem: lektura czy historia literatury.

Wielkim i zarazem pierwszym uczonym w „Nowych Torach", który omówił problem estetycznej i intelektualnej analizy dzieła literackiego, był Zbigniew Brodzki. Krytyk literacki uważał metody poszukujące za ważniejsze od podających; w szkolnej edukacji najwyżej cenił dyskusję dydaktyczną[4].

Oprócz sposobów nauczania różnych przedmiotów zaabsorbowało Brodzkiego, tak samo jak Szycównę, zagadnienie wykształcenia zawodowego nauczycieli. Powieściopisarz marzył o przygotowaniu dla nich

---

[1] A. Szycówna, *Pisma pedagogiczne polskie w r. 1907. Wrażenia i uwagi*, „Nowe Tory" 1908, z. I, s. 76.

[2] Ta ciekawa – trwająca cztery lata – dyskusja nad miejscem historii literatury w dydaktyce szkolnej zamknęła się w maju 1911 roku, kiedy „Nowe Tory" borykały się z trudnościami finansowymi. Sytuacja ta sprawiła, że prace z zakresu metodyki nauczania rozmaitych przedmiotów pisano do szuflady. Andrzej Baumfeld na przykład realizował się w artykułach recenzyjnych. Por. A. Baumfeld, *Młodzież – bez przyłbicy*, „Nowe Tory" 1912, z. VIII i IX, s. 194–203.

[3] S. Żółkiewski, *Wiedza o kulturze literackiej*, Warszawa 1985, s. 5.

[4] Z. Brodzki, *W sprawie nauczania literatury*, „Nowe Tory" 1908, z. VIII, s. 238.

zasobnych bibliotek. Identycznie potraktował tę palącą kwestię Komarnicki, który miał przekonanie, że dzięki dziełom znanych teoretyków i krytyków literackich nauczyciele pogłębią swoją wiedzę. Komarnicki podzielał też zdanie Brodzkiego odnośnie do piękna jako jednej z najważniejszych wartości w edukacji polonistycznej, ale zaprotestował, kiedy jego adwersarz optował za tym, by nauczyciel bez znajomości problemów historyczno- i teoretycznoliterackich przystępował do omawiania dzieł literackich w szkole. W związku z tą niedorzecznością w teoretycznej rozprawie *O nauczaniu literatury (Z powodu artykułu p. Brodzkiego)* Komarnicki opowiedział się za tzw. intelektualnymi metodami badań dzieł sztuki, tj. za takimi sposobami ich analizy i interpretacji, które zaciekawiłyby zarówno historyków, socjologów, jak i filozofów, a także estetyków. W konkluzji artykułu wyrażał swoje niezadowolenie z powodu braku na rynku wydawniczym podręcznika omawiającego literaturę przełomu XVIII i XIX wieku. Zdaniem warszawskiego polonisty modelowa książka dla ucznia oprócz „krótkiej i na faktach opartej charakterystyki prądów umysłowych, politycznych, społecznych i religijnych każdego wieku, życiorysów”[5] powinna mieć w sobie wyjątki z dzieł pisarzy oraz informacje o nich zebrane przez krytyków i historyków literatury. Powyższe rozważania Komarnicki uzupełnił pisemną wypowiedzią w artykule *O nauczaniu historii literatury*. Uwzględniając wzrastające z biegiem lat możliwości poznawcze dziecka, skupił się na „koncentrycznym kursie historii literatury”[6]. Według opinii warszawskiego polonisty tok nauczania polegający na wielokrotnym powtarzaniu materiału w coraz to szerszym i bardziej pogłębionym zakresie zapobiegłby zapominaniu wiedzy zdobytej przez uczniów w poprzedniej klasie.

Intencji Komarnickiego nie odczytał chyba prawidłowo Sylwester Pieczynis (1853–1928), którego artykuł *Lekcja o sonecie* stał się nieoczekiwanie „interludium literaturoznawczym”. Profesorska „wstawka” między odsłonami dysputy, w którą wdali się na łamach „Nowych Torów” Brodzki i Komarnicki, dotyczyła utworu lirycznego *Do sonetu* poety i prozaika Konstantego Gaszyńskiego (1809–1866).

Pieczynis przypomniał czytelnikom „Nowych Torów”, że dzięki ubiegającym się o palmę pierwszeństwa na „igrzyskach kwiatowych”[7] trubadurom prowansalskim udało się ustalić „rozmiar wersyfikacyjny”[8] średniowiecznej poezji. Ten kanonizowany układ stroficzny w poetyc-

---

[5] L. Komarnicki, *O nauczaniu literatury. (Z powodu artykułu p. Brodzkiego)*, „Nowe Tory” 1909, z. I, s. 44.

[6] L. Komarnicki, *O nauczaniu historii literatury*, „Nowe Tory” 1909, z. VI, s. 59.

[7] S. Pieczynis, *Lekcja o sonecie*, „Nowe Tory” 1910, z. V, s. 452.

[8] L. Pszczołowska, *Wiersz–styl–poetyka. Studia wybrane*, Kraków 2002, s. 19.

kiej wypowiedzi[9] autora *Kontuszowych pogadanek* (1851) zachęcił Pieczynisa do analizy i interpretacji sonetu Gaszyńskiego.

W pierwszej strofie profesor zauważył bogatą leksykę, która obejmowała zbiór następujących wyrazów: „motyl", „koliber" i epitet „świętojański robaczek". W porównaniu ze strofą pierwszą druga, choć nie tak zasobna w jednostki leksykalne, urzekła Pieczynisa precyzją określenia czasu powstania sonetu w ogóle. Strofy: trzecia i czwarta prezentowały piszących sonety, przede wszystkim Francesca Petrarkę (1304–1374), Williama Szekspira (1564–1616) i Adama Mickiewicza (1798–1855). Po dość powierzchownym omówieniu utworu lirycznego wyliczył Pieczynis innych jeszcze, nieuwzględnionych przez Gaszyńskiego w wierszu *Do sonetu*, twórców kanonizowanego układu stroficznego wypowiedzi poetyckiej: Kochanowskiego, Mikołaja Sępa Szarzyńskiego (1550–1581), Andrzeja Morsztyna (*Do trupa*), Stefana Garczyńskiego (1805–1833) (*Natarcie konnicy na konnicę*), Asnyka (cykl *Nad głębiami*) oraz Marię Konopnicką (1842–1910) i Kazimierza Przerwę-Tetmajera (1865–1940).

Z dzisiejszego polonistycznego punktu widzenia sześciostronicowy artykuł *Lekcja o sonecie* Pieczynisa poraża pobieżnym potraktowaniem budowy sonetu, płytkim omówieniem wzorców wierszowych, którymi posługiwał się autor *Odprawy posłów greckich* (1578) oraz niegruntowną obserwacją wersyfikacji polskiej w XVI wieku. Pieczynis, choć nadmienił dalej o średniówce, nie zaakcentował, że w barokowym sposobie kształtowania 13-zgłoskowca ze średniówką po ósmej sylabie przez Szarzyńskiego istniała identyczność z *Trenem VI* Kochanowskiego[10]. Oprócz po macoszemu potraktowanemu układowi wierszowemu utworów lirycznych należałoby wytknąć Pieczynisowi pominięcie poetów baroku, choćby Sebastiana Grabowieckiego (1543–1607), autora *Setnika rymów duchownych* (1590) i utalentowanych artystów Młodej Polski, przede wszystkim Jana Kasprowicza (1860–1926), Jana Lemańskiego (1866–1933) i Bronisławy Ostrowskiej (1881–1928), którzy uprawiali ten gatunek zarówno w wersji włoskiej, jak i francuskiej. Co więcej, w artykule Pieczynisa zabrakło bliższych informacji o indywidualnej odmianie sonetu angielskiego, czyli o sonecie spencerowskim[11].

Rok po opublikowaniu artykułu o sonecie do grona zatroskanych o kształt edukacji polonistycznej nauczycieli dołączył, wspomniany już we *Wstępie* niniejszej rozprawy, krytyk literacki Aureli Drogoszewski, który zaprezentował czytelnikom „Nowych Torów" znany im i stosowany, lecz teraz odmieniony podręcznik pt. *Kurs literatury wieku XIX* (1911).

---

[9] Por. hasło: sonet, [w:] *Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Wrocław–Warszawa–Kraków 1976, s. 411.

[10] L. Pszczołowska, *Wiersz–styl–poetyka…*, s. 66.

[11] Por. hasło: sonet, [w:] *Słownik rodzajów i gatunków literackich*, red. G. Gazda, Warszawa 2012, s. 1040.

Do rąk polonistów trafiła obejmująca rodzimą literaturę od początku XIX wieku do 1860 roku książka, z której usunięto „gotowe wnioski i sądy estetyczne”[12]. Tym samym ograniczono w podręczniku wykład nauczyciela na rzecz samodzielnej pracy uczniów. Ułatwił ją także przekształcony, opisujący literaturę stanisławowską, wstęp oraz liczne, skierowane do uczniów, pytania i polecenia. Oto one:

> […] dlaczego wiek XVIII zowie się wiekiem oświecenia? Jakie idee, ogółowi szlacheckiemu obce, zawdzięczają pisarze stanisławowscy oddziaływaniu myśli francuskiej? Wymienić autorów, dzieła. Podać przykłady wzorowania się częściowego lub zupełnego na dziełach francuskich, w utworach, pomysłach, sytuacjach, szczegółach itp. Jakie ogólne cechy przyswaja sobie literatura w. XVIII pod wpływem teorii klasycznej? Uwzględnić zasady, rozwijane przez Konarskiego[13].

Po tym natłoku pytań następował wykład na temat takich wydarzeń historycznych, jak: Konstytucja 3 Maja, Targowica, II rozbiór, powstanie kościuszkowskie i ostateczne zniknięcie Polski w 1795 roku z politycznej mapy Europy. Po nim znów stawiano pytania o „treść i ton satyr i bajek Naruszewicza; o pobudki, które kierowały twórczością Krasickiego, Zabłockiego, Trembeckiego i Węgierskiego; o kierunek i nastrój literatury stanisławowskiej”[14]. Obszerny ustęp w *Kursie literatury wieku XIX* poświęcono nawiązującemu do *Boskiej komedii* (ok. 1310–1314) poematowi elegijnemu *Bard polski* (1795) księcia Adama Jerzego Czartoryskiego (1770–1861), by uwypuklić „wielki i szczery” ból autora, a także celem zasypania uczniów krzyżowym ogniem pytań:

> […] czy pisarze stanisławowscy są konsekwentnymi racjonalistami? […] Czy nie spostrzegamy tendencji do usunięcia cudu i wyjaśnienia zjawisk naturalnymi przyczynami z powoływaniem się na *zdrowy rozsądek* u pisarzy, […] nawet niedowiarków? […] Czym można wyjaśnić popularność pieśni religijnych Karpińskiego? […] Czy można dopatrzeć się w *Bardzie* Czartoryskiego lub w utworze *Na hersztów* Niemcewicza powrotu religijności czasów saskich? […] Czy wyraża się w *Bardzie* […] myśl o interwencji Boskiej?[15].

Nadużywanie w *Kursie literatury wieku XIX* pytań z partykułą „czy” suponuje zagadnienie pytań, których nauczyciele powinni raczej unikać.

Wśród ułomnych pytań papuzich czy synonimicznych pytań-sklejek często na lekcjach języka ojczystego wybijają się pytania rozstrzygnięcia, zwłaszcza powszechne na godzinach polskiego młodych adeptów sztuki uczenia literatury. Posiadając z góry ściśle określoną liczbę właściwych na nie odpowiedzi, pytania rozstrzygnięcia narzucają uczniom gotowe odpowiedzi, a ich stereotypowość obniża poziom merytorycz-

---

[12] A. Drogoszewski, *Kilka kartek z „Kursu literatury wieku XIX”*, „Nowe Tory” 1911, z. II, s. 146.

[13] Ibidem, s. 148.

[14] Ibidem, s. 148–149.

[15] Ibidem, s. 151–152.

ny lekcji. We współczesnej szkole antidotum na szablonowość takiego rozwiązania jest metoda pracy polegająca na stawianiu pytań przez uczniów. Oto kilka, zaproponowanych przez Bortnowskiego pytań, które wybrany uczeń zada klasie do wiersza *Biały dzień* laureatki Literackiej Nagrody Nobla Wisławy Szymborskiej (1923–2012):

> […] jaka jest siła legendy heroicznej? W jakim stopniu śmierć przyczynia się do powstawania legendy wokół poety […]? Jaki jest człowiek wielki w życiu codziennym? […] Jacy na co dzień byli Mickiewicz, Słowacki, Norwid? W jakim stopniu codzienne życie trywializuje legendę?[16].

Tymczasem prezentacja pytań postawionych przez współczesnego „entuzjastę polonistycznej odwagi i pedagogicznego szaleństwa”[17] dobiegła końca, aby ustąpić miejsca przeszłości.

Rok 1911 przyniósł jeszcze jeden, dotyczący dydaktyki literatury, artykuł. Tym razem było to recenzenckie omówienie na szpaltach „Nowych Torów” pięciu (z dwunastu zapowiadanych) tomów monumentalnego, zredagowanego m.in. przez historyka i badacza literatury polskiej, Ignacego Chrzanowskiego (1866–1940)[18], dzieła pt. *Wiek XIX. Sto lat myśli polskiej. Życiorysy, streszczenia, wyjątki* (t. 1–9, 1906–1919)[19].

Historyk literatury i pedagog szkolny Andrzej Baumfeld dość nieprzychylnie wypowiedział się o prezentującym polską literaturę przedromantyczną i fragmentarycznie romantyczną[20] pięciotomowym dziele, jednak odkrył w nim zalety. Za pozytywną właściwość książki uznał fakt, że miała ona charakter wypisów i obfitowała w szczegółowe biografie autorów.

Pierwszy wolumin *Wieku XIX* obejmował m.in. rozbudowane życiorysy: Stanisława Staszica (1755–1826), Hugo Kołłątaja (1750–1812), Józefa Wybickiego (1747–1822), Jana Pawła Woronicza (1757–1829) i Juliana Ursyna Niemcewicza (1758–1841). W drugim – zawierającym na przykład biografie: Franciszka Ksawerego Dmochowskiego (1762–1808), K. Koźmiana, Alojzego Felińskiego (1771–1820) oraz Euzebiusza Słowackiego (1772–1814) i Cypriana Godebskiego (1765–1809) – tomie pomnikowego dzieła pochwalił Baumfeld „osobne stronice poświęcone Towarzystwu Iksów, Szubrawców, walce klasyków z romantykami”[21].

---

[16] St. Bortnowski, *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa [b. r. w.], s. 252.

[17] St. Bortnowski, *Zdziwienia polonistyczne, czyli o sztuce na lekcjach polskiego*, Warszawa 2003, s. 19.

[18] W 1906 roku w katalogu redaktorów na pierwszym miejscu figurował Chrzanowski. W 1907 roku historyk literatury znalazł się za Bronisławem Chlebowskim (1846–1918).

[19] Do tego wiekopomnego dzieła powrócę później, omawiając zagadnienie recenzji książek ucznia.

[20] Tomy: szósty i siódmy charakteryzowały epoki literackie do 1900 roku.

[21] A. Baumfeld, *„Sto lat myśli polskiej”*, „Nowe Tory” 1911, z. II, s. 153.

Historyk literatury zganił natomiast napisaną przez Bronisława Chlebowskiego charakterystykę Krasińskiego, która w piątym tomie *Wieku XIX* z twórcy *Nie-Boskiej komedii* (1835) czyniła „słabego i chwiejnego”[22] osobnika. Chyba niesłusznie postąpił Baumfeld, przyjmując chłodno tę opinię o niestałości w uczuciach poety, ponieważ trudny charakter dramatopisarza był przedmiotem wielu badań literackich.

W obecnej epoce na przykład słabość woli wieszcza narodowego zauważyła Małgorzata Sokalska, która we wstępie do publikacji *Wokół Krasińskiego* (2012) konstatowała:

> Krasiński pozostaje […] postacią nieodgadnioną – mimo tomów bardzo osobistej korespondencji – w pewnym sensie niespójną […]. Arystokrata, konserwatysta, katolik, lojalista, filozof, heglista, nieszczery i niewierny mąż, namiętny i pełen uniesień kochanek, poeta, marzyciel, polityk, niespełniony i anonimowy, doceniany i chwalony, powiązany licznymi stosunkami towarzyskimi z elitą intelektualną epoki, świadek swoich czasów, przemian politycznych i artystycznych…[23]

Surowy w wydawaniu opinii Baumfeld nie pobłażał nikomu, dlatego gromy spadły nawet na historyka i krytyka literatury Bronisława Chlebowskiego za zamieszczoną w czwartej części *Wieku XIX* biografię Słowackiego, którą całkowicie zdyskredytował w oczach Baumfelda następujący truizm: „strofy *Beniowskiego*, w których poeta rozprawia się z […] Bogiem zostawiają po sobie w każdej głębszej duszy przykre uczucie niesmaku i obniżenia sympatii dla mistrza, wkładającego samemu sobie koronę wieszcza na skronie”[24]. Ta ogólnikowa wypowiedź na temat wynoszącego się nad innych Juliusza Słowackiego była krzywdząca, zwłaszcza w kontekście grudniowego wieczoru w 1840 roku, kiedy na uczcie u księgarza i wydawcy Eustachego Januszkiewicza (1805–1874) autor *Balladyny* (1839) złożył hołd Mickiewiczowskiemu geniuszowi.

W chwilę potem Baumfeld oburzył się na Stanisława Kurowskiego, przez którego opracowany – także w czwartym tomie *Wieku XIX* – życiorys Stefana Garczyńskiego „grzeszył” pobieżnością. Oprócz tej wykonanej pośpiesznie biografii Kurowski popełnił, według opinii niewyrozumiałego historyka literatury, jeszcze poważniejszy błąd, mianowicie Garczyńskiemu dał pierwszeństwo przed Mickiewiczem co do mesjanizmu. Trudno dzisiaj ocenić, dlaczego Baumfeld obruszył się na tę tezę, bowiem powszechnie wiadomo, że w 1877 roku pisarz i pedagog Czesław Pieniążek (1844–1917) odnalazł pierwiastki mesjaniczne w napisanym na wzór *Fausta* Goethego poemacie Garczyńskiego[25] pt. *Wacława*

---

[22] Ibidem, s. 154.

[23] M. Sokalska, *Od redakcji*, [w:] *Wokół Krasińskiego*, red. M. Sokalska, Kraków 2012, s. 8.

[24] A. Baumfeld, *„Sto lat myśli…*, s. 154–155.

[25] K. Ratajska, *Neomesjanistyczni spadkobiercy Mickiewicza*, Łódź 2010, s. 38.

dzieje (1833). Tymczasem obyty literacko Baumfeld zaczątków mesjanizmu dopatrywał się w prozaicznym dialogu pt. *Wróżki* (1587) Kochanowskiego. Pójdę też dalej i odnotuję fakt, że w latach 90. XIX wieku literat i nauczyciel Antoni Gustaw Bem (1848–1902) „sięgnął jeszcze głębiej w przeszłość; dla niego mesjanizm, traktowany historycznie, narodził się przed wiekami”[26] w średniowiecznej kronice kanonika krakowskiego i historyka Jana Długosza. Zbieżny pogląd na genezę mesjanizmu wyrobił sobie także W. Nałęcz-Wojciechowski, który w broszurce *Mesjanizm polski* (1923) początków posłannictwa narodu polskiego doszukał się w chwili, kiedy scholastycy na soborze w Konstancji (1420) „zaznaczyli odrębność umysłowości polskiej”[27].

Oddaję jednak Baumfeldowi sprawiedliwość i przyznaję, że wymagający badacz bywał też autorem przychylnych opinii. Naukowiec docenił na przykład historyka literatury polskiej, rosyjskiej i ukraińskiej Józefa Tretiaka (1841–1923), który również w czwartym tomie *Wieku XIX* zamieścił bezstronną charakterystykę „mistyka, obdarzonego głęboką energią ducha” Andrzeja Towiańskiego (1799–1878). Faktycznie tak nie było, bowiem kierujący się obiektywizmem krytyk nie powinien użyć pod adresem Towiańskiego deprecjonującego określenia „dziwak”[28].

Na koniec Baumfeld skrytykował nauczyciela polonistę Henryka Gallego (1872–1948) za „pensjonarskie refleksje”[29] na temat powieści poetyckiej *Maria* (1825) Antoniego Malczewskiego (1793–1826). W trzeciej części *Wieku XIX* raził recenzenta brak odkrywczych spostrzeżeń Gallego o tym ukształtowanym w okresie romantyzmu utworze i naiwny zachwyt nauczyciela nad urodą krajobrazu Ukrainy.

Skreślenie paru słów o drukujących swoje teksty na łamach „Nowych Torów” specjalistach w zakresie literatury: Pieczynisie, Drogoszewskim i Baumfeldzie sprawiło, że odbiegłam od głównego tematu, czyli od debaty nad nauczaniem literatury, którą, jak wspominałam, w 1908 roku zainicjował krytyk literacki Zbigniew Brodzki.

W trzy lata po jego, poświęconym metodom i formom organizacyjnym nauczania, artykule do dyskusji nad tokiem pracy dydaktycznej włączył się Baumfeld, który, nie ulegając autorytetowi Komarnickiego, w zeszytach: pierwszym, drugim, trzecim i piątym „Nowych Torów” rozpisał się obszernie na temat usunięcia odrębnego, syntetycznego wykładu historii literatury ze szkoły. Zanim sformułował tę tezę, podkreślił „różnicę między poznawaniem czysto intelektualnym a duchowym”[30], scharakteryzował ówczesne podręczniki do nauczania literatury

---

[26] Ibidem.

[27] W. Wojciechowski, *Mesjanizm polski. Streszczenie odczytów*, Katowice 1923, s. 4.

[28] *Wiek XIX. Sto lat myśli polskiej. Życiorysy, streszczenia, wyjątki*, red. B. Chlebowski *et al.*, t. IV, Warszawa 1908, s. 463.

[29] A. Baumfeld, *„Sto lat myśli…*, s. 157.

[30] A. Baumfeld, *O wykładzie historii literatury polskiej*, „Nowe Tory” 1911, z. I, s. 43.

polskiej oraz określił, w jakiej mierze od nauczyciela zależy jakość odbioru dzieł literackich.

Pierwszym, poddanym przez Baumfelda krytyce, podręcznikiem była *Historia literatury niepodległej Polski* (1906), której autor, Chrzanowski został zganiony za posłużenie się „fatalną metodą wykładu”[31] oraz za szafowanie uogólnieniami. Przy sposobności ostrej krytyki wykładu, o którego zbawiennym wpływie na myślenie hipotetyczno-dedukcyjne nawet Baumfeld nie napomknął, nadmieniono, że „literatura w szkole średniej powinna oprzeć się przede wszystkim na poznawaniu *samego materiału*”[32]. Jego stopień przyswajalności zaś uzależniał uczony od tematycznego[33] porządku i uważnego przeczytania, choćby jednego dzieła znakomitego twórcy w całości niż kilku powierzchownie. Według opinii historyka literatury „przeczytanie np. jednej […] części *Żywota* Rejowego w całości większą przyniesie korzyść i lepszą znajomość prozy wieku złotego i jej treści społeczno-moralnej niż […] zszywanie szaty błazeńskiej z kawałków Reja, Modrzewskiego, Górnickiego itp.”[34]. Dorzucę szczegół, że w artykule poświęconym wykładowi historii literatury polskiej wykazał Baumfeld zdolności innowacyjne, proponując, żeby uczniowie klas III–VIII byli systematycznie zapoznawani z twórczością Mickiewicza, a następnie (od klasy IV) z dziełami Słowackiego. W przygotowanym przez historyka literatury programie nauczania[35] wyglądało to tak, że w III klasie dzieci oprócz dzieł z literatury polskiej i powszechnej omawiały dodatkowo *Grażynę. Powieść litewską* (1823), w IV – *Pana Tadeusza* i powieść poetycką pt. *Jan Bielecki* (1832), w V – klasycyzującą *Odę do młodości* i *Ojca zadżumionych* (1839), w VI – powieść poetycką *Konrad Wallenrod* (1828) i *Kordiana* (1832), w VII – cykl dramatyczny wierszem pt. *Dziady* i stylizowany na biblijną przypowieść poemat pisany prozą *Anhelli* (1838), w VIII – *Księgi narodu polskiego i pielgrzymstwa polskiego* (1832) oraz dramat okresu mistycznego pt. *Ksiądz Marek* (1843) i rapsod I poematu *Król-Duch* (1847). Przeciwny oddzielnemu wykładowi historii literatury Baumfeld ganił „wiwisekcję”[36] utworów literackich; zastępował ją w teorii i w praktyce „odczuciem”, które z dzisiejszego metodycznego punktu widzenia ma związek z dającą uczniom

[31] Ibidem.

[32] Ibidem, s. 44. Szerzej o syntezie napisano w związku z artykułem *Uwagi o wykładzie literatury polskiej*.

[33] Krytyk radził w sposób autorytatywny grupowanie utworów według „poruszanych w nich kwestii lub pokrewnego zakresu formy”. Por. A. Baumfeld, *O wykładzie historii literatury polskiej*, „Nowe Tory” 1911, z. II, s. 140.

[34] Ibidem, s. 139.

[35] W 1911 roku uczniom klas III–VIII przysługiwały 4 godziny polskiego tygodniowo. Na dwóch lekcjach omawiano dzieła literatury polskiej. Na jednej – analizowano i interpretowano perełki literatury powszechnej (na przykład *Ucztę*, *Antygonę*, *Boską komedię*, *Króla Edypa*, *Hamleta*); czwartą – poświęcano gramatyce.

[36] A. Baumfeld, *O metodzie wykładu literatury polskiej*, „Nowe Tory” 1911, z. III, s. 253.

swobodę interpretacji autonomiczną metodą impresyjną. Dzięki niej, w rozumieniu Baumfelda, łatwiej dzieciom solidaryzować się uczuciowo na przykład z pogrążonym w rozpaczy po śmierci córki Kochanowskim. Dodam wyjaśnienie, że dzisiaj w praktycznej realizacji piątoklasistów z „bolesnymi skargami”[37] ojca w *Trenach* (1583) oswaja się powoli poprzez ekspresywne wygłaszanie lamentów poety. W tym miejscu warto by przestrzec polonistów, aby odczytywanie z ekspresją trenów poprzedzili skuteczną nauką emisji głosu, bo dla nieszkolonych głosów dzieci długotrwałe wypowiadanie głośno tekstu poetyckiego jest niewskazane; byłoby ono szkodliwe dla ich zdrowia na skutek „stopniowego skurczu mięśni krtani i gardła”[38].

Dalszy tok ciekawej narracji Baumfelda dotyczył literatury współczesnej, dlatego historyk literatury wziął na warsztat „*osłabiającą*”[39] twórczość Stanisława Przybyszewskiego (1868–1927), Kasprowicza, Żeromskiego i Wyspiańskiego. Ogół dzieł przez nich stworzonych, z moralnego punktu widzenia, odstręczał podobno ówczesnych czytelników „cierpieniem, czasem aż do zwątpienia dochodzącym, walką, szamotaniem się z własną i ogółu bezradnością […]”[40]. Baumfeld był przeciwnikiem bezsilności człowieka wobec losu, jednakże – przyswoiwszy postulaty zwolenników psychologii wychowawczej – „niejedno z Przybyszewskiego i Żeromskiego”[41] zaadaptował *ad usum scholarum*.

Nieprzychylnie usposobiony do moderny w duchu Przybyszewskiego historyk literatury od „smutnego szatana” wyzyskał na użytek szkoły nie przejęty od Nietzschego „dionizyjski patos życia czy zdominowany przez mizoginizm «dyskurs płci»”[42], lecz zamieszczone w „patriotycznych”[43] publikacjach Przybyszewskiego, nawiązujące do mesjanicznej przeszłości „emocjonalne narracje”[44] o idei zmartwychwstania Polski. Nie zauważył jednak Baumfeld, że wykładnia tej idei w ujęciu „modernistycznego Tyrteusza”[45] była „daleka zarówno od mesjanistycznych projektów, jak i konkretnych kalkulacji politycznych”[46].

Współcześni historycy literatury, wśród nich Eugenia Łoch, zgodnie twierdzą, że w kontekście młodej literatury przełomu wieków tak samo

---

[37] Ibidem, s. 257.

[38] B. Tarasiewicz, *Mówię i śpiewam świadomie. Podręcznik do nauki emisji głosu*, Kraków 2006, s. 199.

[39] A. Baumfeld, *Współczesna literatura polska w szkole średniej*, „Nowe Tory” 1911, z. V, s. 441.

[40] Ibidem, s. 442.

[41] Ibidem, s. 444.

[42] G. Matuszek, *Stanisław Przybyszewski – pisarz nowoczesny. Eseje i proza – próba monografii*, Kraków 2008, s. 28.

[43] Ibidem, s. 95.

[44] Ibidem, s. 96.

[45] Ibidem, s. 103.

[46] W. Gutowski, *Konstelacja Przybyszewskiego*, Toruń 2008, s. 132.

„niepospolitym pisarzem”[47] jak Przybyszewski był Żeromski. W biografistyce literackiej podjęto próby celem „bliższego określenia skomplikowanej osobowości tego pisarza, spodziewając się słusznie znaleźć w analizie charakterologicznej wyjaśnienie wielu tajemnic jego dzieł”[48]. Autor *Popiołów* (1904), wnikając w głąb ludzkiej psychiki, bywał zarówno brutalny, jak i czuły[49]. Nie zaskakuje więc fakt, że tę specyfikę jego ściśle zespolonego z osobowością talentu, czyli „stygmat cierpienia”[50] wyzyskał Baumfeld dla uwrażliwienia młodzieży szkolnej. Należy żałować, że krytyk ujrzał w Żeromskim wyłącznie rozdzierającego narodowe rany pesymistę. W bieżącej epoce pisarzowi przypisujemy poczucie humoru[51] i ogromną wrażliwość na piękno otaczającego świata, a także na jego barwy.

Niezależnie od wymienionych, konkretnych językowych wyznaczników barw – wyjaśnia swoje stanowisko współczesna językoznawca Kwiryna Handke – Żeromski po mistrzowsku uzupełniał kolorystykę swoich opisów nazwami realiów o ustalonej – powszechnie znanej i bezbłędnie kojarzonej – barwie, mimo że w samych nazwach nie ma najmniejszego śladu barwności, np. śnieg, ogień, trawa, murawa, niwka (*brzoza pokryła się młodymi liśćmi* – tu w wyobraźni czytelnika pojawiają się białe pnie drzew i ich korony pokryte jasną zielenią; *krzewy tarniny stały w kwiatach* – a tu widzimy krzewy pokryte białymi kwiatami)[52].

Uważam, że początków oczarowania Żeromskiego kolorami należy szukać w dyskusjach malarskich, których zarzewiem był „bunt impresjonistów wobec ciemnej, muzealnej tonacji”[53].

Wracając do wypowiedzi Baumfelda na temat cyganerii młodopolskiej, skonstatujmy, że głębokie uczucia u młodzieży miała też wzbudzać „przepojona duchem muzyki”[54] poetycka twórczość Wyspiańskiego oraz jego dramatopisarstwo. Obecnie niełatwo orzec, w jakich utworach autora *Warszawianki* (1898) odnalazł Baumfeld wielką siłę ekspresji, którą zresztą spożytkował na rzecz szkoły. Z takiego punktu widzenia koniecznie trzeba zadać pytanie, czy „prawodawca polskiego teatru monumentalnego krytykował przeszłość narodową, czy odnosił się do niej z pietyzmem i był nią urzeczony?”[55]. Według opinii

---

[47] E. Łoch, *Szkice o twórczości literackiej Stefana Żeromskiego*, Lublin 2008, s. 10.

[48] A. Hutnikiewicz, *Wstęp. Osobowość pisarska i etapy rozwojowe twórczości*, [w:] S. Żeromski, *Wybór opowiadań*, oprac. A. Hutnikiewicz, Wrocław–Warszawa–Kraków 2003, s. XV.

[49] E. Łoch, *Szkice o twórczości…*, s. 13.

[50] Ibidem, s. 11.

[51] Por. R. Handke, *Uśmiechy Stefana Żeromskiego*, „Zeszyty Stowarzyszenia im. Stefana Żeromskiego” 2012, z. II, s. 11–42.

[52] K. Handke, *Błękitne światy Stefana Żeromskiego*, [w:] *Światy Stefana Żeromskiego*, red. M. J. Olszewska, G. P. Bąbiak, Warszawa 2005, s. 472.

[53] M. Rzepińska, *Historia koloru w dziejach malarstwa europejskiego*, Warszawa 2009, s. 536.

[54] S. K. Zimmer, *Stanisław Wyspiański. Szkic biograficzny*, Chicago 1957, s. 16.

[55] M. Bukowska-Schielmann, *Wyspiański. Warianty odbioru*, [w:] *Studia o dramacie i teatrze Stanisława Wyspiańskiego*, red. J. Błoński, J. Popiel, Kraków 1994, s. 7.

krytyków: Stanisława Pigonia (1885–1968), Franciszka Ziejki czy Marii Żmigrodzkiej (1922–2000) ostatecznie zwyciężyła nadzieja na odrodzenie[56], pokładana zarówno w odwołujących się do tradycji antycznej dramatach (*Achilleis* 1903, *Powrót Odysa* 1907), jak i w uwypuklającej symboliczny sens historycznych zmagań[57] *Nocy listopadowej* (1904). W tym miejscu odważę się na niewymagające dowodu twierdzenie, że źródło „pasji i uniesień"[58] odbiorców sztuki Wyspiańskiego stanowią tak samo utwory literackie, jak i artystyczne: pastele (na przykład *Caritas*, *Madonna*), portrety dziecięce (m.in. *Śpiący Staś*), ilustracje ołówkiem i kredą (do *Iliady*) oraz polichromia kościoła Mariackiego i witraże w krakowskim kościele ojców franciszkanów.

W tej chwili bez żalu rozstaję się z „pogrobowcem romantyzmu" i powracam do dysputy o nauce literatury, do ciekawej dyskusji, którą na szpaltach „Nowych Torów" w 1913 roku zamknął Andrzej Baumfeld.

Badacz w artykule *Uwagi o wykładzie literatury polskiej* pozostawał nadal uczonym przeciwstawiającym się Komarnickiemu. Konsekwentnie postępując, protestował przeciwko wykładowi historii literatury, w którym widział wyłącznie wady; uświadomił sobie, że ta oparta na posługiwaniu się słowem metoda „uczy lenistwa i bierności umysłowej"[59]. Zamiast wykładu zaprowadził „ład następujący: iż autor czytany sam wskaże potrzebę takiego lub innego objaśnienia"[60]. W praktyce pomysł ten oznaczał wprowadzanie rozmaitych zagadnień literackich wokół lektury w miarę jej czytania, a nie wbijanie w uczniowskie głowy encyklopedycznej wiedzy. Baumfeld nabrał przekonania, że jest rzeczą niemożliwą objąć umysłem cały kurs literatury, dlatego zaproponował „czytanie autorów tylko charakterystycznych i uwzględnianie tylko tych utworów, które dla autora szczególnie są znamienne"[61]. Na poparcie swojego zdania dał przykład Rejowego *Żywota człowieka poczciwego* (1567–1568). Najobszerniejszą część *Źwierciadła* polecał odczytać prawidłowo nauczycielowi, ponieważ utwór wieńczący dorobek parenetyczny Reja był dla uczniów trudny do zrozumienia. Po przeczytaniu „zupełnie gładko i płynnie"[62] fragmentów *Żywota* o zajęciach gospodarskich, o ubiorach i potrawach następował szczegółowy rozbiór, a następnie młodzież, osłuchana już z językiem Reja, wygłaszała referaty, które zapraszały usilnie do dyskusji.

---

[56] Ibidem.

[57] A. Ziołowicz, *„Noc listopadowa" – czas misterium*, [w:] *Studia o dramacie…*, s. 93.

[58] K. Zbijewska, *Orzeł w kurniku. Z życia Stanisława Wyspiańskiego*, Warszawa 1980, s. 252.

[59] A. Baumfeld, *Uwagi o wykładzie literatury polskiej*, „Nowe Tory" 1913, z. VIII i IX, s. 407.

[60] Ibidem, s. 408.

[61] Ibidem, s. 408–409.

[62] Ibidem, s. 412.

Oprócz czytania wybitnych dzieł znakomitych autorów Baumfeld rekomendował syntezę, na przykład odnośnie do XVI wieku, która powinna obejmować systematyczno-skojarzeniowy układ autorów i utworów – od Kochanowskiego, przez poetów: Reja i Sebastiana Klonowica (1545–1602), do prozaików: Modrzewskiego, Orzechowskiego, autora m.in. rozprawy *Chrzest Rusinów* (1544), Górnickiego i Skargi. Synteza skupiała też twórczość Jana z Czarnolasu: od utworów, w których były widoczne przemiany uczuciowe (wybrane pieśni, psalmy i treny oraz manifest poetycki *Muza* ok. 1567), przez charakteryzujące Kochanowskiego jako obywatela i patriotę teksty (uprzywilejowane pieśni i fraszki, a także poemat polityczno-satyryczny *Satyr* 1564) do *Odprawy posłów greckich* (1578)[63].

Uwydatnię, że zgłoszonemu w 1913 roku przez Baumfelda projektowi takiego zestawienia renesansowego piśmiennictwa nadaje się współcześnie miano układu chronologiczno-tematycznego. W edukacji dzisiejszych uczniów porządkuje on przede wszystkim twórczość Kochanowskiego, bowiem artystyczny wizerunek „lutnisty z Czarnolasu"[64] i jego teksty zajmują w obecnej szkole „uprzywilejowane miejsce wśród innych mistrzów sztuki literackiego słowa"[65].

Na szpaltach „Nowych Torów" Baumfeld zaintrygował czytelników nie tylko jako zaciekły przeciwnik L. Komarnickiego. W 1912 roku zaciekawił abonentów warszawskiego pisma najwyższym uwielbieniem polskich romantyków, wyjąwszy autora *Irydiona* (1836).

Historyk literatury w artykule *Zygmunt Krasiński (jako wychowawca narodu)* zanim namyślił się nad twórczością tzw. trzeciego wieszcza, zachwycił się poetyckim geniuszem Mickiewicza i Słowackiego.

Niedługo potem Baumfeld orzekł, że Krasińskiego okrzyknięto niezasłużenie trzecim wieszczem, ponieważ w odróżnieniu od Mickiewicza i Słowackiego jego poezja nie brała początku z „owych źródeł, skąd w życie nasze narodowe napływa moc i podniosłość ducha"[66]. Przesąd ten pokutowałby prawdopodobnie do chwili obecnej, gdyby nie poświęcona pamięci autora *Przedświtu* (1843) księga pt. *Wydalony z Parnasu* (2003). W niej już we wstępie zaakcentowano, że „Krasińskiemu, jako jednemu z trzech wieszczów narodowych, którzy ukształtowali naszą zbiorową świadomość, […] należy przywrócić właściwe miejsce w panteonie pamięci narodowej"[67]. Inne artykuły, również zamieszczone w tej księdze,

---

[63] Tę aprioryczną syntezę dopasował też Baumfeld do twórczości Reja, ale literatura XVII wieku już nie harmonizowała z uogólniającymi sądami krytyka.

[64] M. Łojek, *Jan Kochanowski w edukacji uczniów w latach 1564–1984*, Bydgoszcz 2003, s. 231.

[65] Ibidem, s. 230.

[66] A. Baumfeld, *Zygmunt Krasiński (jako wychowawca narodu)*, „Nowe Tory" 1912, z. II, s. 98.

[67] D. Chodera, *Słowo wstępne*, [w:] *Wydalony z Parnasu. Księga poświęcona pamięci Zygmunta Krasińskiego*, red. J. Świdziński, Poznań 2003, s. 7.

m.in. Mieczysława Inglota, Doroty Kulczyckiej i Jana Orłowskiego demaskowały tych, którzy nie uwierzyli wieszczym słowom Krasińskiego.

Na łamach „Nowych Torów" Baumfeld zbadał też kwestię idei mesjanizmu polskiego, uwydatniając, że mesjanistą nie mógł być każdy „zjadacz chleba", ale „mający wiarę w doniosłość myśli swojej i działania"[68] wybrańcy. O ile Mickiewicz i Słowacki, według opinii Baumfelda, mesjanicznie żyli, o tyle Krasiński nie w pełni poświęcił się idei.

W 1912 roku uroczyście obchodzono setną rocznicę narodzin Krasińskiego, więc wiele mówiono o autorze *Przedświtu*. Baumfeld nie był jedynym badaczem mającym krytyczny stosunek do jego osobowości i talentu[69]. Wielki humanista polski Juliusz Kleiner (1886–1957) napisał oddzielne studium o filozofii mesjanistycznej Krasińskiego[70]. Poza tym w dziele *Filozofia Krasińskiego*[71] oraz w artykule *Krasiński na tle romantyzmu*[72] i w rozprawce *Potęga złego w „Nie-Boskiej" i w „Irydionie"*[73] profesor wykazał, że mesjanizm autora próby powieściowej *Władysław Herman i dwór jego* (1830) był inny niż mesjanistyczne *credo* Mickiewicza i Słowackiego. Kleiner zasugerował, że Krasiński w *Irydionie* jakby ukrył ideę mesjanistyczną[74]. „Był […] tylko filozofującym poetą, ale nie twórcą systemu ważnego w dziejach filozofii"[75].

Dopowiem, że w „Nowych Torach" niepowściągliwy w swoich sądach Baumfeld, w przeciwieństwie do oględnego w słowach metodologa i teoretyka literatury Juliusza Kleinera, ukuł nieostrożnie, w związku ze zwichrowanym sposobem myślenia Krasińskiego, nieudaną metaforę – „rozkład ducha"[76], którą zdecydowanie neutralizuje, w moim rozumieniu, Kleinerowski epitet „rozstrój wewnętrzny"[77].

---

[68] A. Baumfeld, *Zygmunt Krasiński (jako…*, s. 99.

[69] Por. praca *Wizja Krasińskiego* (1912) filozofa i slawisty, Mariana Zdziechowskiego (1861–1938).

[70] Zastanawiam się, czy była to rozprawa *Mesjanizm narodowy w systemie Krasińskiego* czy dwutomowa monografia pt. *Zygmunt Krasiński. Dzieje myśli* (1912). W obszernej pracy naukowej *Mesjanizm narodowy w systemie Krasińskiego* „idea mesyaszowego posłannictwa Polski" znalazła się w centrum uwagi Juliusza Kleinera. Por. J. Kleiner, *Mesjanizm narodowy w systemie Krasińskiego*, [w:] *Księga pamiątkowa ku uczczeniu setnej rocznicy urodzin Zygmunta Krasińskiego*, t. 2, Lwów 1912, s. 11.

[71] J. Kleiner, *Filozofia Krasińskiego*, „Ruch Filozoficzny" 1912, nr 3, s. 33–35.

[72] J. Kleiner, *Krasiński na tle romantyzmu*, „Gazeta Wieczorna" 1912, nr 547.

[73] J. Kleiner, *Potęga złego w „Nie-Boskiej" i w „Irydionie"*, „Kurier Warrszawski" 1912, nr 1, s. 17–18.

[74] J. Kleiner, *Zygmunt Krasiński. Studia*, wybór i oprac. J. Starnawski, Warszawa 1998, s. 240.

[75] J. Starnawski, *Juliusz Kleiner jako badacz Zygmunta Krasińskiego. W 100. rocznicę urodzin uczonego*, „Sprawozdania z Czynności i Posiedzeń Naukowych ŁTN" 1987, nr 5, s. 4.

[76] A. Baumfeld, *Zygmunt Krasiński (jako…*, s. 101.

[77] J. Kleiner, *Zygmunt Krasiński. Studia…*, s. 240.

Poza tym nastrojony wyjątkowo pesymistycznie Krasiński przyprawił Baumfelda o irytację nie do końca zrealizowaną „ideą Chrystusową", która co prawda „spoczywała zawsze w sferze pomysłów lub oświetleń dalekich"[78] poety, ale nigdy nie dotknęła głębi jego duszy.

Z perspektywy lat, uwzględniając kryteria historyczne i artystyczne, teza o Krasińskim jako uwikłanym w dysonanse poecie wydaje się całkiem trafna, ponieważ w 1843 roku wnikliwy badacz *Nie-Boskiej komedii* – Mickiewicz zapowiadał słuchaczom w Collège de France, że „dokona rozbioru dzieła, które należy do objawów fałszywego mesjanizmu"[79]. Autora *Ballad i romansów* (1822) bowiem, który uległ zauroczeniu poglądami i widzeniami Towiańskiego, przybiły ponure barwy dramatu, niewiara Krasińskiego w przemianę ustroju świata i pesymizm w stosunku do przewrotu polityczno-społecznego, który zapewniłby ludzkości materialny dobrobyt.

Obecnie spośród znawców biografii i twórczości Krasińskiego próbę zdiagnozowania jego pesymizmu podjęła Anita Napierała. Ten brak wiary pisarza w przyszłość połączyła badaczka z cierpieniem, którego dostarczało mu życie i twórczość. Powszechnie wiadomo, że przyczyn rozdwojenia człowieka poszukiwał on w biblijnej historii grzechu pierworodnego, interpretując ją w kategoriach tradycji teozoficznej[80].

Domyślam się, że młodziutka uczona, A. Napierała, badając etiologię melancholii autora *Przedświtu*, inspirowała się m.in. opowieścią biograficzną *Krasiński* (1997) Zbigniewa Sudolskiego. W niej bowiem ceniony edytor kilkunastu tomów korespondencji Krasińskiego wiele stron przeznaczył na opisanie „słabości"[81] adoratora i kochanka Delfiny Potockiej (1807–1877).

Doprowadzając do końca rozważania o teorii kształcenia literackiego na łamach „Nowych Torów", trzeba by uzupełnić, że kontynuacją pracy specjalistów od literatury, drukujących swoje omówienia w warszawskim miesięczniku była w latach trzydziestych ubiegłego stulecia działalność wspomnianej Marii Librachowej. Psycholog i pedagog w swoich rozprawach, zajmując się badaniem wartości artystycznych w literaturze, eksponowała jej estetyczny smak, ograniczając jednocześnie nauczanie literatury ojczystej tylko do czytania najcenniejszych dzieł.

---

[78] A. Baumfeld, *Zygmunt Krasiński (jako…*, s. 103.

[79] K. Górski, *Posłowie*, [w:] Z. Krasiński, *Nie-Boska komedia*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1967, s. I.

[80] A. Napierała, *Funkcje cierpienia w antropologii romantycznej. Wizje i diagnozy Zygmunta Krasińskiego*, Poznań 2008, s. 117.

[81] Z. Sudolski, *Krasiński. Opowieść biograficzna*, Warszawa 1997, s. 351.

Rozdział 3

Metodyka nauki o języku

Powszechnie wiadomo, że metodyka języka zajmuje się problemami nauczania mówienia, czytania i pisania, począwszy od okresu elementarzowego. Analizuje zagadnienia nauki pisowni, interpunkcji, nauki o języku, stylistyki języka ogólnopolskiego oraz gramatyki. Na początku XX wieku ta ostatnia w szkole średniej miała być

> […] więcej niż sztuką poprawnego mówienia i pisania, należy ją tylko traktować tak – wyjaśniał wątpliwości na szpaltach «Nowych Torów» Szober – jak na to zasługuje, tj. jak naukę o pewnych zjawiskach językowych. Jako taka, może w zakresie wykładanym w szkole średniej wyświadczyć uczącym się bardziej doniosłe usługi niż te, jakich od niej wymagano dotychczas. Mając za przedmiot swego badania zjawiska realne, nauka gramatyki w wykładzie szkolnym na równi z naukami przyrodniczymi zmusza uczniów do obserwacji wchodzących w jej zakres zjawisk, rozwija przeto zdolności postrzegania. Z drugiej strony konieczność wyprowadzania z obserwowanych faktów wniosków ogólnych ćwiczy w myśleniu sposobem indukcyjnym[1].

Należałoby dopowiedzieć, że dzisiaj także w nauczaniu języka polskiego w szkole na pierwszy plan wysuwa się indukcyjny model czynności myślowych[2]. Jego zalety nie mogą jednak przyćmić toku dedukcyjnego, który jest niezbędny w chwili, kiedy uczniowie utrwalają omówiony na lekcji materiał.

Ekspozycja dwóch sposobów rozumowania wywołuje w tym miejscu wspomnienie książki, o której była już mowa we *Wstępie*, zatytułowanej *Prądy w nauczaniu języka ojczystego*. W pracy zbiorowej uczeni tej miary, co J. Baudouin de Courtenay, Szober, Szycówna, Mortkowiczowa przedstawili nowe metody pracy nad kształceniem językowym. Zrodziły się one, jak wspominałam, pod wpływem zarówno usamodzielnienia się psychologii jako nauki, jak i śmiałej krytyki tradycyjnej nauki o języku ojczystym. Baudouin de Courtenay „dopatrzył się w niej nie tylko błędów, ale także ujemnego oddziaływania wychowawczego”[3].

---

[1] St. Szober, *Znaczenie pedagogiczno-wychowawcze języka ojczystego jako przedmiotu wykładowego*, „Nowe Tory” 1911, z. V, s. 389.

[2] A. Kudra, *Struktura lekcji nauki o języku*, [w:] *Z dydaktyki języka ojczystego w szkole*, red. S. Gala, Łódź 1996, s. 167.

[3] Cyt. za: M. Jaworski, *Metodyka nauki o języku polskim*, Warszawa 1978, s. 17.

Wśród uczonych, którzy na łamach „Nowych Torów" lub w publikacjach naukowych z tym warszawskim pismem związanych podjęli badania nad kształceniem językowym, byli – oprócz Baudouina de Courtenay, Szobera, Szycówny i Mortkowiczowej – naukowcy tej rangi, co Władysława Weychertówna i Lucjusz Komarnicki.

Swoje poglądy na nauczanie języka polskiego w szkole wypowiedziała Weychertówna już w pierwszym styczniowym numerze „Nowych Torów"; przedstawiła je po wstępniaku redakcji; po artykule Szycówny, której myśli krążyły wokoło zagadnienia, że „ku udoskonaleniu wychowania i nauczania należy rozszerzyć działalność we wszystkich dziedzinach teorii i praktyki pedagogicznej"[4]; po rewolucyjnym w charakterze omówieniu Stefanii Sempołowskiej (1870–1944), w którym autorka domagała się udziału młodzieży w radach pedagogicznych; po rozprawie Wacława Nałkowskiego na temat „wszechstronności wykształcenia, jakie daje geografia już w zakresie szkolnym"[5].

W siedemnastostronicowym artykule *O wykładzie języka polskiego* Weychertówna zaliczyła godziny polskiego do lekcji „najmilszych dla każdego nauczyciela"[6]. Zauważyła, że w języku „krystalizuje się odrębność, swoistość i siła narodowa; jest on – kontynuowała – narzędziem giętkim i podatnym do wyrażenia tysiącznych (sic! – przyp. D. D.) odcieni, całej głębi uczuć wielkiej, zespolonej przez wieki gromady ludzkiej, która w każdym pokoleniu do wspólnej skarbnicy dokłada swój dorobek myślowy i odciska na niej swą pieczęć"[7]. Ta wypowiedź na temat roli polszczyzny w edukacji przypomina, moim zdaniem, pod pewnym względem refleksję św. Jana Pawła II (1920–2005) nad patriotyzmem. Dla interesującego się nim żywo Papieża-Polaka oznaczał on „umiłowanie tego, co ojczyste: umiłowanie historii, tradycji, języka czy samego krajobrazu ojczystego"[8]. W książce *Pamięć i tożsamość* (2005) Karol Wojtyła rozszerzył również zasięg patriotyzmu na „dzieła rodaków i owoce ich geniuszu"[9].

Obecnie papieskie *Rozmowy na przełomie tysiącleci* wywołują podobne zainteresowanie czytelników jak w przeszłości dyskusja nad nauką o języku, którą na łamach „Nowych Torów" otworzyła Weychertówna.

Według opinii badaczki „oczarowanie serc dziecięcych"[10] językiem nie jest możliwe wyłącznie dzięki nauczaniu „jak w triwjach średnio-

---

[4] A. Szycówna, *Z postępów psychologii dziecka w ostatnich latach*, „Nowe Tory" 1906, nr 1, s. 14.

[5] W. Nałkowski, *System nauczania geografii i jej znaczenie kształcące*, „Nowe Tory" 1906, nr 1, s. 49.

[6] Wł. Weychertówna, *O wykładzie języka polskiego*, „Nowe Tory" 1906, nr 1, s. 50.

[7] Ibidem.

[8] Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci*, Kraków 2005, s. 71.

[9] Ibidem, s. 71–72.

[10] Wł. Weychertówna, *O wykładzie języka…*, s. 50.

wiecznych”[11] gramatyki, pisaniu, poprawianiu dyktand i wypracowań w formie opowiadań. Weychertówna odżegnywała się od uczestnictwa w takich lekcjach nauki o języku w ówczesnej szkole, na których narzucano uczniom stereotypowe formułki, a nauczyciel przejawiał skłonność do prawienia morałów. Dodam wyjaśnienie, że dzisiaj odnośnie do metody pamięciowej w nauczaniu uświadamiam sobie, wzbogacona o nową wiedzę, że „opanowanie prawideł pisowni nie zawsze idzie w parze z poprawnością ortograficzną”[12], a problem formułkowych odpowiedzi uczniów pociąga za sobą zagadnienie dotkliwych strat, ponoszonych obecnie na skutek najpotężniejszej ze wszystkich plag we współczesnej szkole, tj. dysortografii. Trudności w pisaniu ortograficznym oznaczają przede wszystkim niemożność zastosowania w praktyce wyuczonych na pamięć zasad ortograficznych[13]. Przyczyn dysortografii szuka się przede wszystkim w intelekcie dziecka, jego wieku, a niekiedy niedosłuchu czy odporności układu nerwowego[14]. Nauczyciel i pedagog szkolny Izabela Pietras, hierarchizując błędy[15] uczniów z dysortografią, zaakcentowała, że rozwój umiejętności pisania zależy też od pamięci wzrokowej[16].

Wracając do krytycznych uwag Weychertówny na temat moralistyki na lekcjach polskiego, zauważyłam, że – w jej rozumieniu – zgubnym skutkiem umoralniających przykładów była nuda. O ile „należąca do świata emocji”[17] przewlekła nuda w życiu jest zabójcza, o tyle na godzinach polskiego, o ile wiem, nietrudna do eliminacji.

Od zarania dziejów „demon acedii” prześladował monotonią autentyczne[18] i fikcyjne[19] postacie, stawał się bohaterem wiekopomnych dzieł (na przykład miedziorytu *Melancholia I* Albrechta Dürera 1471–1528), wreszcie zagościł w szkole, dlatego współcześni psychoterapeuci przestrzegają nauczycieli i rodziców przed niebezpieczeństwem nudy, której gorzkiego smaku doświadczyli, niestety, m.in. agresywni bądź uzależnieni od seksu[20] wychowankowie.

Uwypuklona przez Weychertównę ujemna strona nudy skłoniła ją do postawienia trudnego pytania o to, jak zapobiec „nieznośnemu

---

[11] Ibidem, s. 52.

[12] E. Polański, *Badania nad ortografią uczniów*, Katowice 1973, s. 97.

[13] H. Pętlewska, *Przezwyciężanie trudności w czytaniu i pisaniu*, Kraków 1999, s. 32.

[14] Ibidem, s. 35.

[15] Na przykład mylenie „ó–u”, „rz–ż”, „ch–h”, „a–o”, „m–n”. Por. I. Pietras, *Dysortografia – uwarunkowania psychologiczne*, Gdańsk 2008, s. 121.

[16] Ibidem, s. 141.

[17] P. Toohey, *Historia nudy*, przeł. K. Ciarcińska, Warszawa 2012, s. 9.

[18] Na przykład mistyk i pisarz chrześcijański, Ewagriusz Pontyjski (346–399).

[19] Por. *Emma* (1815) Jane Austen (1775–1817).

[20] R. Winter, *Nuda w kulturze rozrywki*, przeł. Z. Kasprzyk, Kraków 2012, s. 126.

szkolarstwu”[21], które przyćmiewało swymi uproszczonymi formułami „urok mowy ojczystej”[22]. Środkiem zaradczym nie była na pewno poprawna pisownia, która – zgodnie z wolą uczonej – nie miała nic wspólnego ze stopniem inteligencji ucznia. Dobrą albo złą ortografię poczytywała Weychertówna za „kwestię konwencjonalną”. W tym miejscu warto przypomnieć sobie jedną z czterech, obowiązujących we współczesnej polszczyźnie, ogólnych zasad ortograficznych – zasadę umowną, która zakłada, że

> […] wyrazy i ich formy pisze się tak, a nie inaczej, gdyż przyjęto, że taki ich zapis – wielką lub małą literą, łącznie lub rozdzielnie, z literą z kreseczką lub z literą połączoną z *i* – jest odpowiedni ze względu na znaczenie wyrazu lub z innych powodów językowych; czasem wreszcie – wyjaśnia we *Wstępie* do zasad pisowni Andrzej Markowski – pisownia według tej zasady jest wynikiem podjętej kiedyś decyzji, niemotywowanej względami językowymi, lecz na przykład szacunkiem dla tradycji[23].

Co więc, zdaniem Weychertówny, jeżeli nie gruntowna znajomość norm ortograficznych, było cenione na lekcjach gramatyki? Walka z rutyną w pracy pedagogicznej! Oprócz urozmaiconego toku lekcyjnego inną zaletą dobrej lekcji nauki o języku była, według opinii Weychertówny, obowiązująca na każdej godzinie gramatyki zasada stopniowania trudności. W praktycznej realizacji oznaczała wykład „gramatyki jako nauki systematycznej tylko w klasach wyższych, poczynając od V-ej”[24], a w klasach niższych[25] była tożsama z minimum wiedzy z gramatyki. W ten sposób na przykład czwartoklasista przyswajał wyłącznie „pewne elementy schematu gramatycznego”[26], czyli – tak jak współczesny uczeń na przykład z fonetyki – wiadomości o klasyfikacji głosek, typach upodobnień, akcencie wyrazowym i zdaniowym[27].

W artykule Weychertówna „naszkicowała plan owego minimum wiadomości gramatycznych”[28], do którego zaliczyła: z zakresu fonetyki – podział głosek na samogłoski i spółgłoski, nazwy narządów mowy, które biorą udział w wytwarzaniu sygnałów mowy (klasa IV i V); z dziedziny wypowiedzeń – odróżnienie podmiotu od orzeczenia (klasa I); na gruncie składni – spójniki łącznie z ich niebagatelną rolą przy wskazy-

---

[21] Wł. Weychertówna, *O wykładzie języka…*, s. 51.

[22] Ibidem.

[23] *Wielki słownik ortograficzny języka polskiego*, red. A. Markowski, Warszawa 1999, s. XI.

[24] Wł. Weychertówna, *O wykładzie języka…*, s. 55.

[25] W ówczesnych programach szkolnych gramatyka obowiązywała już w klasie wstępnej; jej kurs rozciągał się na klasy II–IV włącznie, a następnie uczono stylistyki i literatury.

[26] Wł. Weychertówna, *O wykładzie języka…*, s. 55–56.

[27] E. Polański, K. Orłowa, *Kształcenie językowe w klasach 4–8. Poradnik metodyczny*, Warszawa 1995, s. 180–193.

[28] Wł. Weychertówna, *O wykładzie języka…*, s. 56.

waniu na zdania złożone współrzędnie i zdania podrzędne: dopełnieniowe, okolicznikowe, orzecznikowe, podmiotowe i przydawkowe oraz związki: zgody, rządu i przynależności (klasa V i VI).

Dalej zaabsorbował Weychertównę odrębny charakter leksykalnych środków stylistycznych: synonimów, homonimów, archaizmów, neologizmów i prowincjonalizmów (klasa III), które redaktorka „Nowych Torów" włączyła do zagadnień stylistycznych i doradziła szczegółowe omówienie wraz z informacjami o imiesłowach i przymiotnikach, które zachowały formę odmiany rzeczownikowej (wesół, rad, kontent, syt).

W świetle wykładu współczesnego uczonego Adama Kulawika należałoby raczej szukać związku stylistyki z wersyfikacją, gdyż wiedza o kształcie językowym tekstów razem z zasobem wiadomości o wierszu ułatwiają uczniom jego odczytanie i zrozumienie[29]. Ponadto domyślam się, że zainteresowanie Weychertówny leksykalnymi środkami stylistycznymi, zwłaszcza prowincjonalizmami, zostało podyktowane nakazami historii. Nadmienię, że przyczyną zanikania tych fonetycznych bądź składniowych elementów językowych było wymieszanie się trzech odmian lokalnej polszczyzny: królewiackiej, galicyjskiej i wielkopolskiej[30].

Zagadnienie wiedzy o wierszu i językowych środkach stylistycznych podsuwa myśl o innym jeszcze temacie referatu Weychertówny, czyli o zawartych w podręcznikach szkolnych treściach kształcenia.

Swoisty dla edukacji pod zaborami chaos w rozkładach materiałów badaczka pragnęła zastąpić podręcznikiem[31], który usystematyzowałby wiedzę z dziedziny gramatyki. Domyślam się, że bezład w obowiązujących naonczas programach nauczania miał swe źródło zarówno w niewydolności carskiego systemu szkolnego, jak i w braku „filtra psychologicznego"[32], który nie przepuszczałby zbyt obszernych programów, nieprzystających do „pojemności psychicznej ucznia w danej fazie rozwojowej"[33]. Według opinii Weychertówny podręcznik służący jako wzór powinien uwzględniać metody nauczania i wychowania, dlatego wyjątkowo cenne okazały się dla niej, porządkujące wiadomości, następujące książki: *Zbiorek powiastek, wierszyków i ćwiczeń* (1897) publicystki i działaczki oświatowo-społecznej Stefanii Sempołowskiej i Julii Unszlichtówny oraz *Czytanki stopniowane* (1898), a także

---

[29] A. Kulawik, *Wersyfikacja i stylistyka w technice aktorskiej*, Kraków 2005, s. 7.

[30] D. Buttler, *Język i my. Podręcznik do języka polskiego dla klasy II szkół średnich*, Warszawa 1994, s. 67–68.

[31] Weychertówna była zagorzałą przeciwniczką „narzucających gotowe formuły i definicje i służące głównie pamięciowemu opanowaniu materiału" podręczników gramatyki. Por. M. Jaworski, *Metodyka nauki…*, s. 18.

[32] S. Baley, *Psychologia wychowawcza w zarysie*, wyd. 7, Warszawa 1967, s. 327.

[33] Ibidem, s. 328.

Gramatyka polska (1898) Szycówny. W ostatniej publikacji naukowej było „widać dbałość o dostosowanie treści do możliwości percepcyjnych dzieci i o kształcenie ich myślenia”[34]. Autorka, korzystając z metody indukcyjno-dedukcyjnej[35], przeznaczyła podręcznik dla młodych czytelników rozpoczynających systematyczną naukę gramatyki.

Redaktor „Nowych Torów” opatrzyła książkę *Przedmową*, w której sprecyzowała swoje stanowisko w sprawie zadań gramatyki. „Celem nauki języka jest – wyjaśniała Szycówna – wytworzyć dobre rozumienie mowy i poprawne jej używanie. Cele te osiągamy głównie – kontynuowała pedagog – przez czytanie oraz różnorodne ćwiczenia ustne i piśmienne”[36]. Po omówieniu charakteru wykładu gramatyki i intencji podręcznika nastąpiły przykłady, ćwiczenia i wskazówki dla nauczycieli. Według opinii Szycówny „wykład gramatyki powinien rozwijać w uczniach zdolność myślenia logicznego”[37], dlatego badaczka zaproponowała nauczycielom polonistom tok lekcji gramatyki, który obejmował: „1. Przedstawienie uczniom stosownego przykładu, 2. Rozpatrzenie podanego materiału w celu przyswojenia nowego pojęcia lub zasady, 3. Powtórzenie, 4. Ćwiczenia ustne i piśmienne”[38].

Opracowany przez Szycównę model lekcji zawierającej cztery ogniwa jest bardzo podobny do struktury lekcji gramatyki zbudowanej współcześnie przez Andrzeja Kudrę. Łódzki uczony, nawiązując do wypowiedzi znakomitych dydaktyków: Kazimierza Sośnickiego (1883–1976), Wincentego Okonia i Czesława Kupisiewicza, sformułował następujące końcowe wnioski:

> […] lekcja nauki o języku ma w zasadzie strukturę trójpodzielną. Składa się z części przygotowawczej, podstawowej i końcowej. Rozłożenie akcentów może być jednak różne. Obserwując ewolucję dydaktycznych poglądów teoretycznych i ich praktyczne realizacje – konkludował Kudra – można zauważyć wyraźne przesunięcie ciężaru gatunkowego z fazy zdobywania wiedzy […] na fazę jej powtarzania i utrwalania[39].

W tym świetle *Gramatyka polska* Szycówny może uchodzić za przejrzysty podręcznik dla dzieci od 8 do 12 lat z zakresu nie tylko gramatyki, lecz także nauki pisowni, ponieważ *Uwagi ortograficzne* pozostawały we współzależności z paragrafami o deminutiwach i augmentatiwach oraz o czasownikach dokonanych i niedokonanych.

---

[34] M. Jaworski, *Metodyka nauki…*, s. 19.

[35] Podstawą analizy językowych zjawisk były przykłady. Po nich następowały sprawdzające i utrwalające wiadomości ćwiczenia. Por. ibidem.

[36] A. Szycówna, *Gramatyka polska dla dzieci zaczynających uczyć się systematycznie*, Warszawa 1909, s. 5.

[37] Ibidem.

[38] Ibidem, s. 5–7.

[39] A. Kudra, *Struktura lekcji nauki…*, s. 169.

Gramatykę polską dopełniła Szycówna wspomnianymi *Czytankami stopniowanymi*[40], w których rozpoczynający systematyczną naukę gramatyki ośmio- i dziewięciolatkowie znajdowali stosowny do umiejętności „materiał do opowiadania ustnego i streszczenia piśmiennego"[41].

Z *Przedmowy* do *Czytanek stopniowanych* wynikało, że Szycówna uznała gramatykę obok kształcenia literackiego za integralną część edukacji polonistycznej. Obecnie zainteresowanie tą opinią odrodziły badania naukowe Jadwigi Kowalikowej, dla której jednak

> […] integrowanie literatury i języka nie może sprowadzać się do praktykowanego niekiedy np. liczenia określonych części mowy użytych w danym utworze czy też porównywania liczby zdań pojedynczych i złożonych. Tego rodzaju operacje – kontynuuje znakomita językoznawca – mogą być jedynie usprawiedliwione konkretnym celem nadrzędnym, jakiemu służą[42].

Kiedy z perspektywy lat oceniam *Czytanki stopniowane*, łatwo daje się zauważyć, że Szycówna, posiłkując się koncentrycznym tokiem nauczania przy układaniu materiału gramatycznego, odeszła od jego podziału według rodzajów literackich na rzecz zasady: od tego, co dziecku bliskie (najbliższe otoczenie w domu i w szkole) do tego, co mniej znane, mniej oswojone (miejscowość, w której uczeń żyje – najbliższa okolica – kraj rodzinny – świat). Dorzućmy szczegół, że w *Czytankach stopniowanych* wyczerpujące objaśnienia językowe i rzeczowe w sposób nienatrętny stanowiły dopełnienie ćwiczeń, doskonalących styl. Jedynym drobnym mankamentem w pracy Szycówny był, moim zdaniem, brak dyktand. Ćwiczenia ortograficzne pogłębiłyby z pewnością uczniowską wiedzę, której gruntowność uzależniła pedagog od klasowych i domowych ćwiczeń. Oto przykład – po przeczytaniu historyjki o treści moralistycznej pt. *Starsza córka*, w której trzynastoletnia Emilka z powodu choroby matki zajmuje się domem i młodszym rodzeństwem, następowało „omówienie ustne": „w czym należałoby naśladować Emilkę? Czy znacie dziewczynkę lub chłopca podobnego do niej? Powiedzcie, jak ona postępuje?"[43]. Po pytaniach nauczyciel zadawał *ćwiczenie piśmienne*, w którym polecano dzieciom przepisać początek powiastki, w tym samym czasie dzieliły one każdy wyraz na sylaby.

W drugiej części *Czytanek stopniowanych* (1907) zatytułowanej *Na wsi i w mieście* Szycówna umieściła również „objaśnienia językowe",

[40] A. Szycówna, *Czytanki stopniowane dla dzieci zaczynających naukę systematyczną. Stopień I. W domu i w szkole*, wyd. 3, Warszawa 1907.

[41] A. Szycówna, *Przedmowa*, [w:] eadem, *Czytanki stopniowane dla dzieci zaczynających naukę systematyczną. Stopień I…*, s. 5.

[42] J. Kowalikowa, *Kształcenie językowe. Teoria dla praktyki*, [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004, s. 123.

[43] A. Szycówna, *Czytanki stopniowane dla dzieci zaczynających naukę systematyczną. Stopień I…*, s. 15.

które czyniły zrozumiałymi wiersze albo twórczość prozatorską. Za ilustrację twierdzenia niech posłuży utwór poetycki *A któż ciebie, ty wierzbino, wychował?* (1883) Konopnickiej[44], który „obudowała" Szycówna informacją o „chmurach *pierzastych*" podobnych z kształtu do piór[45]. Sądzę, że „wyrazista sieć powiązań logicznych"[46] w dwóch scharakteryzowanych powyżej podręcznikach szkolnych Szycówny sprawiła, że dzieci czytały wiersze ze zrozumieniem, która to czynność we współczesnej perspektywie stylistycznej jest tożsama z sukcesem komunikacyjnym[47].

O ile Weychertówna przychylnie odniosła się do *Gramatyki polskiej* Szycówny i jej *Czytanek stopniowanych*, o tyle kategorycznie zażądała usunięcia z rynku czytelniczego niespełniających swoich zadań „wydawnictw ćwiczeń ortograficznych"[48]. Ostrej krytyce poddała przede wszystkim *Pisownię polską w ćwiczeniach* (1902) literatki Marii Dzierżanowskiej (1861–1908), bo podręcznik *Czytanki czy elementarz?* pisarki i działaczki oświatowej Rozalii Brzezińskiej (1859–1923) przyjęła łaskawie, oceniając należycie ćwiczenia z pisowni.

Przeciwwagą nieudolnych podręczników do ortografii były, zdaniem Weychertówny, artykuły zamieszczone w *Wielkiej encyklopedii powszechnej ilustrowanej*[49], z którymi – w ramach samouctwa – zapoznawali się nauczyciele poloniści. Ich uwagę przyciągały obszerne pisemne prace naukowe: *Fonologia*, *Gramatyka*, *Język* i *Językoznawstwo* Baudouina de Courtenay, *Gramatyka języka polskiego* (1897) profesora Uniwersytetu Lwowskiego Adama Kryńskiego, *Składnia języka polskiego* (1898) pedagoga, filologa i tłumacza Antoniego Krasnowolskiego (1855–1911) i jego szkice językoznawcze, rozprawy slawisty Aleksandra Brücknera, *Wyrazy niemieckie w języku polskim pod względem językowym i cywilizacyjnym*[50] (1893), bibliografa Gabriela Korbuta (1862–1936) oraz *Życie i wzrost języka* Witneya.

Trzeba dodać, że ogłaszane drukiem w *Wielkiej encyklopedii powszechnej ilustrowanej* artykuły – ze względu na ograniczoną objętość dzieła – miały „charakter sprawozdawczy"[51], ale uzupełniała je szczę-

---

[44] Autorka *Czytanek stopniowanych* uprościła sobie pracę i na poczekaniu wymyśliła tytuł *Do wierzby*.

[45] A. Szycówna, *Czytanki stopniowane dla dzieci zaczynających naukę systematyczną. Stopień II. Na wsi i w mieście*, Warszawa 1907, s. 129.

[46] T. Dobrzyńska, *Tekst – styl – poetyka. Zbiór studiów*, Kraków 2003, s. 18.

[47] Ibidem, s. 19.

[48] Wł. Weychertówna, *O wykładzie języka…*, s. 53.

[49] Jej pierwszy tom ukazał się drukiem w styczniu 1890 roku.

[50] Tytuł rozprawy Korbuta, według której bibliograf utworzył obszerną pracę *Wyrazy niemieckie w języku polskim* brzmiał: *Deutsche Lehnwörter im Polnischen in phonetischer, morphologischer und culturhistorischer Hinsicht*.

[51] *Od wydawców*, [w:] *Wielka encyklopedia powszechna ilustrowana*, red. J. Aleksandrowicz *et al.*, t. I, Warszawa 1890, s. 5.

śliwie literatura przedmiotu. Okrojono nawet prace wielkiego uczonego Baudouina de Courtenay. Mimo uszczuplenia wykładów z fonologii, gramatyki, języka i językoznawstwa o autorskie „badania i teorie lub hipotezy samodzielne" hasła były „wyczerpujące, […] możliwie najtreściwsze, bez dyskusji, polemik i krytycznych roztrząsań"[52].

Esencjonalny wykład o obejmującym morfologię i składnię dziale językoznawstwa rozpoczął uczony od wyjaśnienia etymologii terminu „gramatyka"; w chwilę potem Baudouin de Courtenay odesłał czytelników do pojęcia „gramatyki" muzyki w celu wyrażenia za pomocą przenośni znaczenia tego wyrazu. Następnie autor hasła prześledził problem francuskiej „gramatyki filozoficznej" w XVII wieku, aby prowadzić wykład o „najznakomitszym gramatyku indyjskim"[53], mędrcu Paninim (ok. 500 r. p.n.e.). Teoretyczne rozważania językoznawcy kończyły się jasnym sformułowaniem: „dawniej gramatyka była tylko nauką pomocniczą filologii; obecnie stanęła na własnych nogach i stała się częścią językoznawstwa"[54]. W jego sprawie z kolei wypisał się Baudouin de Courtenay w XXXIII i XXXIV tomie *Wielkiej encyklopedii*, przedstawiając wszechstronnie kwestię historii językoznawstwa, pokrewieństwa genealogicznego języków, klasyfikacji morfologicznej tychże. Z punktu widzenia współczesnej lingwistyki zdumiewa erudycja uczonego, który do „języków ras kędzierzawowłosych" włączył m.in. język nubijski, kunamski tudzież język Masajów[55]. Dalej nie ich co prawda fonetykę, ale głosownię „Ormian i Giermanów"[56] skomentował przychylnie, aby ostatecznie zinterpretować system fonetyczny Słowian.

Oprócz kompendium wiedzy, czyli *Wielkiej encyklopedii*, Weychertówna polecała nauczycielom polonistom lekturę *Gramatyki języka polskiego* Kryńskiego, w której autor rozpatrzył sprawę „trzech działów gramatyki: głosowni, nauki o odmianach, czyli wykładu deklinacji i koniugacji oraz pisowni"[57]. W najobszerniejszym dziale *Gramatyki języka polskiego* poświęconym fleksji Kryński omówił zagadnienie m.in. deklinacji rzeczowników, przymiotników i liczebników, a także koniugacji „słów o przyrostku osnowy teraźniejszości, np. znam, słucham,

---

[52] Ibidem.

[53] Por. opracowane przez J. Baudouina de Courtenay hasło: gramatyka, [w:] *Wielka encyklopedia powszechna ilustrowana*, red. P. Chmielowski, T. Korzon *et al.*, t. XXV, Warszawa 1900, s. 612.

[54] Ibidem.

[55] Por. opracowane przez J. Baudouina de Courtenay hasło: językoznawstwo, [w:] *Wielka encyklopedia powszechna ilustrowana*, red. P. Chmielowski, T. Korzon *et al.*, t. XXXIII–XXXIV, Warszawa 1903, s. 291–292.

[56] Por. opracowane przez J. Baudouina de Courtenay hasło: fonologia (fonetyka) arjoeuropejska, czyli indoeuropejska, [w:] *Wielka encyklopedia powszechna ilustrowana*, red. P. Chmielowski, T. Korzon *et al.*, t. XXI, Warszawa 1898, s. 798–799.

[57] *Przedmowa*, [w:] A. Kryński, *Gramatyka języka polskiego*, Warszawa 1903, s. III.

bywam”[58]. Względem ortografii skupia na sobie uwagę surowe zalecenie pisowni wyrazów przez *gie-* w imionach osób i w nazwach geograficznych: *Giertruda*, *Gierwazy*, *Gienewa*, *Gienua*, *Wogiezy*[59].

Według opinii Weychertówny *Gramatyce języka polskiego* Kryńskiego dorównywała w dyskusji merytorycznej *Składnia języka polskiego* Krasnowolskiego. Podręcznik cechowała prostota; przejrzysty wykład o zdaniach pojedynczym i złożonym skorelował autor z wiadomościami o użyciu znaków przestankowych. Dorzucę szczegół, że w część pierwszą, podporządkowaną zdaniu pojedynczemu, Krasnowolski wplótł informacje o znaczeniu przyimków i o szyku wyrazów. W drugiej z kolei części podręcznika nie omieszkał autor wyodrębnić wśród zdań okolicznikowych – w *Składni* występujących pod mianem „okolicznościowych”[60] – zdań okolicznikowych miejsca, czasu, przyczyny, celu, sposobu i stopnia.

Weychertówna rekomendowała też polonistom pracę zatytułowaną *Wyrazy niemieckie w języku polskim pod względem językowym i cywilizacyjnym* Korbuta, która sprawiła, że łatwiejsze stały się badania etymologiczne Brücknera. Publikacja znamienitego bibliografa odzwierciedlała stan ówczesnych badań nad wpływem języków obcych na języki słowiańskie i obejmowała zasób germanizmów, które utrwaliły się w dziewiętnastowiecznej polszczyźnie.

Dopisuję na marginesie, że studium Korbuta choć nie pozyskało przychylności Brücknera, który wytknął specjaliście w dziedzinie bibliografii wyliczenie zbyt małej liczby germanizmów w języku czeskim, jakie zapożyczyła od niego polszczyzna, było przecież, zwłaszcza wtedy, gdy dopiero zamyślano słownik etymologiczny języka polskiego, nieocenionym wkładem do językoznawstwa. Poza tym początek XX wieku to ważny moment dla nauki o języku, o jego budowie, funkcji i rozwoju, ponieważ wówczas zainteresowania uczonych lingwistyką były coraz bardziej ukierunkowane na zagadnienie synchroniczne; co więcej, na początku XX stulecia w USA narodziła się lingwistyka antropologiczna.

Etnolingwistyka wzbudziła też ogólne zaciekawienie polskich językoznawców. Nieobojętna była m.in. wspomnianemu Karolowi Appelowi, który w 1912 roku na łamach „Nowych Torów” wyłożył swoje poglądy na naukę o języku. Dla lingwisty językoznawstwo było „syntezą (siedmiu) nauk abstrakcyjnych[61], owym białym światłem, powstałym z siedmiu barw tęczowych; należy mu się stanowisko środkowe w gronie tych nauk – przekonywał Appel – podobnie jak przedmiot badań

---

[58] A. Kryński, *Gramatyka języka polskiego…*, s. IX.

[59] O miękkości spółgłosek k’, g’ pisałam w pierwszej części niniejszej rozprawy.

[60] A. Krasnowolski, *Składnia języka polskiego (mniejsza)*, Warszawa 1898, s. 86–96.

[61] Karol Appel zaliczył do nich m.in. biologię, psychologię, socjologię, estetykę i antropologię.

językoznawczych, mowa, zajmuje stanowisko środkowe wśród innych zjawisk życia i świata”[62].

Refleksje na temat naukowej przekory Brücknera oraz niezależnego stanowiska Appela w sprawie lingwistyki usunęły na dalszy plan główny temat artykułu Weychertówny.

Redaktorka „Nowych Torów” oprócz notatek encyklopedycznych i wydawnictw naukowych polecała uwadze polonistów twórczość autorów staropolskich (Reja, Kochanowskiego, Górnickiego, Skargi, W. Potockiego), dorobek pisarski Krasickiego, Jana Śniadeckiego (1756–1830) i poetów romantycznych oraz kunszt „najmłodszych mistrzów słowa”[63], tj. Wyspiańskiego, Kasprowicza, Przybyszewskiego, Żeromskiego, Reymonta, Tetmajera i Władysława Orkana (1875–1930).

W chwilę potem Weychertówna wyraziła opinię o czytaniu, które ściśle związała z wymową.

> Przy dobrej dykcji – akcentowała uczona – dopiero uwydatnia się charakter języka, stanowi ona o deklamacji w ustępach onomatopeicznych, na które należy zwracać uwagę dzieci, choćby najmłodszych. W ogóle od początku nauki – instruowała – trzeba wykazywać piękno stylu, podkreślać postaci retoryczne, jak porównania, przenośnie, uosobienia, apostrofy […] – w wierszach zaś nadto zwracać uwagę na rym, rytm i strofy[64].

Teraz na lekcjach języka polskiego młodzież zdobywa również wiedzę z dziedziny wersyfikacji, a metoda analizy recytacyjnej tworzy dobre warunki dla wygłaszania z pamięci tekstów poezji i prozy artystycznej. Szkolny deklamator, aby dotarł do szczytu powodzenia, musi się oczywiście zastanowić nad dynamiką głosu, jego barwą i rytmem mówienia.

Dalej Weychertówna za „niemały grzech przeciw językowi” uznała, praktykowany w wypisach, barbarzyński zwyczaj odzierania utworów z archaizmów. Proceder ten uprawiano m.in. w związku z twórczością Kochanowskiego. Zamiast takich uproszczonych „procedur” dopingowała nauczycieli dobrym przykładem, mianowicie lekturę poezji Jana z Czarnolasu poprzedziła wyjaśnieniem wyrazów trudniejszych wespół z uczniami. Obecnie też poleca się przed rozmową heurystyczną o fraszce *Na lipę* „wyjaśnienie niezrozumiałych wyrazów i form staropolskich”[65]. Czynność ta nie tylko zapewnia zręczną analizę i interpretację poetyckiego utworu, lecz także gwarantuje wypowiadanie przez uczniów bez zawiłości wyważonych opinii wartościujących.

---

[62] K. Appel, *Stanowisko językoznawstwa pośród innych nauk*, „Nowe Tory” 1912, z. X, s. 229–230.

[63] Wł. Weychertówna, *O wykładzie języka…*, s. 62.

[64] Ibidem.

[65] M. Nagajowa, *ABC metodyki nauczania języka polskiego dla początkujących nauczycieli*, Warszawa 1995, s. 149.

Należałoby jeszcze przedstawić w korzystnym świetle pomyślny rezultat owego, zalecanego polonistom przez redaktorkę „Nowych Torów" przy omówieniu wartościowych utworów, „naprowadzania uczniów pytaniami"[66]. Heureza, tę bowiem poszukującą metodę nauczania wydedukowałam z przesłanek rozumowania Weychertówny, miała przemienić żmudną analizę i interpretację utworu poetyckiego w „miłą i serdeczną rozmowę, w której nauczyciel i uczniowie zapominają o klasie i żałują, że dzwonek zwiastuje koniec lekcji"[67].

Niezachwiane przekonanie Weychertówny o przynoszącym korzyść doradzaniu wychowankom – dzięki pytaniom – sposobów działania podpowiada naturalnie system właściwy starożytnemu filozofowi greckiemu, Sokratesowi (470–399 p.n.e.), ściślej praktykę szkolną opartą na heurezie jako filarze. Na gruncie obecnego kształcenia polonistycznego, metoda ta, mylona często z metodą katechetyczną, „eliminuje meandry myślowego błądzenia, fałszywe drogi dociekań"[68]. Na przekór tym, którzy widzą wyłącznie wady tej metody nauczania, podkreślam jej nieodzowność w aktywizowaniu uczniowskiego myślenia, w docieraniu do sensu i ukrytych prawd w tekście literackim. Podobno będąca dziś „dowodem nauczycielskiego konserwatyzmu"[69] heureza traci blask w porównaniu z aktywizującymi metodami, takimi jak: „śnieżna kula", „poker kryterialny" czy „kalendarze radości".

Przeciwko przedstawianiu heurezy w złym świetle w 2006 roku zaprotestowała łódzka metodyk Jolanta Fiszbak, która, zaprezentowawszy lekcję heurystyczną poświęconą opowiadaniu *Hołd pruski* powieściopisarki i publicystki Zofii Kossak-Szczuckiej (1890–1968), uznała, że „heureza jako metoda dociekań intelektualnych"[70] „służy zdobywaniu i porządkowaniu wiedzy ucznia, jego wszechstronnemu rozwojowi (rozwija aktywność intelektualną, werbalną i recepcyjną), uczy ładu i porządku myślowego, przygotowuje do pracy trudniejszymi metodami"[71].

Heureza implikuje jeszcze inny, stosowany przez nauczycieli na początku XX wieku, dziś rzadki sposób nauczania polegający na naprowadzaniu uczniów na drogę samodzielnych poszukiwań. Na łamach „Nowych Torów" zaproponował go Jan Kurtz. Jego metoda polegała na tym, że dwaj poproszeni przez nauczyciela do odpowiedzi uczniowie

---

[66] Wł. Weychertówna, *O wykładzie języka…*, s. 63.

[67] Ibidem.

[68] E. Nowak, *Sztuka zadawania pytań*, [w:] *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2005, s. 145.

[69] St. Bortnowski, *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa [b. r. w.], s. 196.

[70] J. Fiszbak, *Metoda analizy heurystycznej a „metody aktywizujące" (głos w obronie tradycji)*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica" 2006, t. 8, s. 513.

[71] Ibidem, s. 516.

klas V–VII zadawali sobie nawzajem pytania[72]. Każda poprawna odpowiedź dowodziła znajomości materiału nauczania przez młodego człowieka. Trudność tej metody polegała na samym sformułowaniu pytania przez ucznia zadającego je koledze. Jednocześnie sposób ten uwalniał nauczyciela od zarzutu, że pedagog „uwziął się" na ucznia i prześladuje go podchwytliwymi i trudnymi pytaniami. Problem pytań nie traci na aktualności także w dobie obecnej. W 2006 roku głos w dyskusji nad pytaniami zabrała Bożena Olszewska, która, wyliczając zalety pytań m.in.: jednoznaczność, taktowność, celowość i pomysłowość, zauważyła, że „nauczyciel poprzez pytanie zachęca do intelektualnego wysiłku, rozbudza wyobraźnię i kształtuje poglądy, przeżycia, emocje, inspiruje i zachęca do dyskusji […]"[73].

Dalsze dowartościowywanie heurezy, zbliżonych do niej metod i trafnych pytań do tekstu literackiego wydaje się w tej chwili nieuzasadnione, dlatego podejmuję na nowo przerwany wątek myśli Weychertówny.

Niemały chaos, jeśli chodzi o naukę stylistyki na godzinach polskiego wprowadziło, nad czym ubolewała Weychertówna, omawianie zarówno dzieł twórców polskich, jak i rosyjskich. Wtedy paradoks krył się w tym, że pytany na lekcji stylistyki polskiej uczeń o to, czy utwór niewierszowany może być poetyckim, wychowanek odpowiadał, że jest nim, omawiana na godzinach rosyjskiego, *Noc ukraińska* Mikołaja Gogola (1809–1852)[74]. Czwartoklasiście nawet nie przyszła refleksja, żeby przypomnieć sobie utwór polskiego autora. Weychertówna oczywiście nie oskarżała dziecka, ale winiła godne pożałowania *Wypisy polskie dla ćwiczenia się w przekładach z polskiego języka na ruski* (1897) slawisty Piotra Dubrowskiego (1812–1882), *Wypisy polskie dla klas niższych, średnich i wyższych szkoły średniej* (1882–1883) historyka literatury Antoniego Bądzkiewicza (1830–1893) i *Wypisy polskie. Część wstępną*[75] pedagoga Jana Łukomskiego (1838–1869), które serwowały

[72] J. Kurtz, *O nowym sposobie pytania uczniów*, „Nowe Tory" 1910, z. IV, s. 351.

[73] B. Olszewska, *Pytanie – arcyważna umiejętność. O kształceniu umiejętności formułowania pytań do tekstów literackich*, [w:] *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole*, red. E. Bańkowska, A. Mikołajczuk, Warszawa 2006, s. 243.

[74] Nie udało się ustalić przynależności *Nocy ukraińskiej* do jakiegokolwiek gatunku literackiego, mimo zapoznania się z opracowaną przez Danutę Rymszę-Zalewską *Bibliografią utworów Mikołaja Gogola tłumaczonych na język polski oraz polskich prac o Mikołaju Gogolu 1945–1958* (1959). Co prawda wyraz „noc" nie raz i nie dwa pojawił się w twórczości Gogola, na przykład w opowiadaniach: *Majowa noc albo topielica* (1832), *Noc wigilijna* (1832), *Noc w willi* (1838). Prawdopodobnie tytuł *Noc ukraińska* dała Weychertówna trzeciemu z kolei – w pierwszej części *Wieczorów na chutorze w pobliżu Dikanki* (1831) – fragmentowi opowiadania *Majowa noc*, w którym znajdujemy pytanie: „czy znacie ukraińską noc?". Por. M. Gogol, *Вечера на хуторе бліз Діканькі*, Moskwa–Leningrad 1952, s. 60.

[75] Wyd. 17, Warszawa 1892.

uczniom „jakiś opis orła lub psa stylem, który dopiero po poprawieniu stawał się znośnym”[76]. Stanowisko Weychertówny niezupełnie pokrywało się z rzeczywistością. Co prawda w *Wypisach polskich* Bądzkiewicza na drobiazgowe opisy żyrafy, słonia, sobola, strusia i konia, zwłaszcza jego „tułowia odpowiednio rozciągniętego, nóg silnych a smukłych”[77] można reagować śmiechem, ale złośliwa uwaga recenzentki nijak nie przystawała do zawartości podręcznika.

Wypisy polskie obejmowały bowiem nie tylko legendy (*Piotr Wielki pracownikiem*), życiorysy, na przykład humanisty i historiografa Marcina Kromera (1512–1589) autorstwa Anczyca, opisy (na przykład Sandomierza pióra Niemcewicza), listy (m.in. Krasińskiego do Gaszyńskiego) oraz ustępy religijno-moralne[78] i dydaktyczne (*Dusza* Estkowskiego), ale także bajkę *Paw i orzeł* Krasickiego, balladę litewską *Trzech Budrysów* (1827–1828) Mickiewicza oraz *Dumę o Leszku Białym* Niemcewicza, a także wiersze: *Stary zegar* Syrokomli i *Wieczór Kochanowskiego w Czarnolesiu* Jachowicza. Wśród dwustu siedmiu utworów literackich, zaproponowanych przez Bądzkiewicza, znajdujemy też wiersze Jadwigi Łuszczewskiej, dlatego Weychertówna niesłusznie postąpiła, moim zdaniem, ulegając sugestii, że absolwenci rozstawali się z gimnazjum, ukończywszy kurs literatury rosyjskiej, doprowadzony do połowy XIX wieku, polskiej zaś – do czasów Mickiewicza.

Łatwo uwolnić się od zarzutu Weychertówny pod adresem Bądzkiewicza, prezentując dodatkowo, przychylnie przyjęte przez nią *Wypisy polskie* autorstwa Łagowskiego. Pedagog i publicysta, pamiętając o opóźnieniach w intelektualnym rozwoju młodzieży pod zaborami, zamieścił w tym podręczniku szkolnym umiejętnie dobrany pod względem stylu i języka materiał.

Wypisy polskie na klasę III szkół średnich zawierały dziewięćdziesiąt trzy, napisane doskonałą prozą, utwory oraz pięćdziesiąt dwa wiersze, m.in. *Dumkę wygnańca* Teofila Lenartowicza (1822–1893), *Nowe lato* Konopnickiej, *Spokojny wieczór* Pola oraz *Przyjaciół* Mickiewicza i *Godność w niewoli* Lucjana Siemieńskiego (1807–1877). Spośród utworów pisanych mową niewiązaną natomiast pięknym stylem wyróżniał się na przykład fragment pamiętnika Pola zatytułowany *Złota tabakierka Tomasza Zana i złotówka księdza Lwowicza*, odnoszący się do wspaniałego wyczynu Kmicica, tj. do wysadzenia armaty wyjątek z *Potopu* (1886) Sienkiewicza oraz jego *Sabałowa bajka* (1889) i utwór *Gniazdo bocianie* Dygasińskiego. Oto urywek prozy tego obrońcy zwierząt[79]:

---

[76] Wł. Weychertówna, *O wykładzie języka…*, s. 63.

[77] B. Zawadzki, *Koń*, [w:] *Wypisy polskie. Część średnia na klasę III i IV*, ułożył A. Bądzkiewicz, wyd. 4, Warszawa 1905, s. 290.

[78] Kazimierz Brodziński dokonał przeróbki tekstu Johanna Gottfrieda Herdera (1744–1803) i zatytułował ją *Młodzieniec uratowany*.

[79] Por. szkic *Nędzarze życia* (1887), rozprawa *Koń w łaskach ludzkich* (1899).

Po wykończonej reperacji gniazda, żona bocianowa zniosła pięć jaj. Na jajach kolejno przesiadywali – to mąż, to żona, co chyba świadczy nie tylko o wybornej małżeńskiej harmonii, ale i o wysoko rozwiniętym poczuciu rodzicielskiego obowiązku[80].

Wypisy polskie na klasę IV-tą szkół średnich z kolei olśniewały fragmentami rzetelnie dobranymi, odnoszącymi się do prozy i do poezji. Wśród twórczości prozatorskiej nad wyjątkami z listów (na przykład Juliusza Słowackiego list do matki z 21 sierpnia 1848 roku datowany z Genewy) i z powieści (*Potop*) przeważały nowele (*Latarnik)*, życiorysy (przede wszystkim przygotowana przez Szycównę biografia powieściopisarki i pedagog Pauliny Krakowowej 1813–1882), rozprawki[81], a także urywki sprawozdań z podróży po kraju[82].

Pośród pisanych wierszem utworów można było odnaleźć pieśni religijne ([*Czego chcesz od nas, Panie*]), legendy (*Za późno* niedbającego o własny rozproszony dorobek literacki poety Jana Nepomucena Jaśkowskiego 1807–1882), ballady (*Świteź*), sonety (*Stepy akermańskie*) oraz dumy, przede wszystkim *Dumę o Stefanie Potockim* (1789) Niemcewicza, a także epigramaty Kazimierza Brodzińskiego, m.in. wczesnomłodzieńczy utwór poetycki *Do łez* (1806–1809) oraz *Własność*, *Dobrą chęć*, *Czas* i *Porządek*[83]. Ostatni epigramatyczny dwuwiersz zawierał następującą myśl:

Czyń każdy w swoim kółku, co każe Duch Boży,
A całość sama się złoży[84].

W *Wypisach polskich* Łagowskiego oprócz najodpowiedniejszych tytułów w równej mierze trafiony okazał się dobór najcelniejszych autorów, takich jak: Kochanowski, Niemcewicz i Asnyk prezentowali się obok Kraszewskiego, Syrokomli, Konopnickiej i Artura Oppmana (1867–1931).

Charakterystyka *Wypisów polskich* Łagowskiego, niezbędna dla całości kompozycji tej części rozprawy, tworzy całość z wydrukowanym w „Nowych Torach" artykułem Weychertówny. Jako że miał on też związek z koherencją między mową wiązaną a nauczaniem stylistyki, uczona wyszukała odpowiedni dla młodych czytelników, pełen prostoty,

---

[80] A. Dygasiński, *Gniazdo bocianie*, [w:] *Wypisy polskie na klasę III szkół średnich*, ułożył F. Łagowski, wyd. 2, Warszawa 1906, s. 272.

[81] A. Krasnowolski, *Czy Aleksander Macedoński zasługuje na nazwę Wielkiego?*, [w:] F. Łagowski, *Wypisy polskie na kl. IV-tą szkół średnich*, wyd. 2, Warszawa 1906, s. 80–84.

[82] Wł. Matlakowski, *Boże Narodzenie w Zakopanem*, [w:] F. Łagowski, *Wypisy polskie na…*, s. 292–293.

[83] Te cztery utwory poetyckie odnalazłam w książeczce *Wybór poezji* (1909). Por. K. Brodziński, *Wybór poezji*, Warszawa 1909, s. 39–40.

[84] Ibidem, s. 40.

„cudownie stylizowany na wyobraźnię naiwną”[85] *Wieczorny pacierz* (1895) Konopnickiej. Weychertówna podała utwór poetycki w dosłownym brzmieniu:

Zaszło już słonko wśród złotych zórz,
Klęknij, dziecinko, i rączki złóż.

I pod blaskami tych jasnych gwiazd
Módl się o spokój dla naszych gniazd.

Módl się za kwiaty rodzinnych pól,
Za tych, co płaczą i cierpią ból…

Módl się, byś urósł i nabrał sił
I braciom-ludziom byś miły był!

Módl się, by dom ten wziął Bóg pod straż
I za mateńką mów „Ojcze nasz…”[86].

Przytoczyła wiersz po to, aby uczniowie odnieśli przede wszystkim niezatarte wrażenia. Redaktorka „Nowych Torów” była świadoma, że młodzi odbiorcy w słabym stopniu albo wcale nie utożsamią się z przygnębionym podmiotem lirycznym.

„Różnorodne emocjonalne tonacje”[87] utworu lirycznego autorki *Roty* (1908) podsuwają pomysł użycia impresyjnej metody nauczania, która obecnie na lekcjach języka polskiego, świadomie i konsekwentnie stosowana, uwrażliwia młodzież na piękno literatury.

Przed laty „niezaprzeczony czar artyzmu”[88] liryku *Wieczorny pacierz* odkryła Weychertówna. Współcześnie wtóruje jej Piotr Matywiecki, którego nie tylko urzekła „uderzająca świeżość słownictwa”[89] autorki *Śpiewnika historycznego* (1904), lecz także zachwyciła – widoczna z daleka – w literackim dorobku pisarki „niosąca w sobie kilka wyrazistych, emocjonalnych tonów melodia zdań”[90].

Poeta, eseista i krytyk literacki, tak samo jak Weychertówna, zaobserwował, że poezja Konopnickiej „sama sobie tworzyła poruszone podłoże polszczyzny”[91], a dobrym efektem świadomej pracy autorki *Drobiazgów z podróżnej teki* (1903) nad językiem jest „precyzyjna

---

[85] M. Konopnicka, *Złotniejący świat*, wybór i posłowie P. Matywiecki, Wrocław 2010, s. 99.

[86] M. Konopnicka, *Wieczorny pacierz*, [w:] eadem, *Szczęśliwy światek*, Warszawa 1928, s. 29.

[87] M. Konopnicka, *Złotniejący świat…*, s. 100.

[88] Wł. Weychertówna, *O wykładzie języka…*, s. 67.

[89] M. Konopnicka, *Złotniejący świat…*, s. 97.

[90] Ibidem, s. 98.

[91] Ibidem, s. 97.

i ścisła składnia, ale – zastrzega się Matywiecki – przecież elastyczna, niezdogmatyzowana”[92].

Tymczasem sąd Weychertówny o niemożności wczucia się dziecka w sytuację podmiotu lirycznego w *Wieczornym pacierzu* wydaje się sprzeczny ze znajdującą się na końcu opinią redaktorki „Nowych Torów” o wzruszeniu się uczniów śmiercią Urszuli Kochanowskiej. Poddaję się sugestii, że młody odbiorca prędzej przyswoi „tęskną melancholię”[93] wiersza Konopnickiej, że łatwiej „zrozumie współczucie pisarki dla wydziedziczonych”[94], że szybciej zareaguje na modlitwę wieczorną dziecinki „za tych, co płaczą i cierpią ból” niż przeżyje głęboką tragedię napełnionego goryczą ojca.

Oczywiście pomyłką byłoby twierdzenie, że młody czytelnik od razu zrozumie sens życia wolnego najmity czy natychmiast wypowie się na temat „zapowiedzi poetyki «ściśniętego gardła»”[95] w twórczości literackiej Konopnickiej, ale na pewno podzieli się z polonistą wrażeniami co do zaangażowania się autorki *Głosów ciszy* (1906) w pracę społeczną.

Oprócz dylematu: tkliwość dla poniżonych, nieszczęśliwych[96], którzy „cierpieć umieją w pokorze”[97] czy rozczulenie na myśl o zmarłej „najmilszej Orszuli” szczególnego znaczenia nabiera – w kontekście programowego antyklerykalizmu „Nowych Torów” – wybór Weychertówny, który padł właśnie na *Wieczorny pacierz*. Liryk ten jak „interpretacyjna klisza”[98] w sposób mechaniczny zaszufladkowuje przecież autorkę poematu *Imagina* (1913) do „poetów bogoojczyźnianych”[99]. Byłaby Weychertównie bardziej dogodna niż *Wieczorny pacierz*, moim zdaniem, iskrząca się apostrofami *Jaskółka* (1878), w której pojawiają się liczne bezpośrednie, patetyczne zwroty do osób i do upersonifikowanej najbliższej Ziemi gwiazdy: „O panie! O pani!”, „Najdroższy!”, „O słonko!”.

W „Nowych Torach” w cztery lata po artykule Weychertówny poświęconym m.in. stylowi Konopnickiej w sprawie jej „prawdziwej, szczerej, słonecznej”[100] poezji wypowiedziała się Julia Dicksteinówna (1881–1943).

---

[92] Ibidem, s. 98.

[93] Wł. Weychertówna, *O wykładzie języka…*, s. 67.

[94] Ibidem.

[95] M. Konopnicka, *Złotniejący świat…*, s. 99.

[96] Szerzej „ontycznym nieszczęściem” w wierszach i poematach Konopnickiej zajął się Piotr Matywiecki. Por. ibidem, s. 101–103.

[97] M. Konopnicka, *O wy, co cierpieć umiecie w pokorze…*, [w:] eadem, *Wybór poezji*, wybór i wstęp A. Brodzka, Warszawa 1953, s. 48.

[98] M. Stala, *Posłowie*, [w:] *Czytanie Konopnickiej*, red. O. Płaszczewska, Kraków 2011, s. 212.

[99] O. Płaszczewska, *Od redakcji*, [w:] *Czytanie Konopnickiej…*, s. 7.

[100] J. Dicksteinówna, *Konopnicka wśród dzieci*, „Nowe Tory” 1910, z. VIII, s. 245.

Historyk literatury, krytyk i tłumaczka[101] wyraziła się w samych superlatywach o talencie nowelistki i jej korzystnym wpływie na dziecięcą umysłowość. Wymieniając cechy poetyckiego warsztatu autorki *Czterech nowel* (1888), uwypukliła, tak jak przed czterema laty Weychertówna, wrażliwość uczennicy pensji warszawskich sakramentek na cudzą krzywdę, zwłaszcza jej zdolność reagowania na „tragizm nizin"[102].

Obecnie problem silnie rozwiniętej uczuciowości pisarki dla dzieci zgłębia wspomniany Matywiecki, który akcentuje, że „ludzka materialna nędza i nędza duchowa wymuszona przez materialną zawsze była wiodącym tematem poezji Konopnickiej"[103].

Na łamach „Nowych Torów" Weychertówna nie ograniczyła się do niezbędnej rozprawy *O wykładzie języka polskiego*. W lutym 1906 roku dopisała jej końcową część.

Dopełniając zawartość artykułu, autorka włożyła całą energię, aby przerazić czytelników „Nowych Torów" koszmarną wizją „zacinających się, pochrząkujących i jęczących"[104] dzieci, które zgłębiały tajniki sztuki czytania. Według opinii Weychertówny „monotonną senną nutę" na godzinach polskiego miało przemóc „*czytanie chóralne*". Podczas gdy uczniowie czytali, nauczyciel dyrygent dążył do tego, żeby „wszystkie dzieci zaczynały jednocześnie i czytały równo, półgłosem, nie przekrzykując się wzajemnie, a tak czysto, by każdy wyraz doskonale słychać było"[105].

Ambitny projekt Weychertówny – w świetle aktualnych badań neuropsychologicznych – okazał się mrzonką. Dla współczesnych dyslektyków, którzy zdominowali polską szkołę, ten sposób prowadzenia lekcji byłby niewłaściwy, gdyż „opóźnienia i zakłócenia rozwoju percepcji wzrokowej"[106] u dzieci dyslektycznych sprawiają, że czytane przez nie wyrazy nie są rozpoznawane automatycznie i płynnie. Jednym słowem, trudności w nauce czytania u cierpiących na tę dysfunkcję uczniów wpływają niekorzystnie na „dokładność, szybkość i rozumienie czytanego tekstu"[107].

Refleksje nad losem dyslektyków oraz na temat trudności i deficytów koncentracji w nauce czytania ze zrozumieniem wydają się w tym miejscu szczególnie umotywowane, ponieważ obecnie, wspomniana już w tej oto rozprawie, profesor polonistyki Uniwersytetu Jagielloń-

---

[101] Por. hasło: Dickstein-Wieleżyńska Julia, [w:] *Współcześni polscy pisarze i badacze literatury. Słownik biobibliograficzny*, red. J. Czachowska, A. Szałagan, t. II, Warszawa 1994, s. 159.

[102] J. Dicksteinówna, *Konopnicka wśród dzieci…*, s. 242.

[103] M. Konopnicka, *Złotniejący świat…*, s. 101.

[104] Wł. Weychertówna, *O wykładzie języka polskiego. (Dokończenie)*, „Nowe Tory" 1906, nr 2, s. 134.

[105] Ibidem.

[106] P. Huget, *Specyficzne trudności w uczeniu się – dysleksja, dysgrafia i dysortografia*, [w:] *Doskonalenie warsztatu nauczyciela…*, s. 17.

[107] Ibidem, s. 24.

skiego Kowalikowa problem przeszkód w płynnym czytaniu włącza, „obok zagadnień kanonicznych, niejako ponadczasowych, takich jak np. nauczanie ortografii, składni, dobrego stylu, władania różnymi formami wypowiedzi mówionych i pisanych, wzbogacanie słownictwa, znajomość i przestrzeganie norm poprawnościowych i zasad kultury języka”[108] do dydaktyki językowej.

Bardziej oryginalny niż plan „czytania polifonicznego” okazał się inny pomysł Weychertówny. Otóż godziny polskiego miały nabrać „rześkości i świeżości”[109] dzięki wygłaszaniu z pamięci tekstów poezji; recytacje uczniów były poprzedzone wspólnym czytaniem wierszy i objaśnieniami nauczyciela.

Oprócz „czytania wielogłosowego” i szkolnych deklamacji w artykule, który ukazał się w „Nowych Torach”, Weychertówna przedstawiła zalety ćwiczeń pisemnych tożsamych – w projekcie redaktor warszawskiego miesięcznika – z egzaminem z gramatyki i ortografii.

W złożonej z wielu wątków rozprawie Weychertówna podjęła również dyskusję na temat szkolnych niepowodzeń nauczycieli.

Przeczytawszy akapit odnoszący się do *„ćwiczeń piśmiennych”*[110], dotarłam do urywku artykułu, w którym jego autorka uznała „pałki i dwójki”[111] za zawodową klęskę nieprofesjonalnych nauczycieli; tym samym wykluczyła z góry wszelką niewiedzę wychowanków. Stwierdzenie Weychertówny, że właśnie belfrzy są często „sprawcami” uczniowskich porażek, implikuje metodę sokratyczną, która zasadza się na zadawaniu odpowiednio dobranych pytań, od których zależą wyniki pracy podopiecznych.

W moim rozumieniu lansowana opinia o ignorancji nauczycieli sytuuje Weychertównę w gronie współczesnych wychowawców, którzy propagują bezstresową naukę szkolną. W ujęciu teraźniejszej pedagogii sytuacja edukacyjna bez lęku jest raczej niemożliwa, ale warto podejmować próby ograniczania dziecięcych stresów: fizycznego (na przykład hałas) i emocjonalnego (m.in. niepokój)[112]. Wtrącę uwagę, że dzisiaj edukacja alternatywna, będąca w opozycji względem wychowania reaktywnego[113], stawia też na demokratyzację życia szkolnego[114], pokłada nadzieję w ożywionym dialogu nauczyciela z uczniem[115] i liczy na rozpalenie dziecięcej wyobraźni[116].

---

[108] J. Kowalikowa, *Kształcenie językowe. Teoria…*, s. 87.

[109] Wł. Weychertówna, *O wykładzie języka…*, s. 134.

[110] Ibidem, s. 135.

[111] Ibidem, s. 136.

[112] Wł. Puślecki, *Kształcenie wyzwalające w edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 1996, s. 136.

[113] R. M. Łukaszewicz, *Studia nad alternatywami w edukacji*, Wrocław 2002, s. 55.

[114] Ibidem, s. 64.

[115] Ibidem, s. 66.

[116] Ibidem, s. 86.

Dezyderaty nowoczesnego wykształcenia nasuwają piszącej te słowa szereg refleksji, a wśród nich przykrą myśl o niedocenieniu dorobku poprzedników z zakresu wychowania. Korzystając z ich doświadczeń, prawdopodobnie nie doznawalibyśmy obecnie „objawień" i uświadomilibyśmy sobie istnienie przedstawionych powyżej postulatów w całkiem niedawnej przeszłości. Poza tym zwolennicy wychowania alternatywnego, akcentując „optymalną wolność w edukacji szkolnej"[117] oraz znaczenie „treningów asertywności dla nauczycieli i uczniów"[118], przełamują opór wychowawców, którzy brzydzą się manipulacją. Według mojej opinii to pełna sprzeczności teoria, gdyż każda przyjacielska rozmowa nauczyciela z uczniem po prostu eliminuje posługiwanie się dzieckiem dla osiągnięcia osobistych celów.

Konstatacja spostrzeżonych nieścisłości w nauczycielskim zawodzie zawróciła Weychertównę z obranej drogi, aby redaktorka „Nowych Torów" znów mogła podjąć przerwany wątek ćwiczeń stylistycznych na lekcjach polskiego.

Dopiero teraz uczona uchwyciła się myśli o *Ćwiczeniach stylistycznych we wzorach i tematach* (1906) Cecylii Boguckiej (1859–1925), Cecylii Niewiadomskiej (1855–1925) i Jadwigi Warnkówny – autorki m.in. powieści dla młodzieży pt. *Mały grajek* (1896).

Trzy autorki w – zainspirowanych wspomnianymi podręcznikami: *Wskazówki do ćwiczeń stylistycznych polskich* Dygasińskiego i *Z metodyki języka polskiego* Łagowskiego – *Ćwiczeniach stylistycznych* pogłębiały uczniowską wiedzę z dziedziny sztuki pisarskiej. Raczej skąpy w materiał podręcznik zawierał ćwiczenia, które ułatwiały dzieciom napisanie streszczenia. Weychertówna zachwyciła się pomysłem licznych pytań, które autorki zadały ze względu na młodsze dzieci, mające opisać własny pokój, ulicę, przy której mieszkają, czy komódkę, w której przechowywano bieliznę, ubrania i drobiazgi.

Wyjątkowo udane, zdaniem Weychertówny, były opisy roku i barw. W związku z kolorami padły w *Ćwiczeniach stylistycznych* następujące pytania:

> […] czy wiele barw człowiek rozróżnia? Jakiego koloru jest makówka? A niezapominajka? A cytryna? Trawa? Róża? Pomarańcza? Fiołek? Jaki jest chaber? Śnieg? A węgiel? Czy oprócz tych jest jeszcze więcej kolorów? Jaki kolor najbardziej ci się podoba?[119]

Dzięki łatwym pytaniom i uporządkowanemu materiałowi poznawczemu młodzi czytelnicy *Ćwiczeń stylistycznych* opisywali rodzi-

---

[117] J. Grochulska, *W kierunku optymalnej wolności w edukacji szkolnej*, [w:] *Teoretyczne podstawy edukacji alternatywnej*, red. B. Śliwerski, Kraków 2009, s. 307.

[118] Ibidem, s. 318.

[119] C. Bogucka, C. Niewiadomska, J. Warnkówna, *Ćwiczenia stylistyczne we wzorach i tematach*, Warszawa 1906, s. 9–10.

nę i szkołę; pisali listy do kolegi i nauczyciela; kierowali zaproszenie do przyjaciółki, aby przyszła na imieniny. Ten ostatni przykład odesłał mnie do współczesnych, używanych na co dzień, kształcących sprawność językową form wypowiedzi. Zaproszenie, zdaniem Krystyny Orłowej, „oprócz informacji o tym kto, kogo, gdzie i po co zaprasza, […] powinien wyrażać emocjonalne zaangażowanie zapraszającego”[120].

Ustęp z rozprawy Weychertówny poświęcony zagadnieniu podręcznika do stylistyki trzech autorek uzupełnię w tej chwili ważną uwagą na temat trzeciej części *Ćwiczeń stylistycznych*. O jej atrakcyjności stanowiły już wprawki do pisania wypracowań z elementami opisu. Oto przykład: popularnonaukowy artykuł zoologa Józefa Nusbauma (1859–1917) zatytułowany *Skąd się bierze kreda?* razem z pytaniami:

> […] co to są otwornice i gdzie żyją? Z czego składa się ich ciało? Czym chwytają pożywienie? Kiedy było daleko więcej otwornic w morzach? Co się stało z tymi zwierzątkami po śmierci? Co się w ten sposób tworzy w morzu i po wyschnięciu morza? Czym jest zwykła kreda?[121]

służył za pretekst do napisania interesującego wypracowania. Jednym słowem, skonstruowane przejrzyście – zgodnie z zasadą stopniowania trudności – *Ćwiczenia stylistyczne* Boguckiej, Niewiadomskiej i Warnkówny wdrażały uczniów w pisanie wypracowań według ujętych w pytania planów ogólnych i szczegółowych.

W artykule Weychertówna, przekazując czytelnikom „Nowych Torów” wiadomości o przeznaczonej do nauki książce trzech autorek, wtrąciła też uwagę na temat funkcji obrazków w ćwiczeniach stylistycznych. Jako autorka *Gramatyki obrazkowej*[122], skromnej książeczki przeznaczonej dla samouków: nauczycieli i młodzieży miała szczególne prawo do wyrażenia opinii na ten temat.

Obrazki w podręczniku, który wyszedł spod pióra już zamężnej redaktorki „Nowych Torów” „nie były ozdobą książki, lecz punktem zaczepienia uwagi; konkretyzowały wykład – wyjaśniała we wstępie do gramatyki szkolnej Weychert-Szymanowska – co jest wielką pomocą przy popularyzowaniu nauki tak abstrakcyjnej, jak gramatyka”[123]. Nadmienię jeszcze, że dydaktyczną rolę obrazków w nauce czytania doceniła również w swoich, wyłączających treści religijne i rachunki, elementarzach wspomniana Cecylia Niewiadomska[124].

---

[120] E. Polański, K. Orłowa, *Kształcenie językowe…*, s. 122.

[121] C. Bogucka, C. Niewiadomska, J. Warnkówna, *Ćwiczenia stylistyczne…*, s. 146–147.

[122] Wł. Weychert-Szymanowska, *Gramatyka obrazkowa dla młodzieży i samouków*, cz. I i II, wyd. 3, Warszawa 1922.

[123] Ibidem, s. I.

[124] Na przykład *ABC poglądowe. Nauka czytania i pisania ułożona według najnowszych zasad wychowawczych z 345 rysunkami J. Holewińskiego. Z dodaniem powiastek i wierszyków najcelniejszych autorów* (1896).

Kiedy przyglądałam się z ciekawością zamieszczonym w *Gramatyce obrazkowej* ćwiczeniom, zauważyłam, że autorka przeznaczyła je dla samouków, którzy postępowali według następującej instrukcji:

[…] niech uczniowie w klasie przeczytają sobie po cichu, o co w ćwiczeniu chodzi, niech się samodzielnie w tym zorientują. Kto zrozumiał – instruowała autorka – podnosi rękę. Nauczyciel czeka, nic nie mówiąc. Gdy połowa klasy już wie, jak będzie ćwiczenie odrabiała, jeden z uczniów tłumaczy to głośno kolegom. Nauczyciel słucha. Jeśli trzeba poprawić, każe to zrobić drugiemu uczniowi. Niezorientowanie się całej klasy w ćwiczeniu dowodzi – przekonywała autorka – że wykład był niewystarczający – potrzebne są uzupełnienia[125].

W pierwszej części *Gramatyki obrazkowej* Weychert-Szymanowska dążyła do scalenia fonetyki z ortografią, wysuwając jedną z czterech ogólnych zasad ortograficznych, czyli fonetyczną, na pierwszy plan. Druga część podręcznika za to eksponowała części mowy, a wśród nich zaimki. Samoucy odmieniali także czasowniki przez osoby, liczby, czasy, tryby i strony, dlatego paragraf dwudziesty drugi rozpoczynał się reprodukcją obrazu Artura Grottgera (1837–1867) *Odjazd na wojnę*, do którego dołączono ćwiczenia w formie poleceń i pytań:

[…] odpowiedzcie piśmiennie na pytania: co robi wojsko? Co robi najbliższy furtki żołnierz, co robi kobieta? […] Podkreślcie czasowniki. Napiszcie te same zdania w czasie przeszłym, a potem w przyszłym[126].

Uściślijmy, że kopia oryginału obrazu Grottgera stała się dla autorki *Gramatyki obrazkowej* źródłem inspiracji do wykładu o zaimkach, który podsumowywały następujące pytania:

[…] jak powiedzieć o sąsiadach: oni przyszli czy one przyszli? O prządkach: oni czy one przyszły? O stolarzach: oni czy one heblowały? O psach: oni czy one szczekały? O kluczach: oni czy one wisiały?[127]

Kategoryzacja gramatyczna odmiennych części mowy w *Gramatyce obrazkowej* doprowadziła wreszcie Weychert-Szymanowską do rozstrzygnięcia zagadnienia przekładu jednego systemu znaków na inny w nauczaniu języka polskiego. Metoda przekładu intersemiotycznego, którą wywnioskowałam z wypowiedzi redaktorki „Nowych Torów”, także współcześnie jest najlepszą okazją do dynamicznego rozwoju umysłowego uczniów.

Zebrane informacje o *Gramatyce obrazkowej* sprawiły, że odbiegłam od głównego tematu, a mianowicie od opublikowanego na łamach „Nowych Torów” artykułu Weychertówny. Tok narracji prze-

---

[125] Wł. Weychert-Szymanowska, *Gramatyka obrazkowa…*, s. I.

[126] Ibidem, s. 53.

[127] Ibidem.

rwałam w chwili, kiedy usposobiona optymistycznie uczona wyrażała się w samych superlatywach o obrazkach służących przede wszystkim dzieciom mającym dar opowiadania. Uwagę Weychertówny przykuła sprawa uczniowskiej płynności stylu pisania, którą badaczka uzależniła od poprawnie ułożonych planów, które uznała za zapowiedź świetnych prac pisemnych.

Dalej zagadnienie doskonałych wypracowań zachęciło ją do opatrzenia komentarzem wystąpienia wspomnianego Antoniego Krasnowolskiego, który wyrugował z nauczania języka polskiego samodzielność w myśleniu. We *Wstępie* do swoich *Materiałów, planów i wzorów do ćwiczeń stylistycznych* (1901–1902) pedagog i tłumacz optował za tym, aby opracowany już przez niego materiał uczeń przyoblekał tylko w formę słowa. Weychertówna, kipiąc z oburzenia, gotową robotę skonfrontowała z amerykańskimi wzorami ćwiczeń, które stanowiły ewidentny dowód poważnych przemyśleń. Oto kilka przykładów:

> […] jaką zabawę lubisz najbardziej? Która pora roku najwięcej ci się podoba? Komu i jaką chciałbyś zrobić niespodziankę na gwiazdkę? […] Która z książek przeczytanych najładniejszą ci się wydała? Kogo z bohaterów narodowych uważasz za największego? Jaki jest według ciebie ideał przyjaciela?[128]

Kiedy wniknęłam w szczegóły, okazało się, że ogłoszony drukiem w 1902 roku drugi tom *Materiałów, planów i wzorów do ćwiczeń stylistycznych* różnił się diametralnie – pod względem toku rozumowania – od pierwszego. Krasnowolski nie mógł co prawda zastosować się do wskazówek Weychertówny, późniejszych o cztery lata od *Materiałów, planów i wzorów*, ale ocenił pozytywnie heurezę, ponieważ świadomie i konsekwentnie stosowana uruchamiała w podręczniku samodzielne myślenie i intensyfikowała badania uczniów. Doceniony w porę przez Krasnowolskiego „sposób heurystyczny”[129] umożliwiał dzieciom napisanie przede wszystkim bardziej zręcznych charakterystyk bohaterów Mickiewiczowskiej epopei: Zosi, Tadeusza, Hrabiego, Sędziego czy Wojskiego.

Polonistom polecającym uczniom wprawki stylistyczne oprócz poprawnie skonstruowanych zdań w wypracowaniach oddawały przysługę próbki pisarskie w postaci, o czym była już mowa powyżej, listów albo kartek z pamiętnika. Wpisy w sztambuchach odgrywają swą rolę znakomicie także dzisiaj, kiedy omawia się z gimnazjalistami zagadnienie przywiązania kobiety do mężczyzny w *Pamiętnikach Adama i Ewy*[130] (1904–1905) amerykańskiego powieściopisarza okresu realizmu, Marka

---

[128] Wł. Weychertówna, *O wykładzie języka…*, s. 139.

[129] A. Krasnowolski, *Przedmowa*, [w:] idem, *Materiały, plany, wzory do ćwiczeń stylistycznych*, Warszawa 1902, s. 3.

[130] Por. *Adam’s Diary* (1904); *Eve’s Diary* (1905).

Twaina (1835–1910). Ten słynący z lekkiego pióra i talentu humorysty pisarz sparafrazował *Księgę Rodzaju*, aby snuć refleksje nad miłością, która „nie jest wytworem rozumowania i statystyki. Po prostu przychodzi nie wiadomo skąd – zwierza się biblijna Ewa – i nie daje się wytłumaczyć, a nawet nie potrzebuje żadnych tłumaczeń”[131]. Zazwyczaj analizę i interpretację humoreski-przypowiastki[132] Twaina na godzinach polskiego w gimnazjum kończy się poleceniem polonisty, żeby pierwszoklasista w domu, wzorując się na *Pamiętnikach Adama i Ewy*, zredagował własną kartkę ze sztambucha, która rozpoczyna się następującymi słowami: „niedziela. Jakoś przebrnąłem. Ten dzień staje się coraz trudniejszy do zniesienia […]”[133].

Opublikowana na łamach „Nowych Torów” obszerna rozprawa Weychertówny to niecałkowicie metodyczne studium, ponieważ w drugiej jego części autorka zanalizowała zagadnienia natury psychologicznej, które kontekstualnie nawiązywały jednak do metodyki nauczania języka polskiego.

Weychertówna spostrzegła, że nierzadko dzieci w wieku szkolnym, odrabiając ćwiczenia stylistyczne, wyczuwały sztuczność zachowania polonisty. Fałsz w jego słowach sprawiał, że uczeń skrywał swoje uczucia i postępował niekiedy obłudnie, a posiane ziarno nieufności do nauczyciela – w ujęciu współczesnej socjologii – niszczy współpracę[134]. Nie tylko belferska hipokryzja dotkliwie urażała podopiecznych, przykrość sprawiała im także, według opinii Weychertówny, zaborczość. Uczona widziała w niej śmiertelne niebezpieczeństwo dla młodego człowieka, mającego odrębne, indywidualne poglądy. „Nie stawiając sobie jako cel urobienia uczniów według swego ideału lub idealiku – pouczała Weychertówna – nauczyciel powinien się starać zrozumieć dziecko i pomóc mu w indywidualnym rozwoju – dlatego musi się starać o zaufanie młodzieży”[135].

Współcześnie problem zaufania omawia przede wszystkim psychologia społeczna, ekonomia i politologia. Interesująco o zaufaniu w wychowaniu pisze socjolog Edyta Bartkowiak: „zaufanie w edukacji jest wartością bezcenną, ale wymaga – akcentuje badaczka – roztropnego i odpowiedzialnego potraktowania, aby w konsekwencji wychowanie nie oznaczało zupełnej beztroski i samowoli”[136]. Poza tym na filarach

---

[131] M. Twain, *Pamiętniki Adama i Ewy*, przeł. T. Tesznar, Kraków 2006, s. 40.

[132] A. Klęczar, *Posłowie*, [w:] M. Twain, *Pamiętniki Adama…*, s. 47.

[133] M. Twain, *Pamiętniki Adama…*, s. 11.

[134] D. Gambetta, *Can we trust trust?*, [w:] *Trust: Making and Breaking Cooperative Relations*, red. D. Gambetta, Oxford 1988, s. 219.

[135] Wł. Weychertówna, *O wykładzie języka…*, s. 141.

[136] E. Bartkowiak, *Między beztroską a roztropnością. Rzecz o zaufaniu w wychowaniu*, [w:] *Zawirowania wokół zaufania. Wyobrażenia i rzeczywistość*, red. P. Prüfer, J. Mariański, Zielona Góra 2011, s. 158.

ujętego we wzajemnych relacjach zaufania opiera się wspólna praca uczniów z nauczycielem. „Gdy dochodzi do współpracy, zaufanie wiąże się z «postawieniem» na każdego z partnerów”[137], ale bywa, że uczeń na godzinach polskiego ulegnie pokusie, aby być „pasażerem na gapę” (*free-rider*)[138] i ogranicza się do wysłuchania nauczyciela lub uchyla się od pracy. Gdy wychowanek lekceważy naukę, mądry pedagog, nie odstępując od zasad, zaprasza krnąbrne dziecko do współpracy, szukając rozwiązania konfliktu w zachęcie do pracy. Wypróbowanym sposobem na upartych i przekornych są na przykład umowy. One, w rozumieniu współczesnej holenderskiej psycholog Justine Mol, tworzą „dyscyplinę demokratyczną”, która uznaje „odpowiedzialność, współzależność, kreatywność, akceptację i szacunek, współpracę, umiejętność rozwiązywania problemów, samodyscyplinę, poczucie własnej wartości, życzliwe zainteresowanie”[139] za konieczne.

Tak samo jak Mol nieobojętna na wrażliwą konstytucję psychiczną dziecka była Weychertówna.

Kluczowe zagadnienie ćwiczeń stylistycznych i sprawa wrażliwości niezakłamanych dzieci nasunęły w rozprawie redaktorki „Nowych Torów” palącą kwestię smaku estetycznego jako „bardzo ważnego czynnika wychowawczego”[140]. Świadomość piękna rozbudzały w uczniach – zgodnie z wolą Weychertówny – oparte na odpowiednim doborze tematy wypracowań w stylu: „Wieczór wigilijny – Dobry kolega – Prawdziwa miłość bliźniego – Wesołe zdarzenie”[141]. Dostosowane do wieku dziecka tematy prac pisemnych nie tylko decydowały o jego poczuciu harmonii. Tematy wypracowania w najlepszym guście rozpalały po prostu wyobraźnię młodzieży w Polsce okresu zaborów. „Jednocześnie z fantazją i poczuciem piękna – twierdziła Weychertówna – kształcić musimy ścisłość i logiczne myślenie”[142].

Uczona nie zapewniała czytelników „Nowych Torów” o zasadności właściwego rozumowania gołosłownie. Poprawnemu myśleniu i precyzyjności wypowiedzi służył opracowany przez nią podręcznik *Stylistyka. Teoria prozy i poezji* (1898), który zarekomendowała na szpaltach warszawskiego miesięcznika kolegom po fachu.

W *Przedmowie*, której adresatami byli nauczyciele, Weychertówna pisała: „nauka o stylu, rodzajach prozy i poezji powinna iść bardziej drogą praktyczną niż teoretyczną i opierać się musi przede wszystkim

---

[137] P. Sztompka, *Zaufanie i współpraca*, [w:] idem, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Kraków 2007, s. 138.

[138] Ibidem, s. 139.

[139] J. Mol, *Dyscyplina demokratyczna*, [w:] eadem, *Dorastanie w zaufaniu*, przeł. A. Retelewska, Warszawa 2008, s. 47.

[140] Wł. Weychertówna, *O wykładzie języka…*, s. 142.

[141] Ibidem.

[142] Ibidem, s. 143.

na czytaniu wzorów”[143], toteż w podręczniku, aby zainteresować uczniów przykładami, wypracowała sobie lekki, trochę gawędziarski styl. Temu sposobowi formułowania wypowiedzi w piśmie towarzyszyły cenne wiadomości z logiki, które sprzyjały przyswojeniu terminów z zakresu stylistyki.

W myśl dyscypliny badawczej francuskiego przyrodnika Georgesa Louisa Buffona (1707–1788), który wysunął hasło „człowiek to styl”, Weychertówna wyłożyła rzecz m.in. o warunkach dobrego stylu, o metaforze, o alegorii, o hiperboli i metonimii.

W drugiej części podręcznika z kolei autorka scharakteryzowała wyczerpująco pieśni, elegie, treny oraz baśnie, legendy, powieści i nowele, przyporządkowując „poezji epicznej” cztery ostatnie gatunki. Kiedy z perspektywy lat oceniam to – obco brzmiące teorii literatury i metodologii badań literackich – pojęcie, przypuszczam, że to pomyłka. Zamiast niezręcznego terminu Weychertówny wydawałoby się bardziej uzasadnione połączenie wyrazowe: „proza epicka” albo „prozaiczny utwór epicki”. Rozwiązania zawiłej kwestii szukałam wśród studiów i rozpraw z poetyki teoretycznej, ale we współczesnych badaniach teoretycznoliterackich nad pograniczem wiersza i prozy funkcjonują co prawda pojęcia: „proza poetycka” i „poemat prozą”[144], ale terminy te odnoszą się do literackiej twórczości Juliana Przybosia (1901–1970) czy Mirona Białoszewskiego (1922–1983), z której treścią i formą Weychertówna nie zdążyła się – co oczywiste – zapoznać.

W sposób naukowy natomiast redaktor „Nowych Torów” zbadała porównanie. Opowiadając z prostotą o jego strukturze, posłużyła się celnymi cytatami z pisarzy tej rangi, co Konopnicka i Sienkiewicz. A wyjątek z trzeciej księgi *Pana Tadeusza* o porównywanych do „stada dzikich gęsi lub łabędzi” chmurach był preludium do ćwiczenia, które polegało na wskazaniu porównań w *Inwokacji*.

W *Stylistyce* tak samo ciekawy jak wykład o dwuczłonowej konstrukcji semantycznej zespolonej na przykład wyrażeniami: „jako”, „na kształt”, „niby”, był ustęp poświęcony zagadnieniu metafory. W tej części podręcznika Weychertówna nadała przenośni nazwę „skrócone porównanie”[145]. Oryginalny pomysł wydaje się współbrzmieć z wyrosłą na gruncie gramatyki generatywno-transformacyjnej koncepcją Dorothy Mack, która w latach 70. XX wieku założyła, że „zarówno metafora (w różnych swych powierzchniowych realizacjach w tekście), jak i eksplicytne porównanie oparte są na takiej samej strukturze głębokiej, której istotnym komponentem jest relacja podobieństwa zachodząca pomiędzy dwoma sądami”[146].

---

[143] Wł. Weychertówna, *Stylistyka. Teoria prozy i poezji*, wyd. 3, Warszawa 1905, s. 4.

[144] P. Michałowski, *Granice poezji i poezja bez granic*, Szczecin 2001, s. 35.

[145] Wł. Weychertówna, *Stylistyka. Teoria prozy…*, s. 40.

[146] T. Dobrzyńska, *Metafora*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1984, s. 73.

Następnie rewelację naukową Weychertówny usunął na drugi plan mglisty wywód o epitetach. W związku z nim uległ „rozchwianiu znaczeniowemu termin «metafora»”[147], ale w następstwie – w sposób poprawny – epitety: „usta koralowe”, „anielska dobroć” i „szmaragdowa łąka”[148] redaktorka „Nowych Torów” zaliczyła do przenośni.

Udzieliwszy lekcji teorii literatury, uczona odróżniła szersze od węższego rozumienie metafory. Weychertówna poleciła uczniom wyszukać przenośnie m.in. w wybranych strofach Słowackiego oraz w wierszu *Na Anioł Pański* Kazimierza Tetmajera[149].

Wiadomości o zajmującej treści *Stylistyki* potraktuję jako wstawkę między pouczeniem Weychertówny w sprawie logiki w uczniowskim rozumowaniu a przemyśleniami uczonej nad szkolnymi formami wypowiedzi, czyli opisem, charakterystyką i rozprawką.

Ta ostatnia od początku wzbudzała strach młodzieży. „Lęk przed myśleniem samodzielnym”[150] skłania mnie w tym miejscu do wyłuszczenia następującego szczegółu co do sprawności językowej uczniów z zakresu charakterystyki i rozprawki. Otóż w związku z redagowaniem charakterystyki młodzież powinna popisać się umiejętnościami z leksyki, składni i ćwiczeń słownikowo-frazeologicznych, a w rozprawce trzeba, żeby – gromadząc zasób wyrazów języka polskiego – opierała się „na materiale nie świeżo zdobytym, lecz przetrawionym i dawno znanym”[151]. Zasada, którą przed laty kierowała się Weychertówna, jest wyznawana także dzisiaj. Konsekwentnie stosowana skutkuje, kiedy młodzież w fazie wstępnej rozprawki rozważa węzłowy problem i odczuwa potrzebę zajęcia się nim. W dzisiejszej praktyce szkolnej uczniowie, przestrzegając trójdzielności schematu rozprawek, „układają je zarówno na tematy związane z ich życiem, jak i na tematy związane z lekturą”[152].

W tym miejscu zaniecham dalszych badań czynności dydaktycznych polonisty i samodzielnej pracy uczniów, ponieważ w jej ramach Weychertówna opracowała szczegółowy projekt poprawiania wypracowań, a o korekcie tychże w niniejszej rozprawie napisałam wystarczająco. Redaktorka „Nowych Torów”, moim zdaniem, nie wniosła do organizacji pracy polonistycznej w szkole – pod tym względem – nic nowego, raczej utrwaliła stereotyp co do „wskazywania błędów przez podkreślenie, różne znaki umówione i adnotacje na marginesach”[153]. Skoncentruję się natomiast na zagadnieniu nauki pisowni, gdyż bezbłędna ortografia w dzisiejszej dobie wszechobecnej dysleksji jest zjawiskiem rzadkim.

---

[147] Ibidem, s. 5.
[148] Wł. Weychertówna, *Stylistyka. Teoria prozy…*, s. 42.
[149] Ibidem.
[150] Wł. Weychertówna, *O wykładzie języka…*, s. 144.
[151] Ibidem.
[152] E. Polański, K. Orłowa, *Kształcenie językowe…*, s. 114.
[153] Wł. Weychertówna, *O wykładzie języka…*, s. 146.

Wśród wskazówek, jak nauczyciel powinien postępować z nieznającym pisowni dzieckiem, na pierwsze miejsce wysuwa się, w moim rozumieniu, rada udzielona „«pedagogowi», który z jakąż przedziwną lubością dyktuje możliwie niewyraźnie, zwłaszcza tam, gdzie zachodzi kwestia pisowniana, z jakąż rozkoszą łapie nieszczęśliwą ofiarę na niewybaczalnej zmyłce”[154]. Z tego fragmentu wywnioskowałam, co Weychertówna myślała o pseudopedagogu. Zalecała mu, żeby zmienił pracę zamiast dokuczał zalęknionemu uczniowi. Przyczyną niepowodzeń szkolnych wychowanka był na pewno znajdujący przyjemność w zadawaniu cierpień zły człowiek.

Redaktorka warszawskiego miesięcznika, widząc lęk dziecka w aspekcie psychologicznym, przybliżyła się, według mojej opinii, do współczesnych uczonych prowadzących badania nad dziecięcymi i młodzieżowymi wyobrażeniami o nauczycielach. Jak się okazuje, uczniom wielokroć brakuje zaufania do pedagogów, a niedowierzanie młodych ludzi pociąga za sobą niweczenie ich poczucia bezpieczeństwa. Niszczy je też nauczycielska władza oparta na sankcjach, groźbach[155] czy przymusie, a nawet przemocy.

Gdy chce się ująć istotę sporu o środki wychowawcze, które stosuje się wobec uczniów, to należy również zapytać o strach nauczycieli. Domyślam się, że ogarnia on przede wszystkim tych pedagogów, którzy sprawują władzę opartą na gratyfikacjach – ile razy niepodzielną na początku procesu nauczania-uczenia się, tyle ograniczoną w końcowej jego części. Uważam, że zarówno uczniom, jak i nauczycielom wspólny był, jest i będzie strach przed porażką, którą rozumiem jako niespełnienie oczekiwań i okazanie się nieadekwatnym[156].

Porażki uwarunkowane psychologizacją nie zamykają naturalnie ciekawej dyskusji nad niepowodzeniami szkolnymi, bowiem uczniom, uzyskującym niepomyślne wyniki nauczania, śpieszy dzisiaj w sukurs amerykański psycholog Robert J. Sternberg (ur. 1949).

Jego „teoria inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu” (*theory of successful intelligence*), która „czyni z sukcesu i powodzenia życiowego kryterium oceny poziomu możliwości intelektualnych”[157], neutralizuje, w moim rozumieniu, przykrości, które odczuwa dziecko z powodu dyscypliny szkolnej.

---

[154] Ibidem, s. 149.

[155] J. R. Reemtsma, *Zaufanie i przemoc. Esej o szczególnej konstelacji nowoczesności*, przeł. M. Kałużna, I. Sellmer, K. Śliwińska, Poznań 2011, s. 143.

[156] J. Franklin, *Zwycięstwo nad strachem*, przeł. K. Pawłusiów, [b. m. w.] 2010, s. 131.

[157] A. Sękowski, *Aksjologiczne aspekty osiągnięć człowieka*, [w:] *W kręgu aksjologii i psychologii*, red. H. Wrona-Polańska, M. Ledzińska, G. Rudkowska, Kraków 2010, s. 48.

W przededniu I wojny światowej uczniowie również cierpieli na niechęć do pracy, okazywali ją zwłaszcza pomysłodawcom „ćwiczeń ze specjalnego podręcznika”[158], które uznała Weychertówna za wyrafinowany sposób „mordowania malca”[159] ortografią. Tym formom nauki pisowni przeciwstawiła redaktorka „Nowych Torów” zawierające szereg ćwiczeń stylistycznych czytanki albo wiersze, które dzieci znały z niższych klas.

Sądzę, że określone przez Weychertównę warunki spełniał nielubiany jednak przez uczniów i nauczycieli *Podręcznik do systematycznego dyktanda* (1893) autorstwa: Boguckiej, Niewiadomskiej, Warnkówny i Marii Pruskiej. Książka poświęcona „młodym nauczycielkom” „dostarczała jak najobfitszy materiał do systematycznego dyktanda, aby zapoznać dziecko z zasadami pisowni”[160]. Podręcznik zawierał „kurs” ortografii, który obejmował „wszystkie główniejsze zasady”[161] wraz z dyktandami. Oto przykład: dyktando z trudnościami *-ż*, *-rz*, *-sz* na końcu wyrazów poprzedziło m.in. *ćwiczenie 15*, w którym polecano uczniom: „napisz 20 rzeczowników kończących się na *-arz*, i 10 na *-erz*, 5 na *-aż* i 5 na *-eż* i oznacz rodzaj każdego z nich”[162]. A wyjątek z dyktanda brzmiał następująco: „na *żyznej* ziemi wyrosło bujne i piękne *żyto*. *Rzucić* na kogo *potwarz* jest *gorzej niż* ukrzywdzić go na majątku, *gdyż* łatwiej odzyskać mienie niźli dobre imię […]”[163].

Uzupełnię, że *Podręcznik do systematycznego dyktanda* nie zaspokajał potrzeb ówczesnych polonistów. Ich głód nasyciłaby z pewnością teoretyczna wiedza o pochodzeniu wyrazów, ale „nie każdy nauczyciel, a tym bardziej nauczycielka – ubolewała nad brakiem książki dotyczącej źródłosłowu Weychertówna – która nie zna zazwyczaj nawet łaciny i nie przeszła studiów filologicznych, może się wzorowo wywiązać z tego zadania”[164].

Trzeba by w tej chwili dopowiedzieć, że zgodnie z faktami *Słownik etymologiczny języka polskiego* Brücknera wyszedł drukiem dopiero w 1927 roku i nie od zaraz doczekał się uznania[165]. Niedostatki kompendium wypunktował badacz języka artystycznego, Klemensiewicz, wytykając autorowi „niefrasobliwą swobodę […] w traktowaniu materiału;

---

[158] Wł. Weychertówna, *O wykładzie języka…*, s. 151.

[159] Ibidem, s. 149.

[160] C. Bogucka, C. Niewiadomska, J. Warnkówna, M. Pruska, *Podręcznik do systematycznego dyktanda*, Warszawa 1901, s. 5.

[161] Ibidem.

[162] Ibidem, s. 101.

[163] Ibidem, s. 102.

[164] Wł. Weychertówna, *O wykładzie języka…*, s. 152.

[165] Z. Klemensiewicz, *Wstęp do drugiego wydania*, [w:] A. Brückner, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Warszawa 1996, s. V.

brak jakiejś systematycznie i konsekwentnie stosowanej zasady konstrukcyjnej i redakcyjnej; brak przemyślenia do końca, jakby w pośpiechu, niektórych zawiłości”[166].

Uzasadniony był więc niepokój Weychertówny o niedouczonych nauczycieli, którzy niedoświadczeni w sprawach etymologii, nie komunikowali uczniom swojego stanowiska w kwestii archaizmów, wyrazów nowych i zapożyczonych tudzież wpływu polskiego słownictwa na inne języki[167]. Wobec hipotetycznego braku wspomnianego słownika Brücknera w bieżącej chwili, należałoby – celem podniesienia sprawności ortograficznej – zastosować ułożone problemowo ortogramy[168]. Do ich wykorzystywania na godzinach polskiego zachęca obecnie Edward Polański, któremu współcześni poloniści zawdzięczają obejmujące ponad dwadzieścia zagadnień pisowni zestawy ortogramów[169].

Pozwolę sobie zauważyć, zamykając rozważania na temat stosunku Weychertówny do metodyki nauczania języka polskiego w szkole, że wiele z jej dorobku naukowego, zwłaszcza z dziedziny fonetyki, nie straciło na aktualności. Zachowała ją na przykład idea oparcia nauki o głoskach na samoobserwacji, eksperymencie czy wykorzystaniu rycin narządów mowy[170].

Na czasie jest również, narastający już w epoce Weychertówny, problem uczniowskiego odróżnienia deklinacji od koniugacji oraz zagadnienie różnicy między rdzeniem a podstawą słowotwórczą.

W tym miejscu odwołam się do Barbary Kudry, autorytetu z dziedziny językoznawstwa, optującej na rzecz takiego nauczania szkolnego, w którym „odróżnia się analizę morfemową (rdzeń, przedrostek, przyrostek, morfem fleksyjny) od analizy słowotwórczej (podstawa słowotwórcza, […]; formant, którym jest określony przyrostek, przedrostek, ale nie każdy znajdujący się w danym derywacie)”[171].

Do spraw aktualnie ważnych zaliczyłabym ponadto dążenie Weychertówny do integracji na lekcjach języka polskiego kształcenia literackiego ze stylistyką, a ich wzajemna korespondencja podpowiada kolejne, analizowane naówczas przez redaktorkę „Nowych Torów”, zagadnienie biografii autora na godzinach polskiego. Opis życia i działalności kogoś wybitnego stanowi bowiem zazwyczaj ważne uzupełnienie toku lekcyj-

---

[166] Ibidem, s. VII.

[167] Ibidem.

[168] Zestawy ortogramów można znaleźć w podręczniku metodycznym *Kształcenie językowe…* Polańskiego i Orłowej.

[169] E. Polański, *Dydaktyka ortografii i interpunkcji*, Warszawa 1995, s. 123–143.

[170] Weychertówna proponowała stosowanie preparatu woskowego krtani. Gdyby go zabrakło, „potrzebna jest samoobserwacja: jeśli położymy rękę na krtani – instruowała – i wymawiać będziemy spółgłoski dźwięczne […], to wyczujemy doskonale drganie strun głosowych”. Por. Wł. Weychertówna, *O wykładzie języka…*, s. 57.

[171] B. Kudra, *Z dydaktyki słowotwórstwa*, [w:] *Z dydaktyki języka…*, s. 90.

nego. Biografistyka w edukacji młodzieży była żywotną kwestią już w starożytności; olbrzymie zasługi w rozwoju monografii osobowych[172] mieli młodopolscy filolodzy i autorzy podręczników historii literatury polskiej. Wśród nich wspomniany Próchnicki, który jednak domagał się, aby biografia pisarza nie przyćmiewała bezpośredniego kontaktu z dziełem literackim[173].

Za ponadczasowy walor naukowego doświadczenia Weychertówny uznaję też jej rozsądne zdanie, że „pamięć wzrokowa odgrywa niesłychanie ważną rolę w pisaniu ortograficznym"[174]. Tym sądem redaktor stołecznego miesięcznika wpisała się, moim zdaniem, na listę metodyków, którzy trudne problemy dydaktyczno-wychowawcze ujmowali zawsze w historycznej perspektywie.

W bieżącej epoce do aksjomatu Weychertówny co do wzroku jako zmysłu, który odpowiada za dobrą ortografię, wspomniany Polański dodał pamięć słuchową i motoryczną. Oprócz nich, według opinii dydaktyka, istotną determinantą sprawności ortograficznej jest kolor. Polański mocno zaakcentował problem funkcji barw na lekcjach ortografii[175], bo w trakcie ekscerpcji błędów ortograficznych z uczniowskich prac badacz spostrzegł zależność między poziomem pisowni a kolorami. Co więcej, uczony zauważył zależność sprawności ortograficznej od czytelnictwa i znajomości gramatycznych reguł[176].

Współcześnie ścisły związek barw z dziecięcymi emocjami podkreśla również Stanisław Popek. Lubelski psycholog zbadał preferencje kolorystyczne dzieci, a także młodzieży, i okazało się, że ulubionymi barwami przedszkolaków są: czerwony, różowy, żółty, cytrynowy; uczniów od 7 do 9 lat – czerwony, biały, błękitny, a dzieci i młodzieży w wieku od dziesięciu do osiemnastu lat – biały, czarny, granatowy[177]. Jako że kolor odgrywa tak wielką rolę w percepcji dzieci i młodzieży, warto to doświadczenie wykorzystać na godzinach polskiego i trzeba zapamiętać, że barwy sprzyjają m.in. interpretacji kształtów[178].

W świetle trzech, wartościowych dla edukacji, artykułów Weychertówny wyraźnie rysuje się wyodrębniona z retoryki teoria stylu, która stała się pomocna w badaniach ergocentrycznych, zwłaszcza nad poezją, dlatego właśnie w tej chwili odwołam się w sporze naukowym

---

[172] M. Łojek, *Biografie pisarzy w nauczaniu literatury*, Warszawa 1985, s. 192.

[173] Szerzej o możliwościach portretowania literatów pisał w *Biografiach pisarzy…* Mieczysław Łojek.

[174] Wł. Weychertówna, *O wykładzie języka polskiego. (Dokończenie)…*, s. 153.

[175] E. Polański, *Dydaktyka ortografii…*, s. 53.

[176] E. Polański, *Badania nad ortografią…*, s. 99–100.

[177] St. Popek, *Barwy i psychika. Recepcja, ekspresja, projekcja*, Lublin 2012, s. 195–200.

[178] D. Dziamska, H. Portalska, M. Portalski, *W harmonii z barwą*, Poznań 2004, s. 140.

do wspomnianego Komarnickiego, któremu dyscyplina z pogranicza nauki o literaturze i językoznawstwa zawdzięcza „prawdziwie antyretoryczny, odrzucający tradycyjne ustalenia, przełom w rozumieniu stylu”[179].

Autor wspomnianego podręcznika *Stylistyka polska wyjaśniona na przykładach i ćwiczeniach* w dwóch[180], zamieszczonych na łamach „Nowych Torów”, artykułach zaprezentował nową dydaktyczną koncepcję stylistyczną. Komarnicki, zainspirowany teorią lingwistyczno-emocjonalną Charlesa Bally’ego (1865–1947), podjął naukową analizę estetyczną tekstu i w retoryce odnalazł początki stylistyki. Pedagog spostrzegł, że makaronizmy i ozdobniki jeszcze w XVII wieku raczej szkodziły niż pomagały „płynności mowy”[181]. W artykule, któremu teoretyk literatury najpierw nadał formę odczytu, wygłoszonego na posiedzeniu Sekcji Języka Polskiego w Polskim Związku Nauczycielskim, wymieniono nazwiska pisarzy zwalczających nadmierne krasomówstwo. Do grona obrońców polszczyzny zaliczył więc Komarnicki Łukasza Opalińskiego (1612–1662), Andrzeja Maksymiliana Fredrę (1859–1898) oraz St. H. Lubomirskiego i St. Konarskiego.

Wspomniany Opaliński w wierszowanym traktacie *Poeta nowy* (1783–1785) dopominał się usilnie o zwięzłość w sztuce rymotwórczej. Prawie identyczny z tym stanowiskiem pogląd na rymowanie wyznawał Stanisław Herakliusz Lubomirski, który w trzeciej rozmowie *O stylu, albo o sposobie mówienia i pisania* w traktacie pt. *Rozmowy Artaksesa i Ewandra* (1683) tłumaczył, że rozsądek powinien być doradcą każdego pisarza, by ten uniknął „stylów nadętych”[182].

W opublikowanym w „Nowych Torach” artykule Komarnicki pozytywnie ocenił zbiór aforyzmów zatytułowany *Przysłowia mów potocznych* (1658), w którym A. M. Fredro pouczył, że z umiarem należy dobierać łacińskie słowa i w miarę możliwości zastępować latynizmy elementami językowymi przejętymi z polszczyzny.

O ile aprobatywnie wypowiedział się warszawski polonista o zbiorze Fredry, o tyle z przyganą odniósł się do *Nowych Aten* (1745), w których siódmym rozdziale Benedykt Chmielowski (1700–1763) dał swoiście pojęte przepisy retoryczne. Księżowskie prawidła naruszały normę, obfitując w przenośnie i zwroty retoryczne. Ta ozdobność stylu nie miała naturalnie żadnego związku z piękną wymową.

---

[179] B. Bogołębska, *Tradycje retoryczne w stylistyce polskiej. Narodziny dyscypliny*, Łódź 1996, s. 77.

[180] W 1910 roku artykuły doczekały się wydania książkowego w publikacji pt. *Dotychczasowy stan stylistyki polskiej i najważniejsze postulaty jej na przyszłość*.

[181] L. Komarnicki, *Dotychczasowy stan stylistyki polskiej i najważniejsze postulaty jej na przyszłość*, „Nowe Tory” 1910, z. I, s. 49.

[182] Ibidem, s. 51.

W chwilę potem Komarnicki uszczegółowił temat i w rzeczowy sposób ujął treść podręcznika retoryki *O poprawie wad wymowy* (1741). Podał do wiadomości czytelników „Nowych Torów", że Konarski, „wychodząc z założenia, że wymowa powinna być poważna, rozsądna, uczona i jasna, nieprzesadna i wytworna, nieskażona obcymi wyrazami"[183], wypowiedział wojnę szkolnej retoryce. Dalej Komarnicki ustalił, że właściwie to Karpiński, profesor uniwersytetu wileńskiego Filip Nereusz Golański (1753–1824) i Grzegorz Piramowicz byli XVIII-wiecznymi reformatorami retoryki.

W traktacie *O wymowie w prozie albo wierszu* (1782) „śpiewak Justyny", stawiając na „czułość serca"[184], zlecił nauczycielom misję udoskonalenia uczniowskich serc. Stałym następstwem ich ulepszenia była zaś, zdaniem teoretyka literatury, zwięzłość stylu.

Niejeden pijar przejawiał tendencje reformatorskie. Oprócz Konarskiego sztukę pięknego mówienia przeobrażał Golański. Mówca i tłumacz, choć w rozprawie *O poezji i wymowie* (1786) nie ujął krasomówstwa w prawidła, „wprowadził do teorii wymowy psychologiczną kategorię gustu (smaku)"[185], a także zaznaczył różnicę między nasyconym porównaniami i przenośniami „stylem poetycznym"[186] a stylem, który dzisiaj zdefiniowalibyśmy jako funkcjonalny. Istniejący obok niego styl poetycki – zgodnie z wolą współczesnego polonisty i slawisty Stanisława Urbańczyka (1909–2001) – jest odmianką właściwego utworom literatury pięknej stylu artystycznego[187].

Staranność, z jaką Komarnicki opracował temat, również mnie obliguje do zadbania o każdy szczegół, dlatego w tym miejscu, w krótkich słowach, opiszę zasługi Piramowicza w dziele przekształcania stylistyki. W obszernym podręczniku *Wymowa i poezja dla szkół narodowych* (1792) sekretarz Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych, dostrzegając różnicę między mówcą a krasomówcą, odróżnił, stosując współczesną nomenklaturę naukową, stylistykę teoretyczną, czyli teorię stylu[188], od stylistyki normatywnej, tj. retoryki. Jako że mówcę, zdaniem zaprzeczającego klasycznym regułom księdza Piramowicza, cechować miała „tkliwość serca"[189], w tej chwili możemy postawić

---

[183] Ibidem, s. 54.

[184] Ibidem, s. 55.

[185] B. Bogołębska, *Tradycje retoryczne…*, s. 25.

[186] L. Komarnicki, *Dotychczasowy stan stylistyki polskiej i najważniejsze postulaty jej na przyszłość*, s. 57.

[187] Por. hasło: styl artystyczny, [w:] *Encyklopedia wiedzy o języku polskim*, red. St. Urbańczyk, Wrocław–Warszawa–Kraków 1978, s. 337–338.

[188] Termin ten funkcjonuje od połowy XIX wieku. Por. B. Bogołębska, *Tradycje retoryczne…*, s. 18.

[189] L. Komarnicki, *Dotychczasowy stan stylistyki polskiej i najważniejsze postulaty jej na przyszłość*, s. 59.

hipotezę, że skutkiem tego dano początek współczesnej stylistyce językoznawczej, która wnikliwie bada zwłaszcza stylistyczną funkcję emocjonalnie nacechowanych środków językowych.

Interesujący, opublikowany w 1910 roku, artykuł Komarnickiego o związku retoryki ze stylistyką, wydrukowany w pierwszym zeszycie „Nowych Torów", nie sprawił pedagogowi całkowitej satysfakcji, dlatego dopisał on uwagi w lutowym egzemplarzu periodyku.

Teatrolog, rozpisując się o zamieszczonych we wspomnianym dziele Piramowicza synonimach, które nowocześnie nazwalibyśmy stylowymi, scharakteryzował przeciwstawny stylowi informacyjno-naukowemu styl artystyczny, do którego – w świetle współczesnej wiedzy o języku polskim – „należy wielka rozmaitość środków składniowych i bogactwo słownictwa wynikające z dążności do nazywania tej samej rzeczy w różny sposób (synonimika) oraz do używania wyrazów w niezwykłym, zwłaszcza przenośnym znaczeniu (metaforyka)"[190].

Mimo uznania dla zasług twórców klasycystycznych teorii literackich i poetyki Komarnicki odciął się od oświeceniowego rozumienia stylu przejętego z antycznej retoryki.

Zajmując odrębne stanowisko w sprawie „rymopistwa", pedagog uległ autorytetowi dwóch wykładowców wileńskiej *Alma Mater*: wytyczającemu „podziałom środków stylistycznych płynne, dowolne i nieostre granice"[191] Euzebiuszowi Słowackiemu i zaangażowanemu w działalność filomacką Leonowi Borowskiemu (1784–1846). Dorzucę ważny szczegół, że w rozprawie naukowej *Uwagi nad poezją i wymową pod względem ich podobieństwa i różnicy* (1820) rzetelny filolog, profesor-patriota[192], Borowski orzekł „odrębność poezji i języka poetyckiego"[193].

Komarnicki nie poprzestał na wyłuszczeniu celu dążeń wileńskich nauczycieli wymowy i poezji. Warszawski polonista podjął w artykule wątek wspomnień o sprzymierzeńcu i zarazem adwersarzu romantyków, czyli o Brodzińskim oraz o literacie Józefie Franciszku Królikowskim, którzy pogłębili rozdźwięk między stylistyką teoretyczną a normatywną.

Niedługo potem Komarnicki ustosunkował się nieprzychylnie do XIX-wiecznej stylistyki, którą zganił za „dziwaczne obłąkanie smaku"[194]. Niełatwo dzisiaj rozstrzygnąć, dlaczego badacz przyjął taką

---

[190] Por. hasło: styl artystyczny, [w:] *Encyklopedia wiedzy o języku…*, s. 338.

[191] B. Bogołębska, *Tradycje retoryczne…*, s. 35.

[192] D. Samborska-Kukuć, *Szczegóły do życiorysu Leona Borowskiego na tle bio-bibliograficznych przypomnień*, „Ruch Literacki" 2009, z. 6, s. 512.

[193] L. Komarnicki, *Dotychczasowy stan stylistyki polskiej i najważniejsze postulaty jej na przyszłość. (Dokończenie)*, „Nowe Tory" 1910, z. II, s. 144.

[194] Ibidem, s. 150.

postawę. Bardzo możliwe, że miał na względzie „czas upadku kultury retorycznej”[195], który – według opinii metodyk i literaturoznawcy Barbary Bogołębskiej – jest niejednoznaczny do określenia. Wiadomo natomiast, że w XIX stuleciu „traktaty retoryczne nie budziły już zainteresowania, ale nawet w czasach stopniowego zaniku kultury oralnej teorię wymowy popularyzowali profesorowie uniwersyteccy i nauczyciele gimnazjalni”[196].

W końcowej części obszernej pracy naukowej Komarnicki, trzymając się faktów, które wyjaśniły sens nowej, odmiennej od klasycystycznej umowności, świadomości teoretycznej, stwierdził współzależność „uwolnionej od konwenansów teoretycznoliterackich i logicznych”[197] stylistyki i gramatyki. Co więcej, interdependencja tych dwóch nauk nie wykluczyła wzajemnej zależności stylistyki i psychologii, stylistyki i estetyki, stylistyki i historii literatury.

Z racji tego, że powyższe, opublikowane w „Nowych Torach”, artykuły o wykładzie języka polskiego Weychertówny oraz o integracji retoryki ze stylistyką Komarnickiego zapowiadały odbiór dydaktyki jako dyscypliny normatywnej, dowiodę w tym miejscu, że jej metody, precyzyjne i jasne, zastosowano w późniejszych podręcznikach napisanych przez nauczycieli wykazujących aktywność w okresie międzywojennym.

Swoje zdanie o nauce języka polskiego wyraziła m.in. wspomniana psycholog i pedagog Maria Lipska-Librachowa, która w zakresie metodyki nauczania języka polskiego chciała wydostać się – przez wzgląd na psychikę ucznia, jego uzdolnienia, zainteresowania i przeżycia estetyczne – poza obręb tych podręczników, które ujmowały zagadnienia w sposób powierzchowny.

Librachowa jako nieprzyjaciel schematycznego myślenia i nauczania uwydatniła, że „dzieci wyjść muszą ze szkoły z doskonałą znajomością swego języka, znajomością, polegającą na swobodnym i poprawnym posługiwaniu się językiem, na umiejętności wypowiadania się, na zdolności oceniania piękna literackiego”[198]. Pedagog świadoma odpowiedzialności za losy dzieci pod zaborem rosyjskim i kulturowego zróżnicowania regionalnego kraju mądrze doradzała rozpocząć naukę języka polskiego – celem uniknięcia terytorialnej odmiany języka narodowego, czyli gwary – od systematycznego wdrażania dzieci do poprawnego mówienia, nie zaś nauki czytania i pisania. Polecała więc krótkie, napisane literackim językiem opowiadania oraz ćwiczenia,

---

[195] B. Bogołębska, *Tradycje retoryczne…*, s. 9.
[196] Ibidem.
[197] Ibidem, s. 85.
[198] M. Librachowa, *Szkoła ludowa – jej zadania i cele*, Warszawa 1916, s. 39.

które dzisiaj, zintegrowane z kształceniem językowym, występują pod mianem ćwiczeń w mówieniu i pisaniu[199]. „Służą one – wyjaśnia Kowalikowa – opanowaniu różnych form wypowiedzi, doskonaleniu stylu dzięki sprawnemu, adekwatnemu do wyrażanych myśli posługiwaniu się strukturami składniowymi, wzbogacaniu zasobu leksykalnego, przyswajaniu oraz przestrzeganiu wszelkich norm poprawnościowych”[200].

Współcześnie do ćwiczeń kształcących sprawność językową zaliczamy następujące: słownikowo-frazeologiczne, gramatyczne, redakcyjne, kompozycyjne oraz z zastosowaniem słowników.

Praktyczne cele przedostatnich zaintrygowały, rzecz prosta, Librachową, która choć wyodrębniła plany wypowiedzi, przecież ich klasyfikacja na ramowe i szczegółowe oraz twórcze i odtwórcze to rezultat pracy późniejszych metodyków, choćby Juliusza Kijasa[201] i Marii Nagajowej[202]. Nie umniejszam jednak znaczenia piszącej do miesięcznika „Nowe Tory” redaktorki, która z bezładnych jeszcze wtenczas podstawowych form wypowiedzi wyłuskała opis przedmiotu. Wtrącę uwagę, że wstępem do tego najbardziej popularnego w szkole opisu są „specjalne ćwiczenia słownikowe m.in. w nazywaniu uczuć i stanów psychicznych bohaterów literackich”[203], a także słownictwo charakteryzujące i oceniające człowieka[204].

Od dawna zatem w dydaktyce polonistycznej odwoływano się do teoretyków retoryki i stylistyki nie tylko po to, by kształcić sprawności językowe dzieci i młodzieży, lecz także celem doskonalenia ich kompetencji lekturowych. Obecnie rolę retoryki w wychowaniu czytelniczym uczniów akcentuje wspomniana już wcześniej w tej pracy Barbara Bogołębska, dla której „retoryka lektury oznacza propedeutykę czytania pojmowanego jako twórczość, sztukę czytania, teorię lektury […] i dotyczy zarówno lektur szkolnych, jak i czytelnictwa w ogóle”[205]. Do „sprawności retorycznych” Bogołębska zaliczyła m.in. „wnioskowanie, ocenianie, prezentację i uzasadnianie stanowiska, prowadzenie polemiki, a wszystko to po to, by przekonać rówieśników do sięgnięcia po dzieło literackie”[206]. Jego analiza natomiast z re-

---

[199] Ćwiczenia te i gramatyka składają się na szkolne kształcenie językowe.

[200] J. Kowalikowa, *Kształcenie językowe. Teoria…*, s. 109.

[201] J. Kijas, *Ćwiczenia kompozycyjne na stopniu licealnym*, [w:] *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w szkołach średnich. Wybór artykułów z zakresu nauczania języka polskiego*, zestawił i oprac. J. Kijas, Warszawa 1963, s. 81–86.

[202] M. Nagajowa, *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, Warszawa 1985, s. 158–167.

[203] Ibidem, s. 53.

[204] Ibidem, s. 61.

[205] B. Bogołębska, *Konteksty stylistyczne i retoryczne*, Łódź 2006, s. 126.

[206] Ibidem, s. 127.

torycznego punktu widzenia ma pomóc uczniom przeżyć, zrozumieć i skomentować[207] utwór poetycki bądź prozatorski.

Kiedy zamyśla się zamknięcie dyskusji nad „kanonem zasad i zabiegów metodycznych”[208] na szpaltach „Nowych Torów”, warto by przypomnieć, że w literaturze naukowej na początku XX stulecia brakowało określających wyłącznie przedmiot stylistyki książek oraz zawierających tylko opis właściwości gramatycznych języka polskiego podręczników. Prace dydaktyków skupionych wokół „Nowych Torów” łączyły problemy nauki o języku, zagadnienia kształcenia sprawności językowej z kwestią badań stylistycznych. Jeszcze w początkach XX wieku zakres nauki o języku w polskich szkołach był nader obfity i dotyczył fonetyki, fleksji, składni, słownictwa, słowotwórstwa, frazeologii oraz stylistyki i propedeutycznych wiadomości z językoznawstwa ogólnego. Aż do 1959 roku żaden podręcznik nauki o języku w zadawalający sposób nie omówił przedmiotu i zakresu stylistyki tudzież nie wymienił elementów stylu. Z niemałym entuzjazmem powitano więc ze wszech miar cenną *Stylistykę polską. Zarys* autorstwa Haliny Kurkowskiej (1922–1983) i Stanisława Skorupki (1906–1988). Współcześnie, oprócz tego podręcznika do nauki poetyki i stylistyki, nauczyciele poloniści w pracy dydaktycznej mogą skorzystać m.in. z następujących udanych książek: *Zarysu teorii literatury* (1972) Michała Głowińskiego, Aleksandry Okopień-Sławińskiej i Janusza Sławińskiego, *Zarysu poetyki* (1978) Ewy Miodońskiej-Brookes, Adama Kulawika, Mariana Tatary (1931–2004), *Poetyki stosowanej* (1987) Bożeny Chrząstowskiej i Seweryny Wysłouch, z pracy *Stylistyka, styl i język artystyczny w edukacji polonistycznej* (1998) Jana Kidy albo z wybranych studiów *Wiersz–styl–poetyka* (2002) Lucylli Pszczołowskiej (1924–2010). Nazwisko tej ostatniej uczonej podpowiada jeszcze jeden brak w dydaktyce polonistycznej przełomu XIX i XX wieku: absencję podręcznika poetyki i sztuki interpretacji poezji[209]. Dopiero w 1949 roku pojawiła się na rynku księgarskim zatwierdzona przez Ministerstwo Oświaty jako książka pomocnicza dla nauczyciela *Poetyka opisowa. Opis utworu literackiego* Marii Renaty Mayenowej (1910–1988). Znacznie krócej czekali nauczyciele poloniści na podręcznik do gramatyki, który w latach 1914–1916 ukazywał się w druku. Mam tu na myśli trzytomową *Gramatykę* St. Szobera. W porównaniu z pierwszym wydaniem, w drugim dwutomowym egzemplarzu *Gramatyki języka polskiego* (1921) powszechnie uznanym

[207] Hasła wysuwane przez program nauczania *To lubię!*, przygotowany przez znakomitych naukowców krakowskich.

[208] *Słowo wstępne*, [w:] *Metodyka nauczania języka polskiego w szkole średniej*, red. Wł. Szyszkowski, Z. Libera, Warszawa 1968, s. 4.

[209] T. Dobrzyńska, *Słowo wstępne*, [w:] M. R. Mayenowa, *Studia i rozprawy*, Warszawa 1993, s. 5.

pryncypium była tradycyjna zasada układu systematycznego, która właściwie obowiązuje teraz i zakłada następującą kolejność działów gramatyki: fonetyka, fleksja, słowotwórstwo i składnia.

Oprócz rubryki dotyczącej prac z metodyki literatury i nauczania języka polskiego równie żywo na łamach „Nowych Torów" zainteresował mnie dział *Z literatury*[210], w którym zamieszczano recenzje nowo wydanych książek szkolnych dla uczniów: wypisów, czytanek szkolnych i innych podręczników.

[210] Tytuł rubryki przed zmianami brzmiał: *Z literatury pedagogicznej*.

Rozdział 4

Recenzenckie omówienia nowych podręczników szkolnych

Podręczniki literatury i kształcenia językowego na początku XX wieku stanowiły wdzięczny materiał empirycznych badań językoznawców, dydaktyków oraz nierzadko, mających zamiłowanie do polonistyki szkolnej, pedagogów[1]. Na łamach „Nowych Torów" podręczniki kształcenia polonistycznego były szczegółowo opisywane, drobiazgowo analizowane i na ogół pozytywnie oceniane. Recenzenci rozpatrywali strukturę podręczników do języka polskiego, zajmował ich sposób wysławiania się w książkach szkolnych dla ucznia, a także percepcja pomieszczonych w nich treści. Niemało uwagi poświęcano na relacje między podręcznikiem szkolnym a dyspozycjami psychicznymi młodych odbiorców. Działalność recenzencka „Nowych Torów", to znaczy krytyczna i objaśniająca ocena podręczników szkolnych, ogarniała też problem bogactwa pytań, wielości ćwiczeń dla uczniów oraz różnorodności typów metod nauczania.

Najbardziej płodną recenzentką „Nowych Torów" w dziale *Z literatury* była Aniela Szycówna. Córka powstańca styczniowego, Joachima Szyca (1824–1896), propagatorka tajnego nauczania domowego, współpracowała z redakcją „Przeglądu Pedagogicznego"[2]. Na jego szpaltach wespół z J. Wł. Dawidem rozwiązywała najbardziej palące problemy z teorii i praktyki pedagogicznej[3].

Kroku tej „inicjatorce prac naukowo-badawczych i popularyzatorskich"[4] pragnęły dotrzymać uczone: Weychertówna i Helena Willman-Grabowska, ale choć zaangażowały całą energię, nie dorównały pracowitością i talentem Szycównie, która „przejawiała niezwykle

---

[1] Myślę o badaczu naukowym, Anieli Szycównie.

[2] Innym czasopismem pedagogicznym, w którym działała warszawska nauczycielka, była „Szkoła Powszechna" (1920–1928). W 1920 roku Szycówna – znawca edukacji elementarnej i zagadnień pedeutologicznych – objęła funkcję redaktora tego kwartalnika, pisma poświęconego teorii i praktyce nauczania i wychowania na poziomie podstawowym oraz sprawom kształcenia nauczycieli.

[3] St. Michalski, *Działalność pedagogiczna Anieli Szycówny*, Warszawa 1968, s. 25.

[4] Ibidem, s. 47.

aktywną działalność nie tylko w zakresie teorii i praktyki pedagogicznej, ale także w różnych organizacjach oświatowych i redakcjach różnych czasopism”[5].

Chronologicznie autorką pierwszej recenzji na łamach „Nowych Torów” była Władysława Weychertówna. Abstrahując od organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej Szycówny, zrecenzowała jej broszurkę pt. *Zadania nauki języka polskiego w szkole ludowej*. Recenzentka uwydatniła psychologiczne akcenty tego podręcznika i przychylnie oceniła sformułowane przez Szycównę cele nauczania języka ojczystego. Wśród nich rozumienie języka zarówno literackiego, jak i potocznego. A przeciwstawienie pisanej odmiany języka ogólnego mówionej pociągało za sobą kolejny cel nauki o języku, czyli „odczuwanie jego ducha i piękna[6]”.

Dla porządku trzeba by wtrącić uwagę, że postulat zachwytu nad pięknem języka zachował aktualność do dzisiaj i znajduje on swoje odbicie w modnej, ukierunkowanej na rozwój procesów emocjonalnych uczniów, strategii „E”, która w nauczaniu literatury, zdaniem wspomnianego Wincentego Okonia, „decyduje o sile i głębi uczniowskiego przeżycia”[7].

W *Zadaniach nauki języka polskiego* kurs gramatyki związała Szycówna z wiadomościami o stylu, z informacjami o jego jasności, zwięzłości i stosowności. W podręczniku zabrakło, niestety, wiedzy o dynamiczności stylu, która – w świetle współczesnej stylistyki tekstologicznej – ożywia pisemną wypowiedź, a ta „pobudza wyobraźnię i zainteresowanie czytelnika”[8]. W metodycznych wskazówkach skierowanych do nauczycieli Szycówna przestrzegała przed tępieniem uczniowskich regionalizmów, bowiem te – o zasięgu użycia ograniczonym do części obszaru danego języka narodowego – cechy wymowy, formy gramatyczne tudzież konstrukcje składniowe[9] są zgodne z określającymi sposób poprawnego mówienia lub pisania wskazówkami. Niepoślednią zaletą *Zadań nauki języka polskiego* było też, zdaniem Weychertówny, wskazanie w nich na inne podręczniki do nauki o języku, na przykład *Małego elementarza* czy *Pierwszych czytanek* R. M.

Kolejna recenzja, tym razem *Wypisów polskich „O domu i o świecie”* również wyszła spod pióra Weychertówny. Recenzentka skierowała wyjątkowo ostre słowa pod adresem Kajetana Kędzierskiego, którego książka *ad usum delphini* była po prostu dokładnym odwzorowa-

[5] Ibidem, s. 234.

[6] Wł. Weychertówna [rec.], *Aniela Szycówna „Zadania nauki języka polskiego w szkole ludowej”. Warsz. 1906*, „Nowe Tory” 1906, nr 1, s. 94.

[7] W. Okoń, *W sprawie budowy lekcji*, „Nowa Szkoła” 1971, nr 4, s. 7.

[8] E. Wierzbicka, A. Wolański, D. Zdunkiewicz-Jedynak, *Podstawy stylistyki i retoryki*, Warszawa 2008, s. 19.

[9] Por. hasło: regionalizm, [w:] *Encyklopedia wiedzy o języku polskim*, red. St. Urbańczyk, Wrocław–Warszawa–Kraków 1978, s. 278.

niem rosyjskich wypisów szkolnych. Przeciwwagę dla jej szablonowości i błędów gramatycznych (na przykład „szli chłopczyki") stanowiły, na szczęście, zasada stopniowania trudności oraz próbki pisania listów i powinszowań. Zasada przystępności w nauczaniu określała zakres materiału: *O domu*. *Szkoła i kościół*. *Bliższe okolice*. *Wieś, miasto i okolice*, a powiastki o uczciwości, o dobrym synu, o dwóch kozach oraz o ogródku szkolnym i o pilnym chłopcu wiodły do solidnie wykonanej obudowy metodycznej, która zawierała objaśnienia; polecenia: przepisz, zapamiętaj, wskaż; rozbiory zdań i pytania. W związku z historyjką o tęczy Kędzierski postawił następujące pytania: „kiedy ukazuje się tęcza? Co to jest tęcza? Ile rozróżniamy w niej kolorów? Jakie?"[10].

Oprócz ślepego naśladownictwa wypisów z literatury rosyjskiej Weychertówna uznała niewymienienie „nawet pod wierszykami"[11] nazwisk autorów przywoływanych w podręczniku szkolnym za jego wadę. Gubiłam się w domysłach, kiedy samodzielnie przyporządkowywałam utwór autorowi. Spotykałam się z trudnościami, gdy odgadywałam, że wzorowany na Ezopowej bajce tekst *Kruk i lis* nowelisty i poety Jeana de Lafontaine'a (1621–1699) przełożył Krasicki[12], a fragment o „podmurowanym dworze szlacheckim z drzewa" pochodził z Mickiewiczowskiej epopei.

À propos listów… W bieżącej epoce co prawda rzadko kto zajmuje się pisaniem epistoł, ale często – listów intencyjnych i motywacyjnych. Teraz do tworzenia tych pism użytkowych zachęca się licealistów, proponując im gotowe schematy[13] zawierające m.in. informacje o adresacie, o nadawcy, o zwrotach grzecznościowych. We współczesnej szkole, tak samo jak list, nie cieszy się popularnością także esej literacki. Dlatego batalię o niego na łamach „Polonistyki" stoczył krytyk i historyk literatury Paweł Czapczyk, uznając ten łączący prozę poetycką z naukową rozprawą lub z traktatem filozoficznym gatunek za „wyrafinowany i niespieszny", ale odwołujący się do „prastarych humanistycznych tradycji"[14].

Najbardziej płodną, o czym już wspominano, recenzentką nowości wydawniczych była Szycówna. Ta czołowa polska pedagog i działaczka oświatowa na łamach „Nowych Torów" oceniła blisko jedenaście

---

[10] K. Kędzierski, *Wypisy polskie „O domu i o świecie"*, Łódź 1922, s. 147.

[11] Wł. Weychertówna [rec.], *Wypisy polskie „O domu i o świecie" z ilustracjami. Cz. I, K. Kędzierski, Warszawa–Łódź, 1906 r.*, „Nowe Tory" 1906, nr 7, s. 733.

[12] J. de Lafontaine, *100 najpiękniejszych bajek*, w naśladownictwach i przekładach: Krasickiego, Kniaźnina, Mickiewicza, Niemcewicza, Noskowskiego i Trembeckiego, opracował, ułożył, wybrał i wstępem opatrzył K. Paszkowski, Łódź [b. r. w.], s. 21.

[13] H., T. Zgółkowie, *Mówię, więc jestem. Podręcznik języka polskiego dla licealistów*, Kraków 2001.

[14] P. Czapczyk, *Esej literacki w podziemiu*, „Polonistyka" 2011, nr 7, s. 22.

podręczników w ciągu dziewięciu lat. Wśród nich znalazło się również drugie wydanie elementarza *Strzecha rodzinna* (1902)[15] B. T. Wocalewskiego.

Do zalet podręcznika, którego pierwsze wydanie zrecenzowała Szycówna na szpaltach miesięcznika „Książka”[16], zaliczyła „staranny dobór wyrazów i zdań do czytania, unikanie sylab bezsensownych, wczesne wprowadzenie drobnych powiastek i opisów […], pomysły do pierwszych ćwiczeń piśmiennych”[17]. Historyjki o złamanej gałęzi, o babuleńce, o pszczółkach i o łakomym kotku w książce Wocalewskiego zachęcały dzieci do nauki.

Recenzentka zganiła zaś elementarz za sprzeczny z regułami ortograficznymi zapis imion własnych małymi literami oraz za brak metodycznych wskazówek dla nauczycieli. W porównaniu z pierwszym wydaniem drugie zmieniło się na niekorzyść. Do małych liter w imionach własnych dołączyła kolejna usterka, tj. „jednostajne i czasem nudne dla dziecka”[18] ćwiczenia. W związku z wierszykiem *Pszczółki*[19] Konopnickiej w *ćwiczeniu 1* Wocalewski zadał uczniom szereg następujących po sobie nieinteresujących pytań: „gdzie pszczółki brzęczą? Jak inaczej można powiedzieć nad lipiną? Dlaczego pszczółki uwijają się nad lipami? Dokąd znoszą miodek? Jakiego koloru jest miodek? Jaki ma smak? Jakie znacie owady oprócz pszczółki?”[20]. W odczuciu recenzentki drugie wydanie *Strzechy rodzinnej* zajęło niechlubne miejsce tuż obok, powszechnie wyśmiewanego – mieszczącego w sobie m.in. powiastki: o nieszczęśliwej książce, o garnku z mlekiem – podręcznika do „czytania i nauki dla dzieci” pt. *Snopek* Rozalii Brzezińskiej.

Zarówno w tym zbiorze czytanek dla samouków, jak i w elementarzu Wocalewskiego ćwiczenia niedostosowane do zainteresowań uczniów nie szły w parze z zalecaną w ówczesnej praktyce szkolnej zasadą, którą nowocześnie nazwalibyśmy zasadą uatrakcyjniania treści, form i metod kształcenia językowego. Młody pedagog Wocalewski próbował zatrzeć złe wrażenie, proponując uczniom ćwiczenia ortogra-

---

[15] B. T. Wocalewski, *Strzecha rodzinna*, wyd. 2, Warszawa 1906. Tytuł elementarza nawiązywał do kalendarza „Strzecha Rodzinna”, który był powszechnie stosowany w 1894 roku.

[16] Ukazujący się w latach 1901–1922 warszawski miesięcznik poświęcony krytyce i bibliografii polskiej.

[17] A. Szycówna [rec.], *B. T. Wocalewski. „Strzecha rodzinna. Nauka czytania i pisania”. Łódź 1906. Wydanie drugie. Nakładem autora”*, „Nowe Tory” 1907, z. II, s. 209.

[18] Ibidem, s. 210.

[19] Zastanawiałam się, jaki wiersz dla dzieci miał na myśli Wocalewski. Z góry wykluczam utwór poetycki Konopnickiej pt. *Pszczelny rój* ze zbioru *Linie i dźwięki* (1897). Z tytułem *Pszczółki* kojarzą się jeszcze następujące nagłówki: *W pasiece*, *Pasiecznik*. Uzupełnię, że autorzy książek do użytku szkolnego wielokrotnie zastępowali pełniące funkcję tytułu incipity wysnutymi z fantazji nagłówkami.

[20] B. T. Wocalewski, *Strzecha rodzinna. Nauka czytania i pisania*, Łódź [b. r. w.], s. 90.

ficzne, ale, niestety, nie nawiązywały one tematem do treści czytanek. Zrecenzowany przez Szycównę elementarz uzupełnił jego autor książką do czytania i ćwiczeń, tytułując ją identycznie. W zbiorze wierszyków, zagadek, krótkich artykulików pt. *Strzecha rodzinna* Szycówna zauważyła następujące usterki: „nadmiar nauk moralnych przy powiastkach, których myśl i bez [prawienia morałów – D. D.] jest dla dziecka jasną”[21] oraz ćwiczenia nieprzystające treściowo i językowo do czytanek. W *ćwiczeniu 1* do powiastki o jesieni Wocalewski zarzucił uczniów niezajmującymi pytaniami i monotonnymi poleceniami: „kiedy rozpoczyna się jesień? Wylicz miesiące jesienne. Jakie roboty mamy w polu jesienią? Co robią ptaki? Dlaczego? Wylicz przykre strony jesieni. Wylicz dobre. Od czego pochodzą nazwy: wrzesień, październik, listopad?”[22].

W tym miejscu dorzucę pikantny szczegół sprawy afrontu, który spotkał Wocalewskiego od Szycówny. Niebacznie pedagog i działaczka oświatowa zganiła autora *Strzechy rodzinnej* za poprawny szyk, w którym przydawka poprzedza rzeczownik, na przykład „srebrna łyżeczka”. W trzydziestym trzecim, rozwijającym kompetencje stylistyczne, ćwiczeniu Szycówna, przywołując „ducha dobrej polszczyzny”[23] odsądzała Wocalewskiego od czci i wiary, gdy tymczasem – w perspektywie współczesnej wiedzy o języku polskim – swobodny, ale nie całkiem dowolny szyk w polszczyźnie wręcz wymaga, aby rzeczownik poprzedzić przydawką. „Odwrócenie tego szyku – wyjaśnia Krystyna Pisarkowa – następuje często w wołaczu: *Matko moja!*; *Litwo, Ojczyzno moja!*, lub gdy przydawce trzeba nadać funkcję ubocznej predykacji: Dziecko, *chore*, drżało z zimna”[24].

Korzystne za to wrażenie wywarł na recenzentce zamieszczony w podręczniku Wocalewskiego fragment *W pustyni i w puszczy* Sienkiewicza, w którym Staś Tarkowski odważnie wypowiedział swoje zdanie, broniąc chrześcijańskiej wiary[25]. Przyjęta przez bohatera postawa moralna wobec porywaczy dowodziła, że autor *Krzyżaków*, eksponując etykę, zwrócił się do młodych czytelników z pytaniami o wartości: „czy ze względu na własną postawę moralną wolno narazić zależnych od nas ludzi? […] czy wolno zabijać, gdy biblijne przykazanie wyraźnie tego zabrania?”[26].

---

[21] A. Szycówna [rec.], *B. T. Wocalewski. „Strzecha rodzinna. Książka do czytania i ćwiczeń”. Łódź 1906*, „Nowe Tory” 1907, z. II, s. 211.

[22] B. T. Wocalewski, *Strzecha rodzinna. Książka do czytania i ćwiczeń*, Łódź [b. r. w.], s. 136.

[23] A. Szycówna [rec.], *B. T. Wocalewski. „Strzecha rodzinna. Książka…*, s. 212.

[24] Por. hasło: szyk, [w:] *Encyklopedia wiedzy o języku…*, s. 348.

[25] B. T. Wocalewski, *Strzecha rodzinna. Książka…*, s. 52–54.

[26] A. M. Krajewska, *Od „Śpiewów historycznych” do „Małego powstańca”*, [w:] *Ocalone królestwo. Twórczość dla dzieci – perspektywy badawcze – problemy animacji*, red. G. Leszczyński *et al.*, Warszawa 2009, s. 172.

Chronologia, która ustala układ materiału w niniejszym segmencie rozprawy, zadecydowała o tym, że teraz odniesiemy się do dwóch recenzji Marii Czaplickiej. Obie dotyczyły książek przeznaczonych dla dorosłych analfabetów. Autorką pierwszej była Weychertówna, której wstęp do *Programu i wskazówek do nauki czytania i pisania z analfabetami dorosłymi* (1907) zachwycił recenzentkę. Jej estymę wzbudziło skoncentrowanie się Weychertówny na psychologicznych technikach badawczych, których celem było wskazanie różnic między psychiką dziecka a dorosłego. „Ucząc analfabetów – pouczała Weychertówna – trzeba wziąć pod uwagę różnice psychiczne dziecka i człowieka dorosłego”[27]. „Z różnic nastroju duchowego i umysłu dzieci i dorosłych wyprowadziła autorka wnioski”[28], dzięki którym ułożyła ona „szczegółowy program nauki języka ojczystego, której podstawą, początkiem i końcem była nauka czytania i pisania”[29].

Maria Czaplicka nie omieszkała zauważyć, że lwią część uwagi w pierwszej części podręcznika poświęciła Weychertówna fonetyce. Recenzentka miała nadzieję, że dzięki temu działowi językoznawstwa dorośli analfabeci przyswoją wiedzę o występujących w języku polskim właściwościach dźwięków mowy ludzkiej, a następnie bez kłopotów „rozróżnią głoski”[30].

W drugiej części *Programu i wskazówek* Czaplicką urzekły profesjonalne rady, jakich Weychertówna udzieliła nauczycielom przystępującym do pracy z dorosłymi analfabetami w związku z omawianiem wierszy i czytaniem popularnonaukowych artykułów. Jedna z fachowych porad miała związek z estetycznymi wrażeniami, które wywierała na uczniach poezja.

> Sama melodia wiersza – informowała Weychertówna – robi swoje, zwłaszcza gdy nauczyciel ładnie czyta. Oczywiście nie trzeba tu specjalnie deklamować – doradzała polonistom – prostota w połączeniu z należytym odczuciem treści utworu pożądana jest najbardziej […][31].

Z myślą o dorosłych analfabetach na rynku wydawniczym w 1907 roku pojawiła się także *Książka do czytania*. Wypisy z wyraźnym drukiem, przeznaczone na użytek szkół „wieczornych” zawierały krótkie fragmenty „najpiękniejszych utworów naszej i w małej części obcej literatury”[32],

---

[27] Wł. Weychertówna, *Wstęp*, [w:] eadem, *Program i wskazówki do nauki czytania i pisania z analfabetami dorosłymi*, Warszawa 1907, s. 3.

[28] Ibidem.

[29] Ibidem, s. 4.

[30] M. Czaplicka [rec.], *Wł. Weychertówna. „Program i wskazówki do nauki czytania i pisania z analfabetami dorosłymi”. Warszawa. 1907 r.*, „Nowe Tory” 1907, z. V, s. 568.

[31] Wł. Weychertówna, *Program i wskazówki…*, s. 25.

[32] M. Czaplicka [rec.], *„Książka do czytania” do użytku szkół wieczornych. Łódź 1907*, „Nowe Tory” 1907, z. V, s. 568.

m.in.: wiersz z okresu rosyjskiego Mickiewicza pt. *Przyjaciele* (1829), wyjątki z opowiadania *Antek* (1881) Prusa i z obrazka *Mendel Gdański* (1893) Konopnickiej, a także urywki szkicu *Suka* (1891) Reymonta i baśni *Nowe szaty cesarza* Hansa Christiana Andersena (1805–1875). Urzeczona doborem materiału recenzentka doradzała jednak wydawcy *Książki do czytania*, tj. założonemu w 1906 roku przez lekarza i działacza społecznego Mieczysława Kaufmana (1864–1916) łódzkiemu Towarzystwu Krzewienia Oświaty, poprzedzenie wyżej wymienionych utworów literackich tekstami popularnonaukowymi, „barwniejszymi i […] weselszymi”[33]. Prośba ta wydaje się w pełni umotywowana, zwłaszcza w kontekście takich smutnych nowel, jak: *Dym* (1890) Konopnickiej, *Za chlebem* (1880) Sienkiewicza czy *A… B… C…* (1886) Elizy Orzeszkowej (1841–1910)[34].

Odnotowałam fakt, że 1907 rok obfitował w recenzje. Kolejna krytyczna i objaśniająca ocena dotyczyła *Wypisów polskich na klasę drugą* (1907) Henryka Gallego. Książka wykładowcy Uniwersytetu Latającego zawierała przede wszystkim niespożytkowane dotąd dla szkoły wyjątki na przykład z powieści *Serce* (1886) Edmunda Amicisa (1846–1908), *Wrażenia z Białowieży* (1898) Sieroszewskiego i *Pieśń o domu* (1889) Konopnickiej. Oprócz tych celnie dobranych, odnoszących się do prozy i poezji, tekstów recenzentka doceniła wyeksponowane przez Gallego leksykalne środki stylistyczne: synonimy, przenośnie i porównania.

Wyakcentuję w tym miejscu, że – w myśl recenzji Szycówny – spośród „powodzi podręczników, pisanych wciąż na jedną modłę”[35] *Wypisy polskie na klasę drugą* wyróżniały się obok bogactwa treści dążnością do prezentacji takich gatunków epiki, jak baśń i legenda. Recenzentka żałowała, że te dwa utwory o treści fantastycznej z elementami cudowności umieszczone blisko siebie nie harmonizowały z całością podręcznika.

Niedługo potem Szycównę ogarnęło zdumienie. Dzisiaj trudno określić jednoznacznie, co je wywołało. Możliwe, że ważną przyczyną zdziwienia recenzentki był nieopisany zamęt w podręczniku Gallego: historyczną opowieść o koronacji króla Przemysła II (1257–1296)[36] opublikował autor tuż przy poetyckim utworze Józefa Szujskiego (1835–1883) o św. Kindze (1224–1292). Ponadto Szycówna niepokoiła się, że urywek poematu *Anhelli* (1838) i podnoszące jego rangę stylistyczną archaizmy (na przykład „sioło”) nie od razu trafią do uczuć i myśli drugoklasistów. W moim rozumieniu obawy Szycówny były

[33] Ibidem, s. 569.

[34] *Książka do czytania*, wyd. 3, Łódź [b. r. w.], s. 57.

[35] A. Szycówna [rec.], *Henryk Galle. „Wypisy polskie na klasę II-gą”. Warszawa 1907. Nakładem i drukiem M. Arcta*, „Nowe Tory” 1907, z. X, s. 456.

[36] Przemysła koronowano na króla w 1295 roku.

nieuzasadnione, gdyż wyjątek z *Anhellego* dotyczący przymierza Szamana z wygnańcami[37] nie nastręczał poważnych trudności interpretacyjnych, a wyrazów, które wyszły z użycia, było w tym fragmencie niewiele.

Szycówna znacznie przychylniej zrecenzowała *Wypisy polskie na klasę trzecią*. W nich bowiem „mniej skrępowany przy wyborze materiału”[38] Henryk Galle przeznaczył dla uczniów do omówienia w całości m.in. nowele: *Michałko* (1881) i *Katarynkę* (1885) Prusa, a także *Psią dolę* (1887) Adolfa Dygasińskiego oraz wyjątki z *Chłopów* (1904–1909) Reymonta, urywki *Syzyfowych prac* (1898) Żeromskiego i fragmenty powieści pt. *Faraon* (1897) Prusa. Najbardziej podchwytliwe pytania i trudne polecenia – w perspektywie współczesnej dydaktyki – sformułował Galle w związku z nowelą Dygasińskiego. Oto one: „jaki jest stosunek ludzi do tego psa-matki? A autora? Następujące wyrażenia zmień na przenośnie: *słońce wschodzi*, *piorun uderza*, *księżyc świeci*, *ptak leci*, *morze faluje*, *łąka zieleni się*, *strumień płynie*, *róża czerwieni się*”[39]. Poza tym recenzentkę zniechęciło włączenie do *Wypisów polskich na klasę trzecią Mniemanego upiora*[40] poety, powieściopisarza i publicysty Zygmunta Kaczkowskiego (1825–1896). Zredukowaną do kilku epizodów fabułę powieści określiła Szycówna jako anachroniczną. Redaktorka „Nowych Torów” wykryła w podręczniku jeszcze inną usterkę. Poszukiwanie ocen moralnych w bajce *Przyjaciele* (1802)[41] Krasickiego uznała za defekt, ponieważ moralizmu, według jej opinii, należało szukać w Mickiewiczowskich *Księgach narodu polskiego i pielgrzymstwa polskiego*.

W wypisach oprócz nowel i wyjątków z powieści zamieścił Galle fragmenty twórczości poetyckiej Mickiewicza, Konopnickiej i Lenartowicza. W związku z powstańczym lirykiem *Śmierć pułkownika* (1832) zadano następujące pytania: „który moment z życia bohaterki wybrał poeta i dlaczego? A jakim uczuciem przeniknięty jest ten wiersz? Czy w postępowaniu Platerówny widoczne jest, że jest to kobieta?”[42]. Od-

---

[37] H. Galle, *Wypisy polskie na klasę drugą*, Warszawa [b. r. w.], s. 108–110.

[38] A. Szycówna [rec.], *Henryk Galle. „Wypisy polskie na klasę III”. Warszawa 1907. Nakład Arcta*, „Nowe Tory” 1907, z. X, s. 457.

[39] H. Galle, *Wypisy polskie na klasę trzecią*, Warszawa [b. r. w.], s. 350.

[40] Tytułu tego nie odnotował ani Antoni Jopek w XI tomie *Polskiego słownika biograficznego* (1964–1965), ani zespół autorski w 8 tomie *Bibliografii literatury polskiej. Nowy Korbut. Romantyzm* (1969). Sądzę, że na potrzeby czytelników wypisów wprowadzono, nawiązując do powieści *Murdelio* (1853) albo *Dziwożona* (1855), inną nazwę utworu literackiego.

[41] Bajkę tę znalazłam co prawda w *Wypisach polskich* Henryka Gallego, ale przeznaczonych dla klasy szóstej. Por. H. Galle, *Wypisy polskie na klasę VI*, Warszawa 1924, s. 188.

[42] H. Galle, *Wypisy polskie na klasę trzecią*, Warszawa [b. r. w.], s. 360.

nośnie do utworu poetyckiego *A jak poszedł król na wojnę…* (1885) padły pytania: „w czym zaznacza się stosunek uczuciowy poetki do króla i do chłopa? Jaka myśl społeczna zawiera się w wierszu? Jakich wyrazów, oznaczających *blaski* i *dźwięki*, używa poetka, kiedy mówi o królu? A o chłopie? Jaką rolę gra przyroda w tym utworze”[43]. Z powodu zaś *Bitwy racławickiej* (1895) nasunęły się pytania o styl, gwarę, funkcję krajobrazu i „stosunek uczuciowy poety do Kościuszki”[44].

Dorobek recenzencki Szycówny w 1907 roku na łamach „Nowych Torów” byłby niepełny, gdyby nie uwzględnić jeszcze jednej, jej pióra, krytyczno-objaśniającej oceny podręcznika. Wspomniany historyk literatury Galle, reprezentant całego nauczycielskiego środowiska, napisał, kierując się zasadą prymatu toku indukcyjnego w nauce o języku, *Wypisy polskie na klasę czwartą*. Recenzentka w pełni zaakceptowała ich – uwzględniający twórców XIX-wiecznej literatury – projekt oraz „treść zajmującą i piękną formę”[45]. Nie zaaprobowała za to zamieszczonych w wypisach artykułów: *Charakter i znaczenie literatury polskiej w XIX wieku* historyka i krytyka literatury Stanisława Tarnowskiego (1837–1917)[46] i *O rewolucji społecznej w Polsce* Maurycego Mochnackiego (1803–1834)[47], które po prostu nie przystawały do zainteresowań czwartoklasistów. Wykłady Tarnowskiego i Mochnackiego, choć poświęcone ważnym zagadnieniom historycznoliterackim, były przecież rozwlekłe i nudne.

Zamiast nieinteresujących wykładów asów publicystyki Szycówna zaproponowała rozbiory przeczytanego w całości Mickiewiczowskiego *Pana Tadeusza* i powieści poetyckiej *Jan Bielecki* Słowackiego. Warto by przyjąć tę ciekawą propozycję Szycówny w bieżącej chwili i zaadaptować na potrzeby szkoły, która, uatrakcyjniając metody nauczania i ubogacając treść lekcji, unika nużąco jednostajnych tekstów.

Jako że w tym module rozprawy szerokie zastosowanie znalazła metoda chronologii, Kazimiera Kalkstein-Lewandowska była w stosunku do Weychertówny, Szycówny oraz Czaplickiej – w kolejności czasowej – ich następczynią. W 1907 roku na szpaltach „Nowych Torów” zrecenzowała ona przeznaczoną dla dorosłych analfabetów książkę pt. *Po pracy* oraz *Wypisy polskie* dla trzecioklasistów autorstwa Boguckiej i Niewiadomskiej. W zbiorku *Po pracy* Julia Unszlicht-Bernsteinowa

---

[43] Ibidem, s. 347.

[44] Ibidem, s. 358.

[45] A. Szycówna [rec.], *Henryk Galle. „Wypisy polskie na klasę IV-tą. Wzory prozy i poezji”. Warszawa 1970. Nakład Arcta*, „Nowe Tory” 1907, z. X, s. 459.

[46] St. Tarnowski, *Charakter i znaczenie literatury polskiej w XIX wieku*, [w:] H. Galle, *Wypisy polskie na klasę IV. Wzory prozy i poezji*, Warszawa 1907, s. 53–57.

[47] M. Mochnacki, *O rewolucji społecznej w Polsce*, [w:] H. Galle, *Wypisy polskie na klasę IV…*, s. 182–189.

i pisarka Stefania Sempołowska, używając „dużego i wyraźnego druku”[48], zaproponowały dorosłym analfabetom dostosowane do ich zainteresowań czytanki o instytucjach publicznych (na przykład o warszawskim Instytucie Głuchoniemych) czy o wykonywanych przez ludzi zawodach. Tok pracy w książce dwóch autorek urozmaiciły: bogaty wybór poezji, ustępy humorystyczne oraz fragmenty o zabarwieniu patriotycznym. W jednym z nich, zatytułowanym *Dlaczego kocham Polskę?*, recenzentka dopatrzyła się treści „oddziałujących na umysł i uczucie czytelnika”[49].

Kalkstein-Lewandowska napisała w równej mierze przychylną i entuzjastyczną recenzję podręcznika dla trzecioklasistów, dla których Bogucka i Niewiadomska przygotowały interesujący materiał gramatyczny. W *Wypisach polskich na klasę III* naukę o języku uzupełniały zagadnienia stylistyki, toteż samodzielna praca ucznia była możliwa dzięki trafnie dobranym „ustępom zarówno prozy, jak i poezji”[50]. Recenzentka miała rację – zrobienie ćwiczeń stylistycznych istotnie było niemożliwe bez znajomości m.in. wyjątków z *Faraona* Sienkiewicza (1846–1916), z poematu *Ojciec zadżumionych* Słowackiego, z *Poganki* (1861) Narcyzy Żmichowskiej (1819–1876), z noweli *Hrabiątko* (ok. 1890–1891) Marii Konopnickiej oraz z zamieszczonego w całości *Trenu X* (1580) Jana Kochanowskiego i wiersza *Rusałki* (1897) Kazimierza Przerwy-Tetmajera. Liczne pytania i polecenia skierowane do trzecioklasistów: „czy to jest opis właściwy czy artystyczny? Wyszukaj uosobienia”[51] porządkowały wiedzę, zwłaszcza z teorii stylu, a „wielostronne ćwiczenia”[52] pomagały zrozumieć uczniom ewolucję języka. Konkretne zmiany, którym podlegał on w czasie, dotyczyły przede wszystkim słownictwa, którego leksemy, pod czujnym okiem polonisty, badali trzecioklasiści. Szkoda, że nie określali oni statusu archaizmów bądź zapożyczeń, bo współcześnie czynność ta wykonywana jest z łatwością przez gimnazjalistów.

Trzymając się kolejności dat, trzeba by w tej chwili wrócić do recenzenckiego dorobku Szycówny i nadmienić o kolejnej ocenionej przez nią książce, tym razem o podręczniku *Język ojczysty* Stanisława Thomasa. Mało oryginalny zbiorek wyjątków z literatury polskiej znużył recenzentkę nudnymi, nieodpowiadającymi wymaganiom ówczesnego wychowania estetycznego, wierszykami: *Skargi zajączka*,

---

[48] K. Kalkstein-Lewandowska [rec.], *„Po pracy”. Czytanie dla dorosłych przez Unszlicht-Bernsteinową i Sempołowską. Nakład Mortkowicza. Warszawa, księgarnia Centnerszwera*, „Nowe Tory” 1907, z. VIII, s. 274.

[49] Ibidem, s. 275.

[50] K. Kalkstein-Lewandowska [rec.], *C. Bogucka i C. Niewiadomska. „Wypisy na klasę III”. Nakład Gebethnera i Wolffa 1907*, „Nowe Tory” 1907, z. X, s. 461.

[51] C. Bogucka, C. Niewiadomska, *Wypisy polskie na klasę III*, [b. r. i m. w.], s. 41.

[52] K. Kalkstein-Lewandowska [rec.], *C. Bogucka…*, s. 461.

Posłuszny słonik. Zamiast infantylnych treści Szycówna zaproponowała „piękne utwory dla dzieci”[53] Konopnickiej, Oppmana, Bronisławy Ostrowskiej oraz Tadeusza Pudłowskiego i pierwszego męża Zofii Nałkowskiej (1884–1954) Leona Rygiera (1875–1948). Ponadto gwałtownym sprzeciwem zareagowała recenzentka na nieujawnianie przez Thomasa nazwisk autorów nieudolnych wierszy. Taka nierzetelna robota, zdaniem Szycówny, utrudni pracę przyszłym badaczom literatury, którzy nosiliby się z zamiarem napisania antologii poezji dla dzieci i młodzieży, bowiem w książce *Język ojczysty* nie można dociec, który wiersz jest utworem polskiego poety, a który przeróbką obcego tekstu. Sto sześć napisanych wierszem i prozą anonimowych utworów, m.in. *Ciekawe myszki*, *Gąski*, *Mądry Filuś*, *Głodne ptaszki*, *Piesek i biedny koteczek*, *Pastuszek* oraz *Małpeczka*, *Litościwy pies*, *Bławatki*, *Owieczka* i *Nietoperz* infantylizowało troszeczkę dzieci, ale przekazywało też, moim zdaniem, naukę. Z *Głodnych ptaszków* płynęła następująca:

Głodne ptaszę

Ratuj dziecię
Boć to z naszej
Ziemi przecie

Więc otwieraj
Okieneczko
Szczodrą rączką
Syp ziarneczko![54]

Niezadowolenie Szycówny rosło, kiedy recenzowała trzecią, niezgodną ze wskazówkami metodycznymi, książkę do czytania dla dzieci od 10 do 12 lat. Thomas, choć zamieścił w niej znakomite utwory Marii Konopnickiej, Aleksandra Świętochowskiego (1849–1938), Teodora Tomasza Jeża (1824–1915), w niewielkim stopniu zadbał o poprawność językową zbiorku. Kamieniem do ogródka tego autora stały się krótkie opowiadania o treści moralistycznej: *Swawolny chłopiec* i *Paląca woda*. Te powiastki, zdaniem Szycówny, nie upominały uczniów moralizatorsko, lecz zawierały mylne przesłanki. Ponadto Thomas przez pomyłkę przypisał Janowi Kochanowskiemu wiersz *Do Boga* St. Jachowicza[55]. Wadą podręcznika było także „mechaniczne powtarzanie

[53] A. Szycówna [rec.], *Stanisław Thomas. „Język ojczysty. Książka do czytania. Rok drugi nauki”. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie 1908*, „Nowe Tory” 1908, z. V, s. 471.

[54] *Głodne ptaszki*, [w:] *Język ojczysty. Książka do czytania. Rok drugi nauki*, ułożył St. Thomas, Warszawa 1908, s. 30.

[55] Ustaliłam, że do jego pieśni [*Czego chcesz od nas, Panie*] podobny jest wyłącznie pod względem nastroju, ale nie wierszowanej budowy, utwór poetycki *Miłosierdzie Boże*. Por. St. Jachowicz, *Miłosierdzie Boże*, [w:] idem, *Wiersze i bajki*, zebrała i wstępem poprzedziła S. Posadzowa, Poznań–Warszawa–Wilno–Lublin [b. r. w.], s. 11.

cudzych myśli”[56] w związku z pisemnymi pracami szkolnymi. Na początku XX wieku bowiem tematów wypracowań w najmłodszych klasach nie szukano już w sferze abstrakcyjnych dla dziecka tekstów literackich, lecz w jego otoczeniu. Należy przypuszczać, że mankamenty podręcznika *Język ojczysty* wynikały stąd, że Stanisław Thomas, choć posiadał rozległą wiedzę z rozmaitych dziedzin, nie popisał się wszechstronną znajomością przedmiotu „język polski”, ponieważ nie był polonistą z wykształcenia; erudycyjna okazała się za to jego praca pt. *Teoria arytmetyki* (1916), w której zabłysnął matematycznym talentem do rozwiązywania trudnych zadań.

Szycówna wyraziła też swoje niezadowolenie, recenzując pierwszą część wypisów Romualda Sułkowskiego. Jego propagujące wykład historii literatury *Wzory opisów i rozpraw do ćwiczeń stylistycznych, logicznych i estetycznych* (1907) mocno ją zbulwersowały upowszechnianiem prawie wyłącznie poezji odległych epok. Nie do końca przyznam rację recenzentce, bo obrazowe opisy zamku na Wawelu oraz oddalonej od Rzymu o niespełna trzydzieści kilometrów Tivoli były wyjątkowo aktualne i pochodziły z poważnych źródeł z 1907 roku: pierwszy tekst został zaczerpnięty z przewodnika pt. *Zamek krakowski* autorstwa prawnika Klemensa Bąkowskiego (1860–1938), bedekera przeznaczonego dla zwiedzających usytuowane na lewym brzegu Wisły wapienne wzgórze, a drugi opis wywodził się ze sto piętnastego numeru dziennika „Gazeta Polska”.

Ponadto sprawiająca wrażenie „niewykończonej i nieuporządkowanej”[57] książka Sułkowskiego charakteryzowała się, zdaniem Szycówny, chaosem pojęć i poglądów. Choć ujęto fakty historyczne i publikacje literackie, nie uwzględniono przecież zjawisk przyrody, zagadnień etycznych i idei społecznych. Ten pomysł recenzentki uznam również za chybiony, bowiem w *Przedmowie* Sułkowski podkreślił znaczenie następującego faktu: „*Wzory* mają […] na celu **uzupełnić** [podkr. – D. D.] używane w klasach wyższych szkół średnich wypisy historycznoliterackie”[58]. Jako że *Wzory* stanowiły dopełnienie wypisów, niezasłużenie wystąpiono przeciw nim z zarzutem pominięcia przez ich autora problemów mających związek z przyrodą, etyką i społeczeństwem. Szycówna zgłosiła też zastrzeżenia co do propozycji zestawienia komedii wierszem *Sarmatyzm* (1820) Franciszka Zabłockiego (1752–1821)

---

[56] A. Szycówna [rec.], *Stanisław Thomas. „Trzecia książka do czytania w zakresie klasy pierwszej z 38-miu obrazkami”. Wydawnictwa M. Arcta w Warszawie 1908*, „Nowe Tory” 1908, z. IX, s. 371.

[57] A. Szycówna [rec.], *Romuald Sułkowski. „Wzory opisów i rozpraw do ćwiczeń stylistycznych, logicznych i estetycznych. Dla klas wyższych szkół średnich”. Część I. Warszawa 1907. Nakładem i drukiem M. Arcta*, „Nowe Tory” 1908, z. VI, s. 69.

[58] R. Sułkowski, *Przedmowa*, [w:] idem, *Wzory opisów i rozpraw do ćwiczeń stylistycznych, logicznych i estetycznych*, cz. I, Warszawa 1907, s. 5.

z rozgrywającą się w ciągu jednego dnia *Zemstą* (1838) Aleksandra Fredry (1793–1876). Nie zadowoliła recenzentki nierozwiązalna wątpliwość, czy autor *Ślubów panieńskich* (1834) inspirował się dramatem Zabłockiego. Z perspektywy lat należałoby podkreślić „podobieństwa i związki między Fredrą a jego poprzednikami”[59]. Wspólne cechy tych komedii: oświeceniowej i romantycznej wyliczył Janusz Maciejewski (1930–2011). Ten podejmujący badania nad literaturą użytkową profesor zaakcentował, że Fredrowskie komedie „utrzymały, co więcej, rozwinęły szereg zdobyczy artystycznych oddziedziczonych po literaturze XVIII wieku poprzez wzbogacenie realiów obyczajowych, poprzez pogłębienie psychologiczne postaci, wysubtelnienie rysunku charakterów”[60].

Szycównę umiarkowanie zainteresowała również druga część *Wzorów opisów i rozpraw*, której wytknęła następujący błąd: bardzo skromnie opracowany materiał. Przesadnie krótkie fragmenty utworów literackich nie mogły – w myśl redaktorki „Nowych Torów”– służyć za wzór stylistyczny. Zaletę wypisów widziała ona za to w udanych rozbiorach arcydzieł literatury i malarstwa[61].

Chociaż recenzentka nie od razu domyśliła się celowości *Wzorów opisów i rozpraw*, Sułkowski w autoreferacie dał błyskawiczną ripostę i odkrył swoje zamysły twórcze. Wyjaśniał czytelnikom „Nowych Torów”, jak uzupełnić w szkole historię literatury polskiej i gramatykę języka ojczystego ćwiczeniami stylistycznymi. Tłumaczył, że poprawność gramatyczna i leksykalna nie wystarczy, aby uczniowie osiągnęli wyłącznie dzięki słowom zamierzony cel, tj. czystość języka i unikali elementów przejętych z obcych języków. Autor *Wzorów opisów i rozpraw* opisywał sugestywnie, w jaki sposób wychowankowie mieli zwalczać obecne w ich wypracowaniach barbaryzmy. Eliminacja tych negatywnie ocenianych zapożyczeń miała dokonywać się, zdaniem Sułkowskiego, wskutek ćwiczeń: frazeologicznych, logicznych i estetycznych[62]. Do tych pierwszych zaliczył m.in. stosowanie synonimów zapobiegających niezliczonym powtórzeniom; do tych drugich – na przykład układanie planów przeczytanych artykułów. Estetyce wypracowań zaś służyć miało m.in. „streszczanie i wnikanie w treść artykułów, traktujących o estetyce i sztukach pięknych”[63]. Ponadto uczniowski smak estetyczny miały wyrabiać przywołane przez Sułkowskiego we *Wzorach*

[59] J. Maciejewski, *Posłowie*, [w:] A. Fredro, *Zemsta*, Łódź 1983, s. 124.

[60] Ibidem, s. 125.

[61] A. Szycówna [rec.], *Romuald Sułkowski. „Wzory opisów i rozpraw do ćwiczeń stylistycznych. Dla klas wyższych szkół średnich”. Część II. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie 1908*, „Nowe Tory” 1908, z. VII, s. 175.

[62] R. Sułkowski, *Autoreferat. Romuald Sułkowski. „Wzory opisów i rozpraw do ćwiczeń stylistycznych, logicznych i estetycznych”. Dla klas wyższych szkół średnich zebrał. Część I–II. Warszawa. Nakładem M. Arcta, 1907–8*, „Nowe Tory” 1909, z. VII, s. 163–165.

[63] Ibidem, s. 165.

opisów i rozpraw artykuły: filozofa i krytyka artystycznego Henryka Struvego (1840–1912), prozaika i tłumacza Antoniego Sygietyńskiego (1850–1923), historyka literatury P. Chmielowskiego oraz krytyka i nauczyciela J. Tretiaka, a także polityka i eseisty Wojciecha Dzieduszyckiego (1848–1909).

Trudno orzec, czy Szycównę usatysfakcjonował autoreferat Sułkowskiego, ale wiem za to na pewno, że w 1909 roku ta płodna recenzentka oceniła okiem znawcy dwie prace: *Krótkie prawidła pisowni polskiej* Marii Sadowskiej oraz *Czytanki szkolne w zakresie elementarnym* Włodzimierza Żareckiego (1858–1925).

Szycówna nie posiadała się z oburzenia, wnikliwie przyglądając się nieudanej książeczce Sadowskiej. Autorka, zlekceważywszy postępowe podręczniki nauki pisowni[64], forsowała w nauce o języku – wbrew obiektywnym racjom – zasadę prymatu toku dedukcyjnego. Oprócz dedukcji Szycówna okazała niechęć ćwiczeniom, na które składały się „wyrazy i zdania oderwane bez żadnego związku"[65]. Dodam, że Sadowska jako autorka podręczników zabłysnęła jeszcze dwukrotnie; wyróżniła się: *Krótką stylistyką* (1907), a także *Krótką gramatyką języka polskiego wraz z ćwiczeniami*. W pierwszej książce wyliczyła przede wszystkim przymioty języka polskiego[66] oraz scharakteryzowała rozmaite środki stylistyczne: alegorię, synekdochę, porównanie, antytezę i powtórzenie leksykalne. W *Krótkiej gramatyce* zaś zajęła rzeczowe stanowisko w sprawie fonetyki, etymologii i składni[67].

Bardziej przyjaźnie usposobiła się Szycówna do przeznaczonych dla uczniów szkół m.in. rzemieślniczych i handlowych *Czytanek szkolnych w zakresie elementarnym* Włodzimierza Żareckiego. Mająca charakter kompilacji[68] trzyczęściowa książka ujęła recenzentkę praktycznymi wiadomościami, systematycznym układem i krojem drukowanych liter. Żarecki w *Czytankach szkolnych*, uwypuklając znaczenie zasady przystępności w nauczaniu, wprawiał dzieci do czytania, serwując im „powiastki, wierszyki, […], artykuliki opisowe"[69] oraz bajki, podania, legendy i opowiadania. Teksty literackie dopełnił Żarecki ciekawymi

---

[64] Prace m.in. Boguckiej, Niewiadomskiej, Drzewieckiego oraz Perkowskiej i Hertzberżanki. Do publikacji o ortografii dwóch ostatnich autorek powrócę później.

[65] A. Szycówna [rec.], *Maria Sadowska. „Krótkie prawidła pisowni polskiej". Wydanie pierwsze. Łódź 1908. Nakładem księgarni Ludwika Fiszera*, „Nowe Tory" 1909, z. V, s. 450.

[66] M. Sadowska, *Krótka stylistyka*, Warszawa 1907, s. 3.

[67] M. Sadowska, *Krótka gramatyka języka polskiego*, Łódź [b. r. w.], s. 64.

[68] A. Szycówna [rec.], *Włodzimierz Żarecki. „Czytanki szkolne w zakresie elementarnym. Pierwsza książka do czytania". Nakładem księgarni Ludwika Fiszera. Łódź–Warszawa 1908*, „Nowe Tory" 1909, z. V, s. 451.

[69] W. Żarecki, *Przedmowa*, [w:] idem, *Czytanki szkolne w zakresie elementarnym. Pierwsza książka do czytania*, cz. I, wyd. 2, Łódź–Warszawa 1919, s. I.

wiadomościami historycznymi, etycznymi, estetycznymi, społecznymi, geograficznymi i religijnymi. Jako przykład niech służą wyeksponowane w drugim rozdziale *Czytanek szkolnych*, odnoszące się do rodzinnego domu, wiersze: *Jaskółeczka*[70] Konopnickiej, *Mój braciszek* Anczyca, *Domek* Jachowicza oraz zaczerpnięte ze *Snopka* Brzezińskiej następujące utwory prozatorskie i poetyckie: *Porządek w chacie*, *Chata*, *Rodzina*.

W rok później Szycówna zrecenzowała *Stylistykę polską, objaśnioną na przykładach i ćwiczeniach* L. Komarnickiego[71], która nie sprostała jej wymaganiom. Podręcznik obejmował nie tylko zagadnienia stylistyki i teorii literatury, ale także wyrabiał smak estetyczny uczniów wskutek dopasowanych do ich poziomu umysłowego ćwiczeń oraz fragmentów tekstów literackich. Książka ta wprawiła jednak recenzentkę w zakłopotanie niespodziewanym powrotem do metody dedukcyjnej[72]. W świetle współczesnej dydaktyki języka ojczystego tok dedukcyjny jest w pełni uzasadniony i istnieje na przedmiocie „język polski" obok indukcji[73].

Skonstatowałam, że główną cechą tej recenzji Szycówny nie była koncentracja myśli i uwagi na skądinąd znakomitej publikacji Komarnickiego, co sposobność popisania się przed czytelnikami „Nowych Torów" erystyką. Przekonując o słuszności własnych tez, Szycówna przyćmiła błyskotliwą inteligencję autora *Stylistyki polskiej, objaśnionej na przykładach i ćwiczeniach*. Z perspektywy lat jej opinia o podręczniku Komarnickiego okazała się krzywdząca, zwłaszcza w kontekście okrzyknięcia jej autora prekursorem metodologii stylistyki w Polsce.

W dwa lata po niesprawiedliwej ocenie książki Komarnickego Szycówna zaopiniowała napisaną przez nauczycieli szkoły początkowej pracę pt. *Moja książeczka. Nauka czytania i pisania*. Ten „ułożony według metody wyrazowej analitycznej"[74] elementarz dla siedmiolatków ze względu na ciekawe zestawienie wyrazów podobnych dawał ubogim dzieciom gwarancję nauki płynnego czytania i poprawnego pisania. Za

---

[70] Niełatwo dzisiaj orzec, o którym utworze poetyckim Konopnickiej myślał Żarecki. Domyślam się, że chodzi o wiersz *Nasza czarna jaskółeczka* (1891).

[71] Tę recenzję poprzedził autoreferat Komarnickiego, którego fragmenty przytoczyłam w pierwszej części niniejszej rozprawy. Por. L. Komarnicki, *L. Komarnicki: Stylistyka polska, objaśniona na przykładach i ćwiczeniach. Warszawa 1910. (Autoreferat)*, „Nowe Tory" 1910, z. V, s. 489–490.

[72] A. Szycówna [rec.], *Lucjusz Komarnicki. „Stylistyka polska, objaśniona na przykładach i ćwiczeniach. Kurs klasy IV szkół średnich". Warszawa 1910*, „Nowe Tory" 1910, z. VII, s. 155.

[73] A. Kudra, *Zasady nauczania w metodyce języka*, [w:] *Z dydaktyki języka ojczystego w szkole*, red. S. Gala, Łódź 1996, s. 37.

[74] A. Szycówna [rec.], *„Moja książeczka. Nauka czytania i pisania". Ułożyło grono nauczycieli szkoły początkowej. Warszawa 1911. Nakładem Bronisława Goldfedera*, „Nowe Tory" 1912, z. III, s. 260.

gorszy pomysł zastosowany w elementarzu recenzentka uznała mylące wzrok dzieci rysunki, niepoprawności językowe, a także zaznajomienie ucznia z nazwami narzędzi m.in. rolniczych, na przykład z kosą przy wprowadzeniu spółgłoski „k". Według mojej opinii Szycówna położyła zbytni nacisk na rysunki (pozornie) niedokładnie odpowiadające intelektowi siedmiolatków. Z pewnością kosa to narzędzie, którym w 1912 roku posługiwano się często, ale dobór przykładów w elementarzu *Moja książeczka* zdecydowanie nie licuje z wiekiem i zainteresowaniami współczesnych uczniów stawiających pierwsze kroki w szkole. Niedoświadczonym dzieciom zalecałabym raczej obrazki z zakresu przyrodoznawstwa, ponieważ fauna i królestwo flory zawsze wzbudzały ciekawość młodych odbiorców.

Porządkując fakty chronologicznie, należałoby w tym momencie cofnąć się pamięcią i wspomnieć o trzech recenzjach Heleny Willman-Grabowskiej.

Pierwsza jej krytyczna i objaśniająca ocena dotyczyła, inspirowanego *Stylistyką* Piotra Chmielowskiego i *Wskazówkami do ćwiczeń stylistycznych* Dygasińskiego, podręcznika pt. *Nauka stylistyki i teorii literatury na przykładach i wzorach*. Jej autorki, Bogucka i Niewiadomska, zerwawszy z dedukcją, w rozdziale *Co to jest styl i od czego zależy* pytania o wykreowaną za pomocą środków językowych konkretność stylu Zosi i Hrabiego poprzedziły urywkiem trzeciej księgi *Pana Tadeusza*. Dopiero po udzieleniu wyjaśnień co do różnicy między prostym stylem Zosi a górnolotnym stylem Hrabiego stawiano pytania, dzięki którym uczniowie wyjaśniali, czym jest styl i jego obrazowość. Stosując metodę indukcji, Bogucka i Niewiadomska omówiły także wyjątek z cyklu powieściowego *Chłopi*, urywek *Starej baśni* (1876) oraz fragment utworu parabolicznego *Anhelli* celem wyodrębnienia rozmaitych odmian stylowych. Na indukcji oparły też wykład o wyrazach bliskoznacznych. Po prezentacji tych leksykalnych środków stylistycznych autorki skoncentrowały się na estetyce wypowiedzi. Aby uwypuklić te cechy stylu, które wpływają na odbiór estetyczny tekstu, przywołały nastrojowo-muzyczny[75] *Deszcz jesienny* (1901) Leopolda Staffa (1878–1957). W wierszu „przejawami estetycznego dostatku"[76] były m.in. oryginalność, bogactwo skojarzeń, harmonia i stosowność użytych środków stylistycznych, obfitość i różnorodność stosowanych słów oraz konstrukcji składniowych[77]. W praktycznej realizacji także w bieżącej chwili *Deszcz jesienny* jest wdzięcznym, ogólnie lubianym przez uczniów szkół ponadgimnazjalnych, utworem poetyckim. W związku

[75] J. Kwiatkowski, *Leopold Staff (1878–1957)*, [w:] *Literatura okresu Młodej Polski*, red. K. Wyka *et al.*, t. I, Warszawa 1968, s. 479.

[76] E. Wierzbicka, A. Wolański, D. Zdunkiewicz-Jedynak, *Podstawy stylistyki…*, s. 39.

[77] Ibidem.

z nim w książce pt. *Zadania do lektury dla klasy III szkoły średniej* zwrócono się do młodzieży z następującymi pytaniami:

> Z jakich części – obrazów jest zbudowany wiersz? Który z nich się powtarza i jaką rolę odgrywa? Jakie motywy w każdym z obrazów dominują? Na czym polega trafność doboru stylistycznych środków brzmieniowych i jakie dają one efekty foniczne?[78]

Te postawione z precyzją pytania aż domagają się wzmianki o zadaniach do lektury, czyli o takiej odmianie wypowiedzi metodycznej, której zastosowanie upraszcza nauczycielowi poloniście pracę. Szereg pytań, rzecz prosta, w przeciwieństwie do „pytaniomanii"[79], odkrywa piękno różnych tekstów kultury, nadaje im sens i wartościuje zjawiska według kryterium prawdy.

Oprócz niepoślednich zalet *Nauki stylistyki* Willman-Grabowska wypunktowała główne jej wady. Za brak obniżający wartość podręcznika uznała recenzentka zakwalifikowanie archaizmu „kosy" do rusycyzmów. W świetle współczesnej wiedzy o języku polskim ten przestarzały wyraz, którego znaczenie objaśniamy następująco: „długie, splecione włosy; warkocze"[80] jest przypuszczalnie zapożyczeniem z języka rosyjskiego. W *Słowniku etymologicznym języka polskiego* Brücknera ma on swoje źródło w prasłowiańszczyźnie[81]. Zwrot „kosy rozpleść" i wyrażenia: „kosa rozpuszczona" i „kosy plecione" odnotowywano już w *Słowniku polszczyzny XVI wieku*[82]. Domyślam się, że obecność słowa „kosy" w książce Boguckiej i Niewiadomskiej została podyktowana sytuacją historyczną: na terenie zabranym przez carską Rosję i znacznie później, nawet w byłym zaborze rosyjskim, rusycyzmy dość często gościły w mowie Polaków.

Ponadto za drobną usterkę poczytywała recenzentka stereotypowe formuły umniejszające wartość twórczości Mickiewicza i Słowackiego. Bogucka i Niewiadomska ograniczyły geniusz Mickiewicza do uczuciowości, a Słowackiego – do fantazji[83]. Ujmując zjawisko w tych kategoriach, autorki podręcznika wyjątkowo zawęziły temat. Być może

---

[78] E. Kula, *Leopold Staff – wiersze*, [w:] *Zadania do lektury dla klasy III szkoły średniej*, red. T. Patrzałek, G. Wichary, Warszawa 1993, s. 60.

[79] T. Patrzałek, *„Zadania do lektury" w pracy polonisty*, [w:] *Zadania do lektury dla klas IV–VI*, red. T. Patrzałek, G. Wichary, Warszawa 1990, s. 8.

[80] Por. hasło: kosa, [w:] *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, t. I, Warszawa 1995, s. 956.

[81] Por. hasło: kosa, [w:] A. Brückner, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Warszawa 1996, s. 259.

[82] Por. hasło: kosa, [w:] *Słownik polszczyzny XVI wieku*, red. M. R. Mayenowa, t. XI, Wrocław–Warszawa–Kraków 1978, s. 1–2.

[83] H. Willman-Grabowska [rec.], *C. Bogucka i C. Niewiadomska. „Nauka stylistyki, oparta na przykładach i wzorach z dodaniem koniecznych objaśnień". Kl. IV. Warszawa, nakład Gebethnera i Wolffa. 1908*, „Nowe Tory" 1908, z. VIII, s. 262.

z punktu widzenia Boguckiej i Niewiadomskiej Mickiewicz w *Panu Tadeuszu* dał wyraz silnie rozwiniętej uczuciowości. W świetle aktualnych badań nad literaturą epoki romantyzmu autorki można usprawiedliwić; mogły one wydobyć emocjonalne zaangażowanie Mickiewicza, gdyż czytając „nasyconą realiami emigracyjnymi i problematyką istotną dla wychodźców z Polski”[84] epopeję, zauważa się gwałtowne uczucia podmiotu lirycznego, kiedy akcentował „swojszczyznę, rodzimość, idylliczną harmonię bytu bliskiego naturze i baśniowe piękno wszystkich detali”[85]. Pamiętam jednak, że ten „poemat terapeutyczny” miał być „literackim lekarstwem na duchowe choroby emigracji”[86]. Odnośnie do artystycznej fantazji Słowackiego z kolei powszechnie wiadomo, że autor *Balladyny* czerpał z doświadczeń Szekspira, który „twórczą fantazją”[87] zaraził polskich romantyków. Nie zapomnijmy, że teatralną i muzyczną wyobraźnię autora *Kordiana* rozpalały zwłaszcza ukształtowane w duchu baroku dramaty Szekspira[88].

Defektem podręcznika *Nauka stylistyki* było też nienadmienienie w rozdziale o wersyfikacji o rytmie w prozie. Zagadnienie rytmiczności w twórczości prozatorskiej należałoby poprzedzić pytaniem o miejsce nauki o wierszu w literaturoznawstwie. Niezrównana M. R. Mayenowa akcentuje dzisiaj związki między wierszem jako swoistą strukturą prozodyjną a innymi dziedzinami formy literackiej[89]. Badając integralną część literaturoznawstwa, czyli wersologię, problematyzuje zjawisko „stylistycznego charakteru wersyfikacji”[90] i podkreśla zasadność włączania przez autorów dzieł literackich „w całość przynależną do określonego systemu wersyfikacyjnego fragmentów innego systemu”[91]. W ten sposób ze względu na „przymus rytmiczny”[92] ogólna organizacja wypowiedzi nabiera dynamiki[93]. Co więcej, będący „ważnym komponentem procesu twórczego”[94] rytm stanowi aktualnie przedmiot

[84] A. Witkowska, *„Pan Tadeusz” emigracją naznaczony*, [w:] *Trzynaście arcydzieł romantycznych*, red. E. Kiślak, M. Gumkowski, Warszawa 1996, s. 95.

[85] Ibidem, s. 96.

[86] Ibidem, s. 97.

[87] A. Czyż, *Dobra przemoc marzeń. Słowacki – barok – egzystencja*, [w:] *Nasze pojedynki o romantyzm*, red. D. Siwicka, M. Bieńczyk, Warszawa 1995, s. 56.

[88] Ibidem, s. 57–58.

[89] M. R. Mayenowa, *Studia i rozprawy*, Warszawa 1993, s. 237.

[90] Ibidem, s. 241.

[91] Ibidem, s. 240.

[92] A. Dziadek, *Rytm i podmiot w liryce Jarosława Iwaszkiewicza i Aleksandra Wata*, Katowice 1999, s. 110.

[93] T. Dobrzyńska, *Wiersz i aksjologia. Konotacje wartościujące formy wierszowej w „Mona Lizie” Zbigniewa Herberta*, [w:] Z. Kopczyńska, T. Dobrzyńska, L. Pszczołowska, *Znaczenie wyboru formy wiersza. Trzy studia*, Warszawa 2007, s. 63.

[94] J. Dembińska-Pawelec, *„Poezja jest sztuką”. O świadomości rytmu w poezji polskiej dwudziestego wieku*, Katowice 2010, s. 16.

zainteresowań zarówno wersologów, jak i teologów, filozofów oraz antropologów. Mimo drobnych mankamentów *Nauki stylistyki*, jej autorki należy uznać za wytrawne znawczynie teorii literatury, które, włączając do napisanego przez siebie podręcznika m.in. fragmenty powieści *Anielka* (1885) Prusa, wyjątki z dramatu prozą *Złota czaszka* (1842) Słowackiego, urywki dramatu historyczno-filozoficznego *Irydion* Krasińskiego oraz *Widziadło*[95] Kazimierza Przerwy-Tetmajera i *Baśń tęczową*[96] Asnyka, zapełniły lukę w piśmiennictwie naukowym dotyczącym wersyfikacji i stylistyki.

Radosny entuzjazm wzbudziła też w Willman-Grabowskiej *Historia literatury polskiej*[97], do której po nowatorsku włączono wypisy.

Podręcznik ten wyrósł na gruncie rzetelnej pracy badawczej i pedagogicznej Ignacego Chrzanowskiego. Wielki uczony w jego pierwszej części pt. *Literatura niepodległej Polski* dał charakterystykę m.in. Reja, Modrzewskiego i Kochanowskiego. Historyk literatury zaproponował również rozbiory literackie, popularyzując niepotrzebnie metodę wykładu. Pod każdym względem etyczny drugi zeszyt *Historii literatury polskiej* również spodobał się recenzentce, ale jej uwagi krytyczne dotyczyły chronologicznego opisu sylwetek pisarzy. Wilmann-Grabowska wybrałaby raczej „trzech, czterech bardziej charakterystycznych”[98] XVII-wiecznych pisarzy; nazwiska mniej znamienitych autorów li tylko wymieniłaby.

W trzecim zeszycie podręcznika patriotyczne uczucia Chrzanowskiego i jego zachwyt nad literaturą XVI wieku ustąpiły miejsca dydaktyzmowi. Choć wyjątki z dzieł Franciszka Karpińskiego występowały na przemian z „oświetlającymi epokę uwagami”[99], przecież zbyt pobieżnie, zdaniem Willman-Grabowskiej, Chrzanowski zaznajomił uczniów z genezą sentymentalizmu. Faktycznie tak nie było, gdyż obszerny, odnoszący się do *„czułostkowości”*[100], rozdział – w moim rozumieniu – wyczerpywał zagadnienie. Była w nim mowa i o J. J. Rousseau, i o *„tkliwych sielankach pasterskich* Karpińskiego i Kniaźnina”[101]. Poza tym recenzentka wykryła w *Historii literatury polskiej* następujące

---

[95] *Widziadło* pochodzi z tomiku *Poezje* (1894). Dodam, że w 1929 roku teoretyk muzyki, dyrygent i pedagog, Stefan Bolesław Poradowski (1902–1967) do słów Tetmajera skomponował *Widziadło: balladę na chór męski a capella:* op. 19.

[96] *Baśń tęczową* odnalazłam w *Wyborze poezji* (1908).

[97] Ostateczny tytuł podręcznika brzmiał: *Historia literatury niepodległej Polski*.

[98] H. Willman-Grabowska [rec.], *Ignacy Chrzanowski. „Historia literatury polskiej. Książka dla młodzieży (z wypisami)”. Część I-a. Literatura niepodległej Polski. Warszawa. Nakład Gebethnera i Wolffa 1908*, „Nowe Tory” 1908, z. IX, s. 360–361.

[99] Ibidem, s. 356.

[100] I. Chrzanowski, *Historia literatury niepodległej Polski (z wypisami)*, Warszawa–Lublin–Łódź 1918, s. 407.

[101] Ibidem, s. 408.

drobne, a zarazem budzące wesołość usterki językowe: „pasterki oprócz pasterzy kochają jeszcze okropnie *swoje* owieczki" czy „natura o mało nie *zwariowała* ze szczęścia, kiedy Palmira wyznała miłość kochankowi"[102]. Pogodny nastrój porywał też czytelników, kiedy zgłębiali problem osiemnastowiecznej literatury, bowiem Chrzanowskiego emocjonowały złe postępki „podłych" sąsiadów, a „ogłupienie polityczne […], rozpusta i zbytki"[103] doprowadzały do irytacji.

Entuzjazm Willman-Grabowskiej, choć nie wygasł, ledwie tlił się przecież przy recenzowaniu dwuczęściowych, uwzględniających najnowsze osiągnięcia w dziedzinie literatury[104] *Wypisów z literatury polskiej czasów najnowszych* (*1864–1905*) krytyka literackiego i publicysty Wilhelma Feldmana (1868–1919). Ta obszerna, zawierająca siedemset stron książka, charakteryzując literaturę najnowszą, tj. m.in. twórczość Lucjana Rydla (1870–1918), Przybyszewskiego, Kasprowicza, Wyspiańskiego, Tadeusza Micińskiego (1873–1918), Reymonta, Żeromskiego i Gustawa Daniłowskiego (1871–1927) obejmowała krótką charakterystykę epoki literackiej, przegląd jej literatury oraz fragmenty tekstów, na przykład wyjątki z tragedii *Althea* (1898) Faleńskiego.

O ile dotycząca pozytywizmu część pierwsza wypisów Feldmana nie budziła zastrzeżeń recenzentki, o tyle pisana w pośpiechu druga „szwankowała pod względem przejrzystości […] i nierówności w traktowaniu pisarzy i ich dzieł"[105]. I tak stworzonemu przez prawie nieznanego autora Andrzeja Niemojewskiego (1864–1921) ogółowi dzieł Feldman poświęcił dziesięć stron, a twórczości Reymonta – tylko dwanaście. Co więcej, w rozdziale *Z dziedziny krytyki literackiej* zabrakło Bronisława Chlebowskiego, autora znakomitego studium o poemacie *Jerozolima wyzwolona* (1581) Torquata Tassa (1544–1595).

Te przykre usterki dyskwalifikowały, zdaniem Willman-Grabowskiej, wypisy Feldmana jako podręcznik; recenzentka zalecała je jako książkę do czytania. W mojej opinii Helena Willman-Grabowska oceniła niesprawiedliwie *Wypisy z literatury polskiej*, ponieważ stanowiły tylko dopełnienie „dziejów literatury" i jako lektura uzupełniająca w pełni sprostały zadaniu, proponując młodzieży naprawdę najcelniejszych pisarzy epok pozytywizmu i Młodej Polski. Co więcej, oprócz wyróżniających się poetów i pisarzy Feldman zaprezentował w tej publikacji także artykuły krytyczne znakomitych literaturoznawców i historyków.

---

[102] H. Willman-Grabowska [rec.], *Ignacy Chrzanowski. „Historia…*, s. 362.

[103] I. Chrzanowski, *Historia literatury niepodległej…*, s. 373.

[104] Do chwili, w której ukazały się wypisy Feldmana kursy szkolne literatury obejmowały rodzime piśmiennictwo do 1863 roku włącznie.

[105] H. Willman-Grabowska [rec.], *Wilhelm Feldman. „Wypisy z literatury polskiej czasów najnowszych (1864–1905). Uzupełnienie dziejów literatury". Wydawnictwo Arcta w Warszawie*, „Nowe Tory" 1909, z. IV, s. 353.

Profesor Ignacy Matuszewski (1858–1919) scharakteryzował sztukę nowoczesną[106], a historyk Szymon Askenazy (1865–1935) opisał sytuację Polski w osiemnastowiecznej Europie, kiedy „odbywało się radykalne przeobrażenie dotychczasowej odwiecznej składni międzymocarstwowej”[107]. Askenazy, znawca polityki europejskiej, upodobał sobie problematykę drugiej połowy XVIII wieku i jako „ostatni romantyk wśród polskich historyków”[108] biegle oceniał przeszłość.

Mniej aktywnym recenzentem „Nowych Torów” niż Szycówna, Weychertówna i Willman-Grabowska był wspomniany w pierwszej części niniejszej rozprawy Władysław Jurgis. W 1913 roku wdał się on w spór z powodu ortografii i związanej z nią metody przepisywania. Zanim jednak wywody Jugrisa wywołały na łamach „Nowych Torów” żywą polemikę, zrecenzował on elementarz polityka oświatowego[109] Mariana Falskiego, a także dwa podręczniki szkolne: *Naukę pisowni we wzorach i ćwiczeniach* Szobera, Niewiadomskiej i Boguckiej oraz *Naukę poprawnego pisania* Zofii Perkowskiej i Marii Hertzberżanki. Dodam, że duet ten zyskał rozgłos dzięki książce *Mowa ojczysta*[110], w której materiał podzielono według pór roku na cztery części. I tak w rozdziale *Wiosna* odnajdujemy m.in. wierszowanego *Skowronka* Wincentego Pola i fragment noweli *Nasza szkapa* (1893) Konopnickiej, a w części *Lato* – utwór poetycki *Stary rybak* Kazimierza Glińskiego (1850–1920), a także Mickiewiczowską bajkę *Lis i kozieł*.

Wśród recenzenckich omówień Jurgisa znalazła się również krytyczna i objaśniająca ocena *Pierwszej czytanki dla dzieci: o Janku, Ali i Zosi*[111] (1912) Falskiego. W zestawieniu z poprzedzającym ją „barwnym”[112] elementarzem pt. *Nauka czytania i pisania dla dzieci*[113] była, zdaniem Jurgisa, „blada”[114]. O ile w elementarzu teoretyk szkolnictwa dał „pomysły oryginalne i trafne”[115], stosował analityczną metodę

---

[106] I. Matuszewski, *Charakter sztuki nowoczesnej*, [w:] W. Feldman, *Wypisy z literatury polskiej czasów najnowszych*, Warszawa 1908, s. 624–628.

[107] S. Askenazy, *Podział Polski*, [w:] W. Feldman, *Wypisy z literatury…*, s. 690.

[108] A. Zahorski, *Ostatni romantyk (o Szymonie Askenazym 1865–1935)*, [w:] *Wielcy humanistyki polskiej*, red. J. Górski, Wrocław–Warszawa–Kraków 1991, s. 31.

[109] R. Wroczyński, *Marian Falski i reformy szkolne w Rzeczypospolitej*, Warszawa 1988, s. 6.

[110] Z. Perkowska, M. Hertzberżanka, *Mowa ojczysta*, wyd. 2, Warszawa 1924.

[111] *Pierwsza czytanka dla dzieci* była kontynuacją elementarza pt. *Nauka czytania i pisania*. Omówienie tej nowo wydanej książki zamieściłam w pierwszej części rozprawy.

[112] Wł. Jurgis [rec.], *Marian Falski: „Pierwsza czytanka dla dzieci o Janku, Ali i Zosi”*, „Nowe Tory” 1913, z. III, s. 144.

[113] Ostatnie wydanie tej książki ukazało się w 1975 roku. *Elementarz* Falskiego zyskał na nowo aprobatę w latach 90. XX wieku, a w 2003 roku na rynku księgarskim pojawił się reprint wydania piętnastego z 1971 roku.

[114] Wł. Jurgis [rec.], *Marian Falski: „Pierwsza…*, s. 144.

[115] Ibidem, s. 143.

nauczania[116], objaśniał prosto namalowane przez Jana Rembowskiego (1879–1923) obrazki na przykład Ali i Asa, os, kota i raka[117], o tyle w *Pierwszej czytance dla dzieci* nie przestrzegał zasady stopniowania trudności, posiłkował się syntezą, wprowadzał dziwne imiona: Papulinka i Dreptalka. Tym samym *Pierwsza czytanka dla dzieci*, zdaniem Jurgisa, stała się książką dla wyjątkowych czytelników: „zabawnych tłuścioszków"[118] z majętnych rodzin, nie zaś dla ubogich dzieci miejskich i wiejskich. Dodam, że elementarz Falskiego powstał z myślą o „postępowych odłamach […] nauczycielstwa i rodzicach o wyższych wymaganiach kulturalnych"[119].

Opinia Jurgisa na łamach „Nowych Torów" była odosobnionym faktem, bowiem wśród współpracowników warszawskiego miesięcznika Falski – „godny następca"[120] Prószyńskiego – cieszył się zawsze uznaniem i sympatią. Władysława Weychert-Szymanowska ceniła jego „umiejętność dostosowania tekstu elementarza do słownika pojęć i stylu tych, którzy mają z niego korzystać"[121], Maria Lipska-Librachowa ustosunkowała się pozytywnie do strony metodycznej „elementarnej książeczki"[122], a Szycówna wyraziła podziw dla jej „formy estetycznej"[123]. W miesięczniku „Ruch Pedagogiczny" Lipska-Librachowa pisała o „elementarzu powiastkowym" Falskiego nie tylko dobrze, ale i pochlebnie: „niektóre czytanki, pomimo wielkiej prostoty, wynikającej już choćby z ograniczonej bardzo liczby wyrazów, pełne są naturalnego wdzięku, a przy tym są umiejętnie utrzymane na poziomie literacko-estetycznego odczucia dzieci"[124].

À propos niepoważnych imion… W sposób właściwy dzieciom Falski utworzył jeszcze imię dla koguta. „Blombuś – objaśniał autor *Pierwszej czytanki* – był strasznie poparzony. Miał on smutny wypadek. O mało na śmierć się nie spalił. W domu, gdzie się hodował, wybuchł pożar"[125]. Tak samo wymyślne imię w elementarzu Falskiego nosiła kaczka. Wy-

---

[116] „Naukę czytania rozpoczynał Falski nie od liter i ich składania, ale od poznawania z ogólnego kształtu całych wyrazów i rozkładania ich już po tym na poszczególne głoski". Por. Wł. Jurgis [rec.], *Marian Falski: „Pierwsza…*, s. 145.

[117] M. Falski, *Nauka czytania i pisania dla dzieci*, Kraków 1910, s. 15.

[118] Wł. Jurgis [rec.], *Marian Falski: „Pierwsza…*, s. 148.

[119] M. Falski, *Z okruchów wspomnień*, oprac. i przypisy M. Kossecka, Bydgoszcz 2007, s. 71.

[120] A. Szycówna [rec.], *Marian Falski. „Nauka czytania i pisania dla dzieci". Kraków 1910*, „Wychowanie w Domu i Szkole" 1910, t. II, z. 10, s. 908.

[121] Wł. Weychert-Szymanowska [rec.], *Elementarz i metodyka nauczania czytania i pisania*, „Rocznik Pedagogiczny" 1923, s. 214.

[122] M. Lipska-Librachowa [rec.], *Najnowsze elementarze*, „Ruch Pedagogiczny" 1921, nr 1–3, s. 52.

[123] A. Szycówna [rec.], *Marian Falski. „Nauka…*, s. 912.

[124] M. Lipska-Librachowa [rec.], *Najnowsze elementarze…*, s. 54.

[125] M. Falski, *Pierwsza czytanka dla dzieci*, Nowy Jork [b. r. w.], s. 13.

szukane było nie tylko imię Puchci, matki pięciorga kaczątek. Ptak zachowywał się również nietypowo – kaczka ta niczym kwoka wodziła kurczęta[126]. W świetle badań nad współczesną leksyką polską neologizmy są warstwą wyrazów istotną dla leksykologii, a także dla teorii i praktyki leksykograficznej[127]. Przypuszczam, że utworzone przez Mariana Falskiego jednorazowo na użytek elementarza neologizmy odzwierciedlały zarówno obraz autora jako człowieka, jak i obraz wykreowanego przez niego świata: *universum* domu, pól, ogródków, szkoły oraz wsi i miasta.

Pozostawiam Falskiego jako pedagoga i autora wyłączającego z elementarzy „tradycyjną tematykę religijną"[128], a także zastosowaną w wielu jego podręcznikach wyrazową metodę analityczno-syntetyczną i wracam do sporu między Jurgisem a stronnikami idei „przepisywania wzorów pisanych z książki do kajetu"[129]. Przeciwstawiając się jej, Jurgis skrytykował mechaniczne, dokonywane bez udziału woli uczniów, ruchy ręką. Następujące po sobie w pewnej kolejności czynności dzieci przy przepisywaniu z książki do zeszytu uważał za działania szkodliwe. Dlatego wprawiło recenzenta w zakłopotanie upowszechnianie idei bezmyślnego przepisywania w *Nauce pisowni we wzorach i ćwiczeniach*. Ten, dostosowany do nowych programów nauczania, podręcznik faktycznie otumaniał uczniów szkół powszechnych przestarzałymi metodami, ale w dwadzieścia jeden lat później, unowocześniony rozwijał ich pomysłowość interesującymi, dostosowanymi do trudności ortograficznej, dyktandami. Oto fragment jednego z nich, które eliminowało błędy interpunkcyjne: „Antoś, stójże spokojnie! Teraz siedź! Trzeba cię obuć. Antoś, trzymaj nogę prosto, bo ci pończochy nie włożę. O, widzisz! Znowu pękł trzewik i zerwany sznurek. Moje nieszczęście z tem chłopczyskiem! […]"[130].

Drugi omówiony przez Jurgisa podręcznik pt. *Nauka poprawnego pisania* także popularyzował automatyczne przepisywanie i „zohydzał" – w myśl krytycznej oceny recenzenta – naukę języka"[131]. Recenzent co prawda wziął sobie do serca błyskotliwą teorię niemieckiego pedagoga Wilhelma Augusta Laya (1862–1926), na której oparli się Szober, Niewiadomska, Bogucka, Perkowska i Hertzberżanka, ale uznał, że jej założenia zostały przez polskiego językoznawcę i cztery autorki podręczników

[126] Ibidem, s. 102.

[127] T. Smółkowa, *Neologizmy we współczesnej leksyce polskiej*, Kraków 2001, s. 7.

[128] M. Falski, *Z okruchów wspomnień…*, s. 71.

[129] Wł. Jurgis [rec.], *St. Szober, C. Niewiadomska, C. Bogucka. Nauka pisowni. Zeszyt I. Gebethner i Wolff (bez roku)*, „Nowe Tory" 1913, z. VIII i IX, s. 460.

[130] St. Szober, C. Niewiadomska, C. Bogucka, *Nauka pisowni we wzorach i ćwiczeniach*, cz. V, Warszawa 1934, s. 56.

[131] Wł. Jurgis [rec.], *Z. Perkowska i M. Hertzberżanka. Nauka poprawnego pisania. Część pierwsza. E. Wende i S-ka (bez roku)*, „Nowe Tory" 1913, z. VIII i IX, s. 463.

do ortografii przeinaczone. O ile Lay, autor wydanej w Karlsruhe *Eksperymentalnej dydaktyki*, traktował przepisywanie wyłącznie jako wprawkę dla osiągnięcia biegłości w ortografii[132], o tyle profesor uniwersytetu warszawskiego i jego cztery stronniczki – jako jedyną i najlepszą drogę do osiągnięcia ortograficznego sukcesu.

Odpowiedzią na krytyczny stosunek Jurgisa do stosowanych przez Szobera i jego zwolenniczki metod nauczania dzieci ortografii był polemiczny artykuł Perkowskiej i Hertzberżanki, w którym autorki odżegnywały się od teorii W. A. Laya. Dyskretnie przekazywały myśl, że zmniejszona liczba godzin polskiego w szkole uniemożliwiała zrealizowanie projektu niemieckiego dydaktyka. Perkowska i Hertzberżanka zarzuciły Jurgisowi nieznajomość stadiów umysłowego rozwoju dzieci w wieku od 7 do 8 lat, które ich zdaniem, były już w stanie przyswoić następujące wyrazy: „błękit", „gruda", „filar"[133]. Dotknięte do żywego autorki insynuowały Jurgisowi nierzetelność recenzenckiej roboty, a także szkodliwy nałóg dokonywania subiektywnych i nieżyczliwych, niepopartych dowodami ocen. Z perspektywy lat pomysł ten jest wyjątkowo chybiony, szczególnie w świetle dokonań uczonego, Jurgis bowiem zajmował się nie tylko ortografią, lecz także stylistyką, którą zlokalizował między nauką a sztuką[134].

Mający poczucie własnej wartości Jurgis celnie odparł stawiane mu zarzuty, wytykając Zofii Perkowskiej i Marii Hertzberżance zarozumialstwo i brak dobrego gustu[135]. Po raz drugi zarzucił autorkom *Nauki poprawnego pisania* ignorancję w dziedzinie zasad poprawnej pisowni, która przejawiała się w niezrozumieniu teorii Laya. Dla Jurgisa przepisywanie tak samo jak poprzednio pozostawało „jednym z wielu środków nauczania dziecka ortografii"[136]. Nadal został przy swoim zdaniu, że zapoznawanie uczniów na przykład z nienotowanym przez *Słownik warszawski* wyrazem „kokosza" nie ma po prostu sensu. Faktycznie tak nie było, bowiem rzeczownik ten widnieje w ułożonym pod redakcją Karłowicza, Kryńskiego i Niedźwiedzkiego *Słowniku języka polskiego*. W konkluzji powtórnie negatywnie okiem znawcy ocenił Jurgis metodę przepisywania.

Wydawało się, że dyskusję o przepisywaniu jako metodzie nauczania ortografii uciął ukrywający się pod kryptonimem K. D. anonim. Nieznany z nazwiska autor, chcąc pogodzić zwaśnionych, wysunął

---

[132] Oprócz przepisywania skutecznym sposobem nauczania pisowni były m.in. czytanie, sylabizowanie i dyktando.

[133] Z. Perkowska, M. Hertzberżanka, *Polemika. Z powodu „sprawozdania" p. Wł. Jurgisa*, „Nowe Tory" 1913, z. X, s. 556.

[134] B. Bogołębska, *Tradycje retoryczne w stylistyce polskiej. Narodziny dyscypliny*, Łódź 1996, s. 81.

[135] Wł. Jurgis, *Jeszcze o metodzie przepisywania. Replika*, „Nowe Tory" 1913, z. X, s. 558.

[136] Ibidem, s. 560.

propozycję dobrze przemyślanego tematu tekstów do przepisywania, które uznał za „najskuteczniejsze ćwiczenie ortograficzne”[137]. Nieprzejednane jednak Perkowska i Hertzberżanka zareagowały gwałtownie i nie przebierając w słowach, argumentowały rzeczowo:

> […] służące za materiał do ćwiczenia zdolności spostrzegawczej ucznia, pamięci motorycznej i wzrokowej przepisywanie winno być najpierw opracowane zarówno pod względem językowym, jak i ze względu na zasadę ortograficzną, […], słowem traktowane przez nauczyciela tak, jak każdy inny przedmiot nauczania – przy udziale czynnej świadomości ucznia[138].

Współcześnie metodycy nauczania języka polskiego przepisywanie obok pisania z pamięci i pisania dyktand wprowadzających, rzadziej dyktand kontrolnych zaliczają do form ćwiczeń ortograficznych[139]. Jednak „tekst przeznaczony do przepisania musi być w pełni zrozumiały – udziela wskazówek Edward Polański – oraz ciekawy”[140]. Tylko interesujące, oparte na „gramatyczno-ortograficznej i semantycznej analizie, ćwiczenie utrwali poprawną pisownię – instruuje dydaktyk – poszerzy słownictwo uczniów i skłoni ich do intelektualnego wysiłku”[141]. Odradza się natomiast dokonywane bez udziału woli przepisywanie. Jeśli już decydujemy się na tę czynność w sposób świadomy, ograniczmy ją do zapisania całego wersu z wyrazem z trudnością ortograficzną i napisania z nim dwóch zdań.

Burzliwa dyskusja nad projektem Laya i materiał egzemplifikacyjny oddaliły nas na chwilę od 1913 roku, który obfitował w recenzje ułatwiających zrozumienie procesów historycznoliterackich książek.

Należały do nich: siódmy i ósmy tom wiekopomnego dzieła pt. *Wiek XIX. Sto lat myśli polskiej. Życiorysy, streszczenia, wyjątki*[142] oraz *Historia literatury polskiej od czasów najdawniejszych do końca wieku XIX* Piotra Chmielowskiego[143].

---

[137] K. D., *Przepisywanie metodą nauczania pisowni?*, „Nowe Tory” 1914, z. I i II, s. 33. Do przepisywania nadawały się bardziej pisane niż drukowane litery.

[138] Z. Perkowska, M. Hertzberżanka, *Polemika. Odpowiedź pp. Z. Perkowskiej i M. Hertzberżanki na replikę p. Jurgisa*, „Nowe Tory” 1914, z. I i II, s. 98.

[139] E. Polański, *Dydaktyka ortografii i interpunkcji*, Warszawa 1995, s. 57.

[140] Ibidem, s. 58.

[141] Ibidem.

[142] O pięciu tomach publikacji *Wiek XIX. Sto lat myśli polskiej* pisałam w drugim module tejże części. Gdzieś na łamach „Nowych Torów” zapodziała się recenzja szóstego, mieszczącego w sobie m.in. biografie: Adama Jerzego Czartoryskiego, Wincentego Pola i Ewarysta Estkowskiego, tomu tego zbiorowego wydania. Dziewiąty z kolei wolumin ukazał się po dziesięcioletniej przerwie w 1923 roku i obejmował literaturę poromantyczną, czyli m.in. twórczość Teofila Lenartowicza, Romana Zmorskiego (1824–1867), Pauliny Wilkońskiej (1815–1875) oraz Edwarda Żeligowskiego (1816–1864) i Aleksandra Karola Grozy (1807–1875).

[143] Pierwszy tom *Historii literatury polskiej* Piotra Chmielowskiego z przedmową Bronisława Chlebowskiego ukazał się w 1899 roku. Na początku XX wieku ten opatrzony

Z myślą o nauczycielach nakładem Gebethnera i Wolffa ukazał się poświęcony w lwiej części pamięci historyka, krytyka literackiego i publicysty Stanisława Krzemińskiego (1839–1912) kolejny tom pracy podporządkowany tym razem literaturze romantycznej pt. *Wiek XIX. Sto lat myśli polskiej*. Oprócz artykułów, omawiających życie i działalność zmarłego, zawierał biografie znanych historyków i krytyków literatury, m.in. Józefa Korzeniowskiego, metropolity mohylowskiego Ignacego Hołowińskiego (1807–1855), poety, tłumacza i publicysty Lucjana Siemieńskiego (1809–1877), nauczyciela gimnazjalnego i profesora Uniwersytetu Jagiellońskiego Karola Mecherzyńskiego (1804–1881) oraz prawnika i paleografa Romualda Hubego (1803–1890), a także wyjątki z ich dzieł. W tomie „zbyt lekko i pobieżnie"[144], zdaniem podpisującego się kryptonimem *B*. recenzenta[145], potraktowano życiorysy dwóch „mesjanistycznych myślicieli emigracyjnych"[146] – Antoniego Bukatego (1808–1876) i Ludwika Królikowskiego (1799–1883). Biografia zarówno literata, filozofa i matematyka Bukatego, jak i życiorys publicysty i polityka Królikowskiego zostały przedstawione wyczerpująco, a w opisie życia i działalności autora pracy *Hoene-Wroński i jego udział w rozwinięciu ostatecznym wiedzy ludzkiej* (1844) nie zabrakło pikantnej historyjki o protekcji[147], której szukał Bukaty u ojca autora *Agaj-Hana* (1833), generała Wincentego Krasińskiego (1782–1858).

Bardziej przychylnej recenzji doczekał się za to ósmy tom *Wieku XIX*. Prawdopodobnie ten sam, ukrywający się tym razem pod kryptonimem *A. B.*, recenzent wyraził uznanie dla B. Chlebowskiego, który napisał dwustupięćdziesięciostronicową rozprawę o Józefie Ignacym Kraszewskim[148]. Ponadto anonimowy recenzent wyraził pozytywną opinię o opracowaniach: Manfreda Kridla (1882–1957) o Henryku Rzewuskim (1791–1866), Wacława Borowego (1890–1950) o Ignacym Chodźce (1794–1861), Drogoszewskiego o Ludwiku Sztyrmerze (1809–1886), w końcu Chlebowskiego o historyku i poniekąd badaczu literatury polskiej Karolu Szajnosze (1818–1868), Stanisława Kota o Józefie Andrzeju Łukaszewiczu i pedagoga Tadeusza Kupczyńskiego (1885–1967) o historyku i literacie Auguście Bielowskim (1806–1876).

---

ilustracjami podręcznik do nowej sytuacji w szkole dostosował Stanisław Kossowski (1880–1945).

[144] B. [rec.], *„Sto lat myśli polskiej. Wiek XIX". Życiorysy, streszczenia, wyjątki pod red. Bronisława Chlebowskiego, I. Chrzanowskiego, H. Gallego, G. Korbuta, M. Kridla, St. Krzemińskiego. Tom VII*, „Nowe Tory" 1913, z. IV i V, s. 235.

[145] Domyślam się, że tego kryptonimu używał Andrzej Baumfeld.

[146] B. [rec.], *„Sto lat myśli…*, s. 234.

[147] *Wiek XIX. Sto. Życiorysy, streszczenia, wyjątki*, red. B. Chlebowski *et al.*, red. B. Chlebowski *et al.*, t. VII, Warszawa [b. r. w.], s. 410.

[148] A. B. [rec.], *„Sto lat myśli polskiej. Wiek XIX." Życiorysy, streszczenia, wyjątki pod red. Bronisława Chlebowskiego, I. Chrzanowskiego, H. Gallego, G. Korbuta, M. Kridla. Tom VIII. Wypisy*, „Nowe Tory" 1913, z. X, s. 553.

Biografistyka wielkich postaci humanistyki polskiej wraz ze szczegółowymi omówieniami ich twórczego dorobku wyglądały imponująco, zwłaszcza godny podziwu był życiorys autora *Historii kołka w płocie* (1860) oraz bardzo dużo wyjątków z jego powieści, ze wspomnień i z cykli publicystycznych, np. z *Asmodeusza* (1837–1839)[149]. Chcąc dopełnić wiadomości o krytycznych uwagach na temat skomentowanych w 1913 roku w „Nowych Torach" podręcznikach, omówmy teraz zagadnienie trzech, „pięknie"[150] ilustrowanych zeszytów *Historii literatury polskiej* Chmielowskiego. Ich recenzent, Aureli Drogoszewski, zauważył, że w podręczniku nieostro zakreślono granicę między wykładem Chmielowskiego a uzupełniającymi go, pochodzącymi od historyka literatury polskiej Stanisława Kossowskiego, wiadomościami. Zatuszowanie tego faktu, zdaniem recenzenta, przyćmiło w pewnym stopniu wybitne walory poznawcze podręcznika Chmielowskiego, do którego dodał Kossowski komentarze, objaśnienia oraz uwagi i streszczenia[151]. W rezultacie pierwszą różnicę między pierwodrukiem *Historii literatury polskiej* a jej zmodyfikowaną przez Kossowskiego wersją zauważamy już we *Wstępie* do podręcznika. W nim innowator Kossowski umieścił iluminację inicjalną „P" z graduału łęczyckiego z 1467 roku, którą znalazł w petersburskiej bibliotece publicznej[152]. Kolejna zmiana dotyczyła przekształconego tytułu pierwszego rozdziału podręcznika, który Kossowski rozszerzył i brzmiał on następująco: *Literatura kościelna i religijna od czasów najdawniejszych do końca w. XIV*[153]. Dalej Stanisław Kossowski poprawił Chmielowskiego i zrezygnował z numeracji podrozdziałów na rzecz niemającego odstępów tekstu. Następnie, zgodnie z planem Chmielowskiego, snuł opowieść o Gallu Anonimie, Wincentym Kadłubku (ok. 1150–1223) i ich kronikarskich zapiskach, a także o żywotach świętych: królowej Polski, Jadwigi (1374–1399) i Stanisława ze Szczepanowa (1039–1079). Równie interesująco przedstawił swoje poglądy na temat polskiej literatury renesansowej, zwłaszcza twórczości Jana Kochanowskiego. Aby odkryć wartości poznawcze jego poezji, wykład Chmielowskiego o protektorach autora *Trenów* uzupełnił informacją o możnym i wpływowym biskupie krakowskim, Filipie Padniewskim

[149] *Wiek XIX. Sto…*, t. VIII, Warszawa 1913, s. 87.

[150] A. Drogoszewski [rec.], *Piotr Chmielowski. „Historia literatury polskiej od czasów najdawniejszych do końca wieku XIX". Wydanie nowe. Przygotował i do stanu badań dzisiejszych doprowadził i ilustracjami opatrzył Stanisław Kossowski*, „Nowe Tory" 1913, z. VIII i IX, s. 474.

[151] Ibidem, s. 475.

[152] P. Chmielowski, *Historia literatury polskiej od czasów najdawniejszych do końca wieku XIX. Od czasów najdawniejszych do wystąpienia Mickiewicza*, przygotował i ilustracjami opatrzył St. Kossowski, t. I, Lwów–Warszawa [b. r. w.], s. 11.

[153] Chmielowski ukuł tytuł: *Epoka pierwsza. Literatura kościelna, średniowieczna*. Por. P. Chmielowski, *Historia literatury polskiej*, t. I, Warszawa 1899, s. 27.

(zm. 1572)[154]. Zależność Kossowskiego od Chmielowskiego znów zaniknęła, kiedy ten pierwszy wygłaszał peany na cześć Kochanowskiego jako twórcy *Psałterza Dawidów*: „był psałterz największą pracą życia Kochanowskiego – zachwycał się Kossowski – dokonaną ze świadomością, że stworzył dzieło wielkie, jakiego poezja polska nie posiadała"[155]. Głęboki rozdźwięk między Chlebowskim a Kossowskim pojawił się dopiero odnośnie do twórczości Mikołaja Sępa Szarzyńskiego. Chlebowski bowiem zauważył, że „formą wierszową Sęp nie władał świetnie i rymowanie sprawiało mu widocznie duże trudności; często uciekać się musiał – wyjaśniał Chlebowski – do pogwałcenia składni lub do bardziej niemiłej przestawni wyrazów"[156]. Całkiem odmiennie ujął problem Stanisław Kossowski, widząc w autorze *Rytmów abo Wierszy polskich* (1601) wirtuoza słowa.

> W tym, co po sobie zostawił – wyrażał podziw Kossowski – taka jest świeżość w przenośniach, taka malownicza zwięzłość, że wskazują nam one w Sępie artystę o niemałym zasobie fantazji i o poczuciu potrzeby ześrodkowania efektów poetyckich, niewyrobionym dostatecznie z powodu śmierci przedwczesnej[157].

Oczywistą rację miał Kossowski, bowiem dla współczesnych badaczy literatury staropolskiej twórczość Szarzyńskiego jest także

> […] świeża, odważna, zadziwiająco niezależna wobec czarnoleskiego autorytetu, kunsztowna i sztuczna, a zarazem niezwykle autentyczna i prawdziwa, tak prawdziwa, że dziś jeszcze dajemy się uwieść tym precyzyjnym, suchym i logicznym wierszom, które – jak w petrarkistowskiej antytezie – pod warstwą intelektualnego lodu ukrywają prawdziwy ogień uczuć[158].

W świetle badań nad literaturą staropolską podkreśla się też w bieżącej chwili „precyzję warsztatu"[159] syna lwowskiego podstolego, Joachima Sępa.

Inną zmianą, którą wprowadził Stanisław Kossowski, było włączenie do podręcznika wiadomości o poecie metafizycznym Sebastianie Grabowieckim. O ile Chmielowski w ogóle pominął twórczość autora *Setnika rymów duchownych* i przeszedł do omówienia dorobku kronikarskiego poety i historyka Macieja Stryjkowskiego, o tyle Kossow-

---

[154] P. Chmielowski, *Historia literatury polskiej od czasów najdawniejszych…*, t. I, s. 236.

[155] Ibidem, s. 246.

[156] P. Chmielowski, *Historia literatury polskiej…*, t. I, Warszawa 1899, s. 222.

[157] P. Chmielowski, *Historia literatury polskiej od czasów najdawniejszych…*, t. I, s. 263.

[158] M. Sęp Szarzyński, *Poezje zebrane*, wyd. R. Grześkowiak, A. Karpiński, A. Mrowcewicz, Warszawa 2001, s. 5.

[159] Cz. Hernas, *Barok*, Warszawa 1998, s. 31.

ski zaprezentował zbiór dwustu, zgromadzonych w *Setniku*, wierszy religijnych Grabowieckiego i docenił jego wkład pracy nad kunsztownie napisanymi sonetami. Ostatnią dostrzeżoną przeze mnie poprawką wprowadzoną przez Kossowskiego w poświęconym Szymonowi Zimorowicowi (1608–1629) fragmencie było sprostowanie, że autor *Roksolanek* (1654) żył dwadzieścia jeden lat, a nie jak podaje Chmielowski – dwadzieścia pięć. Ponadto w pierwowzorze nie podano, że w 1629 roku cyklem sześćdziesięciu dziewięciu pieśni autor obdarował nie tylko brata, Józefa Bartłomieja Zimorowica (1597–1677), lecz także jego żonę Katarzynę Duchnicównę.

W tej chwili zaniecham dalszych poszukiwań podobieństw i różnic w podręcznikach Chmielowskiego i Kossowskiego na rzecz refleksji nad recenzją Drogoszewskiego. Wbrew jego opinii – z perspektywy współczesnego czytelnika – lektura przekształconej *Historii literatury polskiej* nie była aż tak męcząca, gdyż uzupełnienia Kossowskiego harmonizowały z przekonywającym wywodem o literaturze Chmielowskiego. Kiedy uczeni wypowiadali sprzeczne opinie, skłonny do pojednania Kossowski delikatnie prostował omyłki poprzednika.

Rozdział 5

Krytyczna i objaśniająca ocena książek dziecięco-młodzieżowych

Na łamach „Nowych Torów" osobne miejsce wśród recenzenckiego dorobku zajmowały krytyczne i objaśniające oceny utworów literackich dla dzieci i młodzieży polskich i obcych pisarzy[1]. Można by zapytać, dlaczego książki te znalazły się w kręgu podjętych przeze mnie badań nad dydaktyką języka i literatury polskiej? Obecność tej problematyki w mojej rozprawie motywuję tym, że w dużym stopniu teksty literackie omawiane na łamach warszawskiego pisma odzwierciedlały zainteresowania ówczesnego młodego pokolenia i w jakieś mierze jego czytelnicze upodobania, a także określony sposób recepcji dzieł literackich wpłynął na preferencje dorosłych odbiorców – ot, jak współredaktorów pisma „Nowe Tory". Jestem zdania, że dzisiaj w eksponującej oglądanie zamiast czytania kulturze szybkie znikanie z półek księgarskich tomów powieści Rowling o Harrym Potterze, skądinąd lektury szkolnej, to reminiscencje lektury naonczas modnej *Alicji w Krainie Czarów*[2]. Co więcej, we współczesnym filmie o Potterze ciekawiej niż ongiś w popularnej książce Juliusza Verne'a o kapitanie Nemo wypada tzw. fantastyka naukowa[3]. Dodam, że po 1905 roku, choć „drukarnie pod względem technicznym stały na niskim poziomie"[4], czytelnictwo dzieci i młodzieży na objętym przez zaborców terytorium Polski osiągnęło wyższy poziom ze względu na akcelerację rozwoju nauki, dobrze prosperujący rynek księgarski, bogactwo literatury i alfabetyzację młodego pokolenia[5]. Przypadające na pierwsze lata XX wieku procesy alfabetyzacyjne, a także początkowe

[1] Prezentując książki dla dzieci i młodzieży, ominęłam publikacje, które popularyzowały wiedzę z dziedziny historii i przyrody.

[2] Analogię tę w posłowiu książki Carrolla dostrzegł Russell Ash. Por. R. Ash, *Posłowie*, [w:] L. Carroll, *Alicja w Krainie Czarów*, przeł. K. Dworak, Warszawa 2013, s. 186.

[3] Tę uwagę na temat tak popularnego na początku XX wieku Juliusza Verne'a uczynił w książce *Juliusz Verne – tajemnicza wyspa?* Jan Tomkowski. Por. J. Tomkowski, *Juliusz Verne – tajemnicza wyspa?*, Warszawa 2005, s. 5.

[4] Por. hasło: Warszawa. Drukarstwo, [w:] *Encyklopedia wiedzy o książce*, red. A. Birkenmajer *et al.*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1971, s. 2436.

[5] I. Michalska, *Wychowanie do czytelnictwa uczniów szkół powszechnych w Drugiej Rzeczypospolitej*, Łódź 2011, s. 7.

nauczanie czytania i pisania wiązało się, powtórzmy, z nowoczesną koncepcją w obszarze nauk pedagogicznych, tj. z „nowym wychowaniem". Jego polscy popularyzatorzy, wśród nich redaktorzy „Nowych Torów", śledząc pilnie rozwój wydarzeń w Stanach Zjednoczonych, w Anglii, w Niemczech, przekonali się, że dziecko najchętniej sięgało po taką książkę, która odpowiadała jego zainteresowaniom. Po upadku rewolucji 1906–1909 wzbudzały je: inspirowane estetyką modernizmu słownictwo książek dla młodego czytelnika, ich szata graficzna oraz „nowy, pochodzący zazwyczaj z proletariatu, bohater dziecięcy"[6]. Dlatego na łamach periodyku, upowszechniając czytelnictwo młodych odbiorców i w pewnym stopniu zmuszając ich do systematycznej lektury, zaczęto drukować recenzje książek dziecięco-młodzieżowych. Jako że „publiczność literacka nie kształtowała się li tylko pod wpływem opinii profesjonalistów"[7] z „Nowych Torów", w praktyce młodzi czytelnicy odżegnywali się nierzadko od „zawierającej jakąś dodatnią myśl uszlachetniającą"[8] literatury na rzecz własnych potrzeb, czyli książek o bohaterach zdobywających „śnieżne Everesty, lodowate bieguny i burzliwe oceany"[9].

Nieobojętna więc na nieśpieszny „proces dojrzewania czytelniczego"[10] recenzencka aktywność względem literatury dla dzieci i młodzieży ożywiała się na ziemiach polskich pod zaborami przed świętami Bożego Narodzenia. Wtedy książki „gwiazdkowe"[11] kupowali najmłodszym zazwyczaj „nie traktujący […] czytania jako ważnej sprawy wychowawczej"[12] znajomi rodziców; ludzie nieznający ani literatury dla młodych czytelników, ani psychologii dziecka, goniący wyłącznie za wydawniczymi nowościami. Aby zapobiec bezmyślnemu zaopatrywaniu młodych odbiorców w książki i czytaniu rozumianemu „jako spełnianie edukacyjnego obowiązku"[13], już w drugim numerze „Nowych Torów" w 1906 roku powstał pomysł zamieszczania ocen książek dla dzieci i młodzieży w rubryce *Z literatury*. Oryginalność tego pomysłu zasadzała się na tym, że oprócz nauczycieli specjalistów książki miały opiniować dzieci[14]. Często bowiem ich ocena radykalnie różniła się od osądu ich rodziców. Ci ostatni na przykład zachwycali się

[6] K. Kuliczkowska, *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1864–1914. Zarys rozwoju. Materiały*, Warszawa 1965, s. 87.

[7] St. Siekierski, *Czytania Polaków w XX wieku*, Warszawa 2000, s. 205.

[8] *Cenne a tak mało znane wydawnictwa*, „Życie Szkolne" 1928, nr 2, s. 101–102.

[9] St. Bełżecki, *O tzw. indiańskiej literaturze*, „Życie Szkolne" 1928, nr 2, s. 101.

[10] St. Siekierski, *Czytania Polaków…*, s. 153.

[11] Ujemną cechą niemal wszystkich „wydawnictw gwiazdkowych" była wysoka cena. Dlatego książki dostępne były dla zamożnych rodzin.

[12] H. Grabowska, *Sprawozdania*, „Nowe Tory" 1910, z. IX, s. 356.

[13] St. Siekierski, *Czytania Polaków…*, s. 17.

[14] J. Unszlicht-Bernsteinowa, *W kwestii ocen książek dla dzieci i młodzieży*, „Nowe Tory" 1906, nr 2, s. 211.

Sercem. Pamiętnikiem chłopca[15] Amicisa albo poemacikiem *Na jagody* (1903) „wychowanej na poezji romantycznej, na tradycjach narodowo-niepodległościowych”[16] Konopnickiej, a ich pociechy zaczytywały się opracowanym przez Anczyca *Duchem puszczy* (1838) Roberta Birda (1806–1854) i odnoszącą się do starożytności *Różą z Tannenbergu* (1823) Christopha Schmida (1768–1854). „Nadzwyczajna wartość pedagogiczna”[17] powieści Amicisa o uczniu trzeciej klasy elementarnej Henryku oraz przedstawiona po dziecinnemu historia o brodatym krasnoludku i jagodowym królu w książeczce Konopnickiej prawdopodobnie nie sprostały zajmującej książce Schmida o cierpiącym w jarzmie niewoli rycerzu i dokonanej przez Anczyca przeróbce *Opowiadania z amerykańskich borów*[18].

Spośród ogółu książek *Duch puszczy* o dramatycznej fabule wyróżniał się barwnymi opisami przyrody i niezwykłymi przygodami bohaterów. Na świadomość ówczesnego młodego odbiorcy działała, o ile wiem, niezłomność charakteru pułkownika Bruce’a, niepospolita uroda jego córek: Sary i Matyldy, a także ogólna charakterystyka terenu zamieszkiwanego przez Indian, a wśród nich Czarnego Sępa. Dodam, że tzw. „indiańska literatura”, choć upragniona przez młodzież, nie była akceptowana przez wielu dorosłych. Ogarnięty wielkim wzburzeniem Stanisław Bełżecki na łamach miesięcznika dla nauczycieli „Życie Szkolne” pisał:

> […] indiańskie historie urągają wszelkiemu poczuciu człowieczeństwa. […] Literatura taka deprawuje naszą młodzież: zamiast wpajać wzniosłe zasady miłości bliźniego, kultywuje dzikie instynkty, uczy szowinizmu, fanatyzmu, przyzwyczaja do traktowania pierwotnego człowieka egzotycznego jako zwierzynę szkodliwą […][19].

W zamian zaproponowano książki, które „zaspokajały właściwy młodzieży gust do czytania podróży, pozostając jednocześnie w zgodzie z zasadami etyki i pedagogiki”[20], czyli *Ciekawe obrazy z życia ludów* (1893) Jana Popławskiego, *Obce ludy, obce kraje*[21] Józefa Korzeńskiego oraz twórczość Konopnickiej. Jej m.in. *Nowe latko* (1896), *Książka*

---

[15] Książka ta, przetłumaczona przez Marię Konopnicką z włoskiego na polski, była wzorem, który zdaniem Anieli Szycówny powinni naśladować polscy autorzy. Por. K. Kuliczkowska, *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1864–1914. Zarys rozwoju…*, s. 79.

[16] St. Fita, *Maria Konopnicka – Adam Pług*, [w:] *Konopnicka wśród jej współczesnych. Szkice historycznoliterackie*, red. T. Achmatowicz, Warszawa 1976, s. 81.

[17] *O życiu i pismach Edmunda de Amicis*, [w:] E. de Amicis, *Serce. Pamiętnik chłopca*, przeł. L. Sternklar, Kraków 1947, s. 6.

[18] Wyd. 5, Warszawa 1906.

[19] St. Bełżecki, *O tzw. indiańskiej…*, s. 101.

[20] A. Szycówna, *Rys historyczny literatury dziecięcej*, [w:] *Nasza literatura dla młodzieży*, oprac. St. Karpowicz, A. Szycówna, Warszawa 1904, s. 94.

[21] Wyd. 2, Warszawa 1909.

dla Tadzia i Zosi[22] (1892), a także przeniknięta humorem, skutkiem czego naruszająca tradycyjny kanon dydaktyczno-moralizatorski[23], baśń *O krasnoludkach i o sierotce Marysi* (1895) były dla ówczesnych nauczycieli i wychowawców „rodzajem objawienia: przekonywały, że dla dzieci można pisać pięknie, a z wielką prostotą”[24]. W osiemdziesiąt trzy lata później opowieść *O krasnoludkach i o sierotce Marysi* nadal intrygowała. Jako wdzięczny przedmiot egzemplifikacji zaciekawiła historyka literatury Jerzego Cieślikowskiego (1916–1977), stając się dla wrocławskiego badacza twórczości dziecięcej i młodzieżowej źródłem naukowej pracy o narracji polifonicznej w baśni, o jej bohaterach i poetyce modernistycznej[25]. Oprócz upoetyzowanej, przypominającej budową szkatułkową *Księgę tysiąca i jednej nocy*[26], opowieści o uczonym Koszałku Opałku naturalnością zjednała sobie młodych czytelników opisująca dalekie podróże krajoznawcze wspomniana powyżej, zgodna z tradycją literatury młodzieżowej, książka Korzeńskiego. Dzięki tej „propozycji metody aktywizującej prawie wszystkie sfery osobowości czytelnika”[27] młodzi odbiorcy „zwiedzili m.in. Skandynawię, Islandię i Grenlandię, wyruszyli do Azji. Tam zapoznali się z życiem ludów syberyjskich i środkowej Azji, wstąpili do Chin, Japonii, Indii i Arabii”[28]. Oprócz Korzeńskiego popularyzatorem wiedzy o świecie, zwłaszcza o przyrodzie, był Bohdan Dyakowski (1864–1940). Dzięki „mądrej edukacji przyrodniczej i dokładnym instrukcjom – pozbawionym jednak li tylko tonu dydaktycznego czy zgoła moralizatorskiego”[29] – pisarz i sekretarz Muzeum Tatrzańskiego budził miłość do przyrody. Pozostawiam problem przysposabiającego młodych czytelników do „empirycznego poznawania”[30] różnych zakątków świata podróżopisarstwa z początku XX wieku oraz zagadnienie „podejścia rozumowego”[31] Dyakowskiego do natury i wracam do krytycznej wypowiedzi Bełżeckiego.

---

[22] Wyd. nast., Warszawa 1906.

[23] K. Kuliczkowska, *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1864–1918. Zarys monograficzny. Materiały*, Warszawa 1975, s. 93.

[24] A. Szycówna, *Rys historyczny literatury…*, s. 95.

[25] J. Cieślikowski, *„O krasnoludkach i o sierotce Marysi” Marii Konopnickiej antycypacją współczesnej baśni wiejskiej*, [w:] *Baśń i dziecko*, wstęp, wybór i opracowanie wypowiedzi H. Skrobiszewska, Warszawa 1978, s. 28–48.

[26] G. Leszczyński, *Książki pierwsze. Książki ostatnie? Literatura dla dzieci i młodzieży wobec wyzwań nowoczesności*, Warszawa 2012, s. 31.

[27] H. Skrobiszewska, *Książki naszych dzieci, czyli o literaturze dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 1971, s. 263.

[28] J. Korzeński, *Obce ludy, obce kraje. Ciekawe opisy podróżników*, przeł. A. Smiškova, Warszawa 1909, s. 5.

[29] P. Kuleczka, *Bohdan Dyakowski. Monografia literackiej twórczości popularyzatora wiedzy o przyrodzie*, Kraków 2000, s. 163.

[30] Z. Budrewicz, *Lekcje polskiego krajobrazu. Międzywojenna proza podróżnicza dla dzieci*, Kraków 2013, s. 7.

[31] P. Kuleczka, *Bohdan Dyakowski. Monografia…*, s. 176.

Zanim padły jego gorzkie słowa, w dwadzieścia dwa lata wcześniej popularność *Ducha puszczy* zainspirowała, powtórzmy, współtwórców „Nowych Torów" do znalezienia w czasopiśmie stałego, poświęconego literaturze dla dzieci i młodzieży, miejsca.

Już w 1906 roku przedmiotem recenzenckich refleksji stały się opowiadania: *Stacho* Mortkowiczowej oraz *Moi chłopcy* (1906) blisko związanego z powieściopisarzem Augustem Strindbergiem (1849–1912)[32] szwedzkiego nowelisty i komediopisarza Gustawa Geijerstama (1858–1909).

Julię Unszlicht-Bernsteinową w opowiadaniu Mortkowiczowej zachwyciły przede wszystkim „oddane […] w sposób bardzo subtelny myśli i uczucia"[33] tytułowego bohatera. Wrażliwy na cudze cierpienie Stach, mając na przykład cztery lata, zamarł, kiedy w Ogrodzie Saskim ujrzał umysłowo chorą kobietę. To przykre wspomnienie z dzieciństwa odżywało w jego pamięci raz po raz, nawet w Piasecznie, gdzie z piętnastoletnią kuzynką Maryną „chodził na wrzosy… Długą drogą, wysadzaną modrzewiami i brzozami"[34].

Świadoma doniosłej roli pierwszych dziecięcych doświadczeń lekturowych[35] recenzentka w równej mierze została urzeczona opowiadaniami szwedzkiego pisarza, w których mający zmysł humoru dwaj chłopcy: dziewięcioletni Olle i siedmioletni Svante wyrządzają niewinne psoty i płatają figle[36].

Dwaj, mieszkający w Sztokholmie, bracia spędzali z rodzicami urlop nad morzem, łowili ryby, pływali łódką, ocalili także żółtego kanarka, którego gwałtownie pochwyciła ich ulubiona kotka. „Kiedy Olle ją wreszcie dogonił – opowiadał umieszczony na zewnątrz świata przedstawionego narrator – skuliła się w kłębek, a kiedy chciał jej odebrać kanarka – podrapała mu ręce i twarz"[37]. W zakończeniu recenzji Unszlicht-Bernsteinowa wyraziła uznanie Mortkowiczowej, tłumaczce opowiadań Geijerstama. Ten przekład utworu dla dzieci z języka szwedzkiego implikuje problem recepcji szwedzkiej literatury dziecięcej

---

[32] Z. Ciesielski, *Młoda Szwecja*, [w:] idem, *Historia literatury szwedzkiej. Zarys*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1990, s. 172.

[33] J. Unszlicht-Bernsteinowa [rec.], *Janina Mortkowiczowa. „Stacho" opowiadanie. Warszawa 1906. G. Centnerszwer i Sp. str. 112*, „Nowe Tory" 1906, nr 2, s. 212.

[34] J. Mortkowiczowa, *Stacho. Opowiadanie*, Lwów 1906, s. 101.

[35] G. Leszczyński, *Pocztówka z Odense*, [w:] *Ocalone królestwo. Twórczość dla dzieci – perspektywy badawcze – problemy animacji*, red. G. Leszczyński *et al.*, Warszawa 2009, s. 209.

[36] J. Unszlicht-Bernsteinowa [rec.], *Gustaw af Geijerstam. „Moi chłopcy". Szwedzkie opowiadania dla dzieci. Przeł. J. Mortkowiczowa, ilustrował Z. Eichler. Warszawa 1906. G. Centnerszwer i S-ka. Str. 113*, „Nowe Tory" 1906, nr 2, s. 212.

[37] G. Geijerstam, *Moi chłopcy. Szwedzkie opowiadania dla dzieci*, przeł. J. Mortkowiczowa, Lwów [b. r. w.], s. 77.

i młodzieżowej w Polsce. Współczesna slawistka ze sztokholmskiego uniwersytetu, Ewa Teodorowicz-Hellman spostrzegła, że

> [...] pierwsze polskie przekłady szwedzkiej literatury dla dzieci i młodzieży powstawały przede wszystkim na podstawie tłumaczeń niemieckich, a osobami dokonującymi przekładów tekstów były głównie kobiety, zwykle autorki książek dla dzieci, żony wydawców, zdarzały się też zawodowe tłumaczki[38].

Odnośnie do Mortkowiczowej doskonale pasowały wszystkie te określenia[39].

W 1907 roku, mniej więcej w dwanaście miesięcy później, według zapowiedzi, Unszlicht-Bernsteinowa na łamach „Nowych Torów" zaprezentowała opinie dzieci w wieku od 10 do 15 lat o opowiadaniu *Stacho*. Wśród trzydziestu czterech ocen najcelniejszą okazała się, zdaniem pomysłodawczyni projektu, opinia dziesięcioipółletniego chłopca, który pisał:

> Czytałem dużo książek, ale nie było między nimi takiej, która dorównywałaby *Stachowi*. Wpośród mnóstwa książek dla dzieci i młodzieży – wyznawał młody czytelnik – prawie że nie było takiej, któraż by była zrozumiała i piękna dla wszystkich, któraż by oddziaływała na wszystkie uczucia czytelnika[40].

Z żalem Unszlicht-Bernsteinowa przywołała też sądy dorosłych czytelników opowiadania Mortkowiczowej, które diametralnie różniły się od dziecięcych przekonań. Anonimowy żurnalista zarzucił autorce *Stacha* zagłuszające zdrowy instynkt macierzyński doktrynerstwo, a dziennikarz warszawskiego tygodnika „Prawda" potępił ją za ubogą wyobraźnię i brak przenikliwości. Bardziej przychylni krakowianie w „Nowej Reformie" pochwalili talent Mortkowiczowej i sposób, w jaki na kartach książki włączyła dziesięcioletniego bohatera w nurt politycznych walk. Oddzielony od ojca, który jako lekarz został powołany do wojska, chłopiec odczuł dotkliwe zmiany, które zaszły podczas rewolucji w Warszawie:

> [...] polała się krew ludzi, którzy walczyli za wolność. A przerażona, osłupiała dusza niewinnego dziecka pytała z łkaniem bolesnym: „Za co? Jakżeż to można?" [...] I małe jego, lecz czułe serce wzbierało wielkim bezmiernym współczuciem i miłością dla tych krzywdzonych i głuchą, silną nienawiścią do krzywdzicieli[41].

---

[38] E. Teodorowicz-Hellman, *Polsko-szwedzkie kontakty literackie. Studia o literaturze dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 2004, s. 27.

[39] Janina była żoną Jakuba Mortkowicza (1876–1931), od 1903 roku współwłaściciela księgarni G. Centnerszwera i Ski.

[40] J. Unszlicht-Bernsteinowa, *W kwestii oceny książek dla dzieci i młodzieży*, „Nowe Tory" 1907, z. III, s. 316.

[41] J. Mortkowiczowa, *Stacho...*, s. 109.

W miesiąc po entuzjastycznej recenzji opowiadania Mortkowiczowej Julia Unszlicht-Bernsteinowa po raz drugi wypowiedziała się w sprawie literatury dla dzieci i młodzieży, pisząc z uznaniem o następujących książkach „odznaczających się wysoką wartością literacką i wytwornym smakiem”[42]: *Historia młodego życia* (1905) Otto Ernsta (1862–1926), *Serce biedaków* (1901) Eugène Demoldera (1862–1919) i *Zaczarowana wyspa*.

Ostatnia publikacja zawierała dziesięć utworów niemieckich pisarzy, m.in. Ilse Frapan (1852–1908), Klary Forrer (1868–1950) i Marii Czygan (1885–1936). Recenzentkę urzekły: baśń *Królewicz i balon* Ernsta Dannheißnera (1863–1920) oraz dwa opowiadania: *Anusia* Forrer i *Dzieciątko* Heleny Voigt-Diederichs (1875–1961). Zarówno baśń o uzdrawiającym działaniu pięknego balonika, jak i opowiadania o wrażliwych na cudze cierpienia dziewczynkach – Anusi i Zosi – zaostrzyły ciekawość recenzentki, ale trudno dzisiaj wytłumaczyć, dlaczego umiarkowany entuzjazm wzbudziła w Unszlicht-Bernsteinowej *Historia o leniwym Wojtusiu* Marii Czygan. Łatwa w czytaniu baśń o wiejskim mądrali nie nastręczała poważnych trudności interpretacyjnych: rozleniwiony wygodnym życiem chłopiec zapragnął nie otwierać oczu, dlatego

> […] usnął. A że się dotąd nie obudził – perorował narrator – to leży jeszcze pewnie pod swoją ciepłą pierzyną, a jeśli dotychczas nie umarł, to śpi pewnie po dziś dzień[43].

Daleko bardziej pogodnym nastrojem niż książka *Zaczarowana wyspa* epatował zbiór opowiadań dla dzieci pt. *Serce biedaków*. W nim sędzia i znawca sztuki Demolder pochylił się m.in. nad małą służącą, biednym doboszem i ubogim starym Mateuszem. Tak samo jak tym pozytywnym postaciom współczuł belgijski prozaik dziesięcioletniej Luci Chalumeau – bohaterce opowiadania *Kwiaciareczka*. Córka handlarki ryb, ucząc się zawodu w pracowni krawieckiej, została upokorzona przez jej właścicielkę. Ostatecznie Lucia zajęła się sprzedażą kwiatów i „wprawnymi palcami łączyła purpury goździków z popielatymi, drżącymi trawami”[44].

Mniej entuzjastycznie niż tom opowiadań *Serce biedaków* przyjęła Unszlicht-Bernsteinowa *Dzieciństwo mateczki, tej znad dalekiego, cichego fiordu* (1907) Norweżki Aagot Gjems-Selmer (1857–1926). Jej druga powieść w odróżnieniu od „pięknej”[45] książki *Nad dalekim,*

---

[42] J. Unszlicht-Bernsteinowa, *Z literatury. Literatura dla dzieci i młodzieży*, „Nowe Tory” 1907, z. IV, s. 433.

[43] M. Czygan, *Historia o leniwym Wojtusiu*, [w:] *Zaczarowana wyspa. Bajki i opowiadania dla dzieci*, przeł. J. Mortkowiczowa, Warszawa 1907, s. 75.

[44] E. Demolder, *Kwiaciareczka*, oprac. C. Niewiadomska, Warszawa 1908, s. 31.

[45] J. Unszlicht-Bernsteinowa, *Z literatury. Literatura…*, s. 431.

cichym fiordem (1904) na dobre zniechęciła Julię Unszlicht-Bernsteinową drastyczną sytuacją, w której ojciec wymierzał cielesną karę nieposłusznemu dziecku, dlatego zniesmaczona recenzentka, zamiast skoncentrować się na mniej udanej książce Selmer, opiniowała inną jej powieść dla młodzieży pt. *Nad dalekim, cichym fiordem*. Zachwycała ona z pewnością właściwymi mieszkańcom norweskiego miasteczka Tromsö obyczajami, pomysłowością zabaw Tordis, Tott, Liv i Alfreda oraz obrazowymi opisami malowniczych krajobrazów „dalekiej północy”[46]:

> […] mieszkaliśmy w małej willi z najpiękniejszym ogrodem, pełnym róż, fiołków, wspaniałych drzew, uginających się pod ciężarem pomarańcz i cytryn. Cała ziemia była pokryta bratkami i lewkoniami[47].

Oprócz barwnych opisów przyrody przedstawiła Selmer odnoszące się do wigilijnego wieczoru i Świąt Bożego Narodzenia odwieczne zwyczaje:

> […] a choinka jest naprawdę prześliczna! Wszystko na niej świeci się i błyszczy – iskrzy się i migoce – światło, blask i barwy. Z gałęzi zwieszają się lśniące sople lodowe i złocone szyszki, ozdoby z bibułki roztaczają przepych najpiękniejszych kolorów, na niewidzialnych nitkach uwieszone aniołki wznoszą się ku górze[48].

Tak samo pozytywnie jak powieść *Nad dalekim, cichym fiordem* oceniła recenzentka książeczkę z ilustracjami pt. *Na kwiaty* „paryżanina duszą i ciałem”[49] Anatola France’a (1844–1924). Ten „cyzelujący z nadzwyczajnym kunsztem każde zdanie”[50] francuski pisarz w zbiorze opowiadań dla dzieci zwrócił uwagę Unszlicht-Bernsteinowej subtelnością spostrzeżeń i niezwykłą łatwością pióra. W istocie tak było. France, nawiązując do bajek Charlesa Perraulta (1628–1703), w *Pszczole* (1883) opowiedział historię dziecka uprowadzonego przez zamieszkujące góry karły, a w książce pt. *Nasze dzieci* (1886) ukazał postać małej wieśniaczki Fanchon, która, zmierzając do chaty babki, zaprzyjaźniła się serdecznie z różnymi zwierzętami. Po latach autor licznych przekładów i recenzji literackich[51] Julian Rogoziński (1912–1980) zauważył także subtelną ironię i lekki styl autora znakomitego, opisującego życie paryskiej bohemy artystycznej, opowiadania pt. *„Pod Chudym Kotem”*.

---

[46] A. Gjems-Selmer, *Nad dalekim, cichym fiordem. Powieść dla młodzieży*, przeł. J. Mortkowiczowa, Warszawa 1904, s. 6.

[47] Ibidem, s. 57.

[48] Ibidem, s. 113.

[49] T. Grabowski, *Anatol France. Studium literackie*, Kraków 1904, s. 12.

[50] J. Rogoziński, *Wstęp*, [w:] A. France, *Opowiadania*, przeł. E. Bąkowska *et al.*, Warszawa 1957, s. 6.

[51] Por. hasło: Rogoziński Julian, [w:] *Współcześni polscy pisarze i badacze literatury. Słownik biobibliograficzny*, red. J. Czachowska, A. Szałagan, t. VII, Warszawa 2001, s. 56.

Zasłużoną pochwałę od Unszlicht-Bernsteinowej zyskała też *Historia młodego życia*. Arcydzieło[52] *Asmus Semper's Jugendland. Der Roman einer Kindheit*[53] Ernsta pobudziło ciekawość recenzentki oryginalnie nakreślonym charakterem głównego bohatera powieści, nastoletniego Azmusa Sempera. Opisując jego życie, Ernst przywołał wspomnienia przyjaznego stosunku chłopca do wynajmującego się u wytwórcy cygar ojca Ludwika i opisem tej relacji ujął Unszlicht-Bernsteinową za serce. „Pobłażliwość, miłość, wyrozumiałość – wyliczała ważniejsze psychiczne cechy starego cygarnika recenzentka – nie opuszczała ani na chwilę Ludwika, a przyświecał mu wzniosły cel: – dodawała – pragnął całą duszą utorować swemu ukochanemu dziecięciu drogę do tych ideałów, które dla niego zwykłego wyrobnika majaczą tylko w coraz odleglejszej przyszłości"[54]. Na wieść o dobrym wyborze przez syna zawodu nauczyciela

> […] przygasłe oczy Ludwika zaczęły rozjaśniać się światłem, tym światłem z dawnych, dawnych dni, coraz bardziej, coraz promienniej, aż stały się znowu duże i jasne i trysnęły snopem światła na czoło i na usta i na srebrny włos starca[55].

W 1907 roku do debaty nad wyborem książek dla dzieci włączył się anonimowy autor. Ukrywszy się pod kryptonimem M. K., mniej emocjonalnie niż Unszlicht-Bernsteinowa potraktował czytanie.

Anonim, dostrzegając rozdźwięk między wpajanymi dzieciom zasadami: miłości wszechludzkiej i równości a praktyką życiową, ułożył spis lektur dla dzieci „rodziców prawdziwie demokratycznych"[56], którym nie do końca bliska była „etyka Chrystusowa"[57].

Wśród „wolnych od zaprawy religijnej"[58] książek znalazły się zatem: *Powiastki króciutkie dla małych dzieci*[59] Niewiadomskiej, *Czy to ciekawe?: 16 krótkich powiastek dla małych dzieci* (1902) Zuzanny Morawskiej (1848–1922), *Powiastki mamusi: 20 opowiadań dla dzieci do lat 6-ciu* (1906) Zofii Jeżewskiej, napisane prawdopodobnie na wzór *Światełka* (1884)[60] – *Światełka: powiastki dla młodszych dzieci* (1907)

---

[52] J. Unszlicht-Bernsteinowa, *Z literatury. Literatura…*, s. 428.

[53] Por. hasło: Ernst Otto, [w:] *Deutsches Literatur-Lexikon*, red. H. Bender *et al.*, t. 4, Bern und München 1972, s. 469.

[54] J. Unszlicht-Bernsteinowa, *Z literatury. Literatura…*, s. 429.

[55] O. Ernst, *Historia młodego życia. Książka dla dorosłych i dla młodzieży*, przeł. J. Mortkowiczowa, Warszawa 1907, s. 154.

[56] M. K., *Kilka uwag o wyborze książek dla małych dzieci*, „Nowe Tory" 1907, z. X, s. 468.

[57] Ibidem, s. 467.

[58] Ibidem.

[59] Wyd. 2, Kraków 1903.

[60] Por. *Światełko. Książka dla dzieci napisana zbiorowo przez grono autorów polskich*, Warszawa 1884. W *Światełku* mieścił się m.in. obrazek prozą Marii Konopnickiej pt. *Jak się dzieci w Bronowie z Rozalią bawiły* (wyd. osob. 1911).

Stanisławy Okołowiczówny (1870–1923) oraz *I ja już czytam*[61] Marii Weryho (1858–1944).

Ostatnia publikacja literacka autorstwa nauczycielki wychowania przedszkolnego zawierała pięćdziesiąt powiastek dla małych dzieci, m.in. o ślimaku, kunie, czubatce, jeżu, ropusze i przebiegłej wydrze. Historyjka zwłaszcza o cenionym ze względu na piękne futro zwierzęciu z rodziny łasicowatych ilustrowała określoną tezę moralistyczną: sprytna wydra wyprowadziła w pole chciwego zysku myśliwego, „gdyż wejście do nory miała ukryte pod wodą. Posłyszawszy nieprzyjaciela, natychmiast uciekła i zanurzyła się w jeziorze”[62].

Dodam, że powyższe prace, zdaniem M. K., mimo że bez religijnego zacięcia eksponowały też taką wartość moralną jak miłosierdzie. Wybitny krakowski uczony Ryszard Jedliński mówi dzisiaj o nim „w kontekście wartości humanistycznych, tak ściśle przecież związanych z naszą tożsamością kulturową”[63]. Upowszechniając model edukacji humanistycznej, której filar stanowi wychowanie ku wartościom, Jedliński rozróżnił miłosierdzie Boże i ludzkie. To drugie, nieistniejące bez pierwszego, w aspekcie filozoficznym najpełniej uzewnętrzniło się, w jego opinii, we współczesnej personalistycznej koncepcji miłosierdzia[64]. Tejże nieobce jest pobudzanie „wyobraźni miłosierdzia”, która w świetle teologii chrześcijańskiego miłosierdzia tożsama jest z „angażującym patrzeniem, a także rozumieniem potrzeb i niedoli”[65] bliźniego.

Choć etyczny wymiar edukacji polonistycznej jest wyjątkowo istotny, warto wrócić do recenzenckich omówień nowych książek dla młodych czytelników. W 1908 roku na łamach „Nowych Torów” polecono młodzieży m.in. bajkę *Przygody Mani w zaczarowanym ogrodzie* (1907) literatki i tłumaczki Antoniny Morzkowskiej (1850–1936) oraz *Teatr amatorski dla dzieci i młodzieży* (1908) komediopisarza i reżysera Zygmunta Przybylskiego (1856–1909).

Ukrywający się pod kryptonimem *kgr*. autor streścił książkę Morzkowskiej, akcentując podobieństwo przygód Mani do *Podróży Guliwera* (1736). Uzupełnię, że w początkach wieku XX adaptacje tej powieści Jonathana Swifta (1667–1745) były wyjątkowo popularne.

Tak się złożyło, że w tekście literackim Morzkowskiej przemieniona w olbrzyma główna bohaterka na podobieństwo „prostaczka” Swifta

---

[61] Wyd. 2, Warszawa 1901.

[62] M. Weryho, *I ja już czytam. 50 powiastek dla małych dzieci*, Warszawa [b. r. w.], s. 91.

[63] R. Jedliński, *Między miłosierdziem a globalizacją. Aksjologiczne przestrzenie edukacji polonistycznej*, Kraków 2010, s. 5.

[64] Ibidem, s. 151.

[65] J. Zabielski, *Wydobywanie dobra. Teologia chrześcijańskiego miłosierdzia*, Białystok 2006, s. 153.

znalazła się również w fantastycznym świecie karłów. Oprócz naśladownictwa satyry autorstwa dziekana dublińskiej katedry niezadowolenie krytyka wzbudziły błędy logiczne, na przykład brak proporcji ciała głównej postaci. Jej „grubości ciała wężowego”[66] palce po prostu nie harmonizowały z resztą członków. Tym samym anonimowy recenzent odmówił autorce *Przygód Mani w zaczarowanym ogrodzie* przyjęcia do grona asów w literaturze dziecięcej. Sądzę, że stwierdzenie bezwartościowości książki Morzkowskiej zostało podyktowane względami estetycznymi. Każda bowiem książka dla dzieci i młodzieży – w myśl opracowujących jej nowoczesną koncepcję – powinna wyróżniać się nie tylko zajmującą treścią, lecz także odpowiednio do tekstu dobranymi ilustracjami i czytelnym drukiem. Warunki te spełniała z pewnością, czerpiąca z *Podróży Guliwera* w takim stopniu, jak książka Morzkowskiej, baśń *Porwanie w Tiutiurlistanie* (1946), w której, skłaniający się do poetyckich transpozycji[67] Wojciech Żukrowski (1916–2000) stworzył wzbudzające sympatię postacie literackie: koguta, kaprala Marcina Pypecia, lisicę Chytraskę czy grymaśną królewnę Wiolinkę.

W 1908 roku wśród recenzenckich omówień książek dla dzieci i młodzieży znalazłam też bardziej przychylną opinię niż niepochlebny sąd o bajce Morzkowskiej. Tym razem Szycówna wypowiedziała się o *Teatrze amatorskim dla dzieci i młodzieży*, w którym Przybylski zaproponował dziecięcym i młodzieżowym teatrom amatorskim repertuar złożony z dwunastu jednoaktowych „komedyjek”[68]. Mali aktorzy – zgodnie z wolą komediopisarza – mieli odgrywać role biednych dzieci suteren, naiwnych kuzynek, kopciuszków domowych, zagubionych pensjonarek celem rozwijania aktorskiego talentu. Ów pomysł średnio się spodobał recenzentce; Szycówna odrzuciła sztuczny język tyrad, zbyt uczone prozatorskie wypowiedzi nastoletnich aktorów oraz ich „operetkowo-farsowe i kumoszkowo-plotkarskie”[69] opinie o małżeństwie pojmowanym jako los na loterii. Choć Przybylski uważał teatr amatorski za „poważną dźwignię w kształceniu umysłu i serca młodzieży płci obojga”[70] oraz udzielił wskazówek, jak powinni postępować domorośli aktorzy, to nie do końca udały mu się przecież prowadzone przez bohaterów dialogi w następujących komediach: *Edukacja Bronki*, *Dumny Kazio*, *Wesele siostry*. A w ostatnim dramacie porażała dodatkowo

[66] *kgr*. [rec.], *Antonina Morzkowska. „Przygody Mani w zaczarowanym ogrodzie”. Bajka. Warszawa 1908*, „Nowe Tory” 1908, z. II, s. 169.

[67] H. Skrobiszewska, *Książki naszych dzieci…*, s. 221.

[68] A. Szycówna [rec.], *Zygmunt Przybylski, „Teatr amatorski dla dzieci i młodzieży”. 12 tomików. Warszawa 1908*, „Nowe Tory” 1908, z. X, s. 469.

[69] Ibidem, s. 471.

[70] Z. Przybylski, *Przedmowa*, [w:] idem, *Teatr amatorski dla dzieci i młodzieży. Dwanaście jednoaktowych komedii*, Warszawa 1908, s. II.

naiwność komediopisarskiego pomysłu, kiedy to podekscytowana zamążpójściem starszej siostry czternastoletnia Zosia Niemojska zwierzała się przyjaciółkom:

> Powiem wam prawdę, że i mnie dziś w kościele serce biło jak młotem. Kiedy siostra moja drżącymi ustami powtarzała przysięgę za księdzem – w oczach ciemno mi się zrobiło! Ogarnęło mnie jakieś rzewne uczucie i zaledwie utrzymałam się na nogach. Trwało to krótko; potem znowu uczułam się tak szczęśliwą i wesołą, jak gdybym się nagle ujrzała przeniesioną do ogrodu, pełnego kwiatów i zieloności[71].

Tak samo zbytnią prostotą odznaczała się „tyrada" rówieśnicy Zosi, Stefci:

> Moja mama zawsze utrzymuje, że z córkami to wielki kłopot! Nas jest cztery w domu. Helenka w zeszłym roku miała wyjść za mąż – tatko nawet z banku wyjął pieniądze na wyprawę, ale się rozeszło [niedoszłe małżeństwo – D. D.]. […] Mama bardzo desperowała, i o mało co nawet się nie rozchorowała – bo już było po zaręczynach. Pojechaliśmy potem wszyscy na uspokojenie nerwów do Zakopanego. Bo i ja byłam zdenerwowana[72].

W 1909 roku z kolei „wydawnictwa gwiazdkowe"[73] rekomendowały: *Zochnę w krainie śnieżek* autora utworów scenicznych i humoresek[74] Pudłowskiego oraz *Baśń o dobrej sierocie, złej macosze i dwunastu miesiącach* (1909) Artura Oppmana.

Ten niewielkich rozmiarów, nasycony cudownością utwór o treści fantastycznej Or-Ota suponuje zagadnienie sporu o rolę fantazji w piśmiennictwie dla dzieci. Problemem tym zajęła się współcześnie Iwonna Michalska, która podkreśliła, że „stosunek do baśni pedagogów i przyjmujących pedagogiczną opcję literatów na przestrzeni XVIII i XIX wieku nie był jednoznaczny i ulegał krańcowym przemianom"[75]. O ile oświeceni i pozytywiści obwiniali baśń o „hamowanie rozwoju intelektualnego dziecka"[76], o tyle w romantyzmie i w Młodej Polsce korzystała ona z uprzywilejowania. W pewnej mierze zawiłą kwestię tego gatunku epickiego rozwiązała w 1904 roku współtwórczyni „Nowych Torów" Aniela Szycówna, która bogaty repertuar motywów i wątków baśniowych dostosowywała do „charakteru i skłonności"[77] młodych czytelników.

---

[71] Z. Przybylski, *Wesele siostry. Komedia w jednym akcie*, [w:] idem, *Teatr amatorski dla…*, s. 229.

[72] Ibidem, s. 237–238.

[73] H. Willman-Grabowska [rec.], *Bajki Or-Ota. „Baśń o dobrej sierocie, złej macosze i o 12 miesiącach". Warsz., 1909*, „Nowe Tory" 1909, z. I, s. 73.

[74] Por. hasło: Pudłowski Tadeusz, [w:] *Słownik pseudonimów pisarzy polskich. XV w.–1970*, red. E. Jankowski, t. IV, Wrocław–Warszawa–Kraków 1996, s. 566.

[75] I. Michalska, *Wychowanie do czytelnictwa…*, s. 138.

[76] Ibidem.

[77] A. Szycówna, *Rys historyczny literatury…*, s. 42.

W pięć lat później niewiele różniące się od Szycówny stanowisko zajęła Helena Willman-Grabowska, opiniując baśń Or-Ota o szlachetnej sierocie. Recenzentka pochwaliła wizualny komponent książki, ale mało przychylnie odniosła się do jej treści. Uznała, że porażka złej macochy, budząc zadowolenie dzieci, uczy je mściwości. W zamian proponowała „mówić o żalu za winy i przebaczeniu”[78]. Ta niesprawiedliwa ocena utworu Oppmana wydaje się wyjątkowo rażąca w zestawieniu z innym tekstem zamieszczonym w tym zbiorze – z baśnią o siwku złotogrzywku[79]. W jej zakończeniu niegdyś biedny, ale aktualnie opływający w bogactwa Janek nie zapomniał przecież o ubogim ojcu i niezamożnych braciach. Metamorfoza młodzieńca w bogacza oznacza również rodzaj gry[80] z młodym odbiorcą, która umożliwia mu akceptację albo dezapropatę przemienionego bohatera.

Współczesną refleksją teoretyczną na temat baśni snuje też podejmująca badania nad literaturą młodopolską Anna Czabanowska-Wróbel. W związku z uproszczoną konstrukcją fabuły baśni, a co za tym idzie – ze schematycznym jej końcem krakowska uczona zastanawia się, jak należy je interpretować. „Zakończenie […] – dyskretnie przekazuje myśl czytelnikom – jest spełnieniem ludzkich życzeń i marzeń”[81].

Przypomnę, że w 1909 roku w styczniowym zeszycie „Nowych Torów” obok *Baśni o dobrej sierocie* Oppmana zrecenzowano wierszowaną, wyróżniającą się estetyką, książeczkę pt. *Zochna w krainie śnieżek* Pudłowskiego. Oprócz uwydatnienia zalet estetycznych utworu anonimowy recenzent wyraził powątpiewanie, czy pomieszczone w książce wierszyki są oryginalnymi utworami polskimi, a nie zapożyczeniami z literatury niemieckiej[82]. Przejęty z *Królowej Śniegu* H. Ch. Andersena był z pewnością dynamiczny motyw podróży do odległego pałacu „królowej siedzącej na tronie”, ale uczynki tej „złotowłosej, cudnej pani”[83], jej córki Śniegulki i usługujących im śnieżek ani trochę nie przypominały postępków okrutnej bohaterki urodzonego w Odense baśniopisarza.

Jego przeczytane głośno przed Fryderykiem Wilhelmem IV (1795–1861)[84] *Brzydkie kaczątko* oraz „podsycające nastrój niepewności”[85] baśnie: *Stokrotka*, *Słowik* i *Nowe szaty cesarza* tak samo przychylnie jak w przeszłości przyjmowane są we współczesnej polskiej szkole.

[78] H. Willman-Grabowska [rec.], *Bajki Or-Ota…*, s. 73.

[79] Baśń ta w 1921 roku doczekała się formy wierszowej.

[80] R. Handke, *Nowoczesność w baśni dla dzieci*, „Teksty” 1974, nr 5, s. 117–121.

[81] A. Czabanowska-Wróbel, *Baśń w literaturze Młodej Polski*, Kraków 1996, s. 17.

[82] M. K. [rec.], *T. Pudłowski. „Zochna w krainie śnieżek”. Dziesięć obrazków kolorowych wierszem opisał…*, „Nowe Tory” 1909, z. I, s. 74.

[83] T. Pudłowski, *Zochna w krainie śnieżek*, Warszawa 1961, s. 6.

[84] H. Ch. Andersen, *Autobiografia. Baśń mojego życia*, Łódź 2003, s. 188.

[85] M. Chrobak, *Realizm magiczny w polskiej literaturze dla dzieci i młodzieży*, Kraków 2010, s. 115.

Bożena Olszewska zauważa, że dzisiaj także dzięki baśniom Andersena, zamieszczonym w licznych podręcznikach do kształcenia literackiego[86], ich autorzy „starają się doskonalić różnorakie umiejętności i sprawności polonistyczne, ucząc czytania dzieła literackiego”[87]. Analiza i interpretacja różnorodnych baśni staje się – zauważa zajmująca się problematyką literatury dziecięco-młodzieżowej badaczka Zofia Adamczykowa – sposobnością do analizy i interpretacji znacznie trudniejszych tekstów literackich[88].

W osiem lat później na łamach „Polonistyki” Jolanta Ługowska zadała pytanie o zasadność czytania baśni przez dzieci i dorosłych. Autorka książki *Bajka w literaturze dziecięcej* (1988), odwołując się do Tolkienowskiego utworu *Drzewo, liść i mythopoeia* (wyd. pol. 1994) oraz do rozprawy *Cudowne i pożyteczne* Brunona Bettelheima (1903–1990), zauważyła, że oczarowanie najmłodszych czytelników baśniami i „niedziecięca” fascynacja nimi dorosłych ma swój początek w odwiecznych pragnieniach „uzdrowienia, ucieczki i pociechy, które zdają się – tłumaczy Ługowska – harmonijnie łączyć w swoistym projekcie baśniowej kompensacji”[89].

Jak w zwierciadle odbijała się na łamach „Nowych Torów” literacka recepcja Andersena w Polsce. Kolejny raz w warszawskim miesięczniku autor *Królowej Śniegu* jako pisarz dla dzieci zagościł w związku z twórczością Władysława Bełzy (1847–1913). Otóż w 1909 roku wśród książek dla młodego odbiorcy znalazł się jego, nawiązujący do utworu Andersena o dzielnym wojaku, *Ołowiany żołnierz i inne powiastki dla młodego wieku*. Obok zbiorku autora *Baśni o królewnie na drewnianych nóżkach* (1907) oceniono: *Pamiętnik zająca* J. Ciembroniewicza, debiutancką powieść Antoniny Domańskiej (1853–1917) pt. *Hanusia Wierzynkówna* (1909), *Doktora Omegę: fantastyczne przygody na Marsie* Arnoulda Galopina (1865–1934) oraz opowiedzianą przez Alekseja Sliwickiego „prawdziwą historię” *Misia-Kudłacza* i *Książeczkę Halusi* Bronisławy Ostrowskiej. Literaturę obcą prezentowały: *Pisma* Juliusza Verne’a (1828–1905), legenda *Król Złotej Rzeki albo Czarni Bracia* (1841) Johna Ruskina (1819–1900), *Przygody Alinki w Krainie Czarów*[90] Lewisa Carrolla i przetłumaczone przez ukrywającego się pod kryptonimem A. B. autora *Białogłowy*.

---

[86] Na przykład M. Nagajowa, *Słowo za słowem. Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Warszawa 1994.

[87] B. Olszewska, *„Dziewczynka z zapałkami” Hansa Christiana Andersena w międzywojennej i współczesnej szkole*, [w:] *Wokół Andersena. W dwusetną rocznicę urodzin*, red. A. Ciciak, Szczecin 2008, s. 230.

[88] Z. Adamczykowa, *Literatura dziecięca. Funkcje – kategoria – gatunki*, Warszawa 2004, s. 176.

[89] J. Ługowska, *Dlaczego dzieci i dorośli czytają baśnie? Z zagadnień baśniowej kompensacji*, „Polonistyka” 2012, nr 9, s. 5.

[90] Dzisiaj książkę tę znamy pod tytułem *Alicja w Krainie Czarów*.

Zauważyłam, że obfitość „tradycyjnej fantastyki”[91] w literaturze dziecięco-młodzieżowej w przededniu niepodległości wzięła się, zdaniem Zofii Budrewicz, z „fascynacji dzieciństwem oraz wyobraźnią dziecka”[92]. Na wskroś oryginalny, choć jeszcze niewolny od „moralizatorskiego charakteru XIX-wiecznego pisarstwa”[93] dla młodego odbiorcy był zbiorek opowiadań pt. *Ołowiany żołnierz i inne powiastki dla młodego wieku* Bełzy. W nim „nestor literatury dziecięcej w Galicji”[94], zdaniem Szycówny, wyszukanym językiem, rozbudzając uczucia religijne i narodowe małych czytelników, ukazywał „różne zabawy i figle dziecięce”[95]. Recenzentce jednak nie przypadł do gustu ani patriotyczny przekaz powiastek, ani pomysł wykreowania przez literata w historyjce *Kłopoty Zosi z Mariankiem* „wzorowej” siostry, która, aby odwieść młodszego brata od zjedzenia konfitur, posłużyła się kłamstwem jakoby w przysmaku była trucizna. W zamian Szycówna zaproponowała lekturę innych, bardziej aktualnych w tym zbiorze utworów autora *Katechizmu polskiego dziecka* (1900), na przykład *Ołowiany żołnierz*, *Antoś piaskarz* czy *Wierzba na pustkowiu*. Z perspektywy lat polecałabym ponadczasowego *Kanarka* z „objaśnionej wierszem” przez Bełzę i literata, a także pedagoga, Stanisława Rossowskiego (1861–1940) *Czarodziejskiej książeczki* (1893). Wielce bowiem pouczającą lekcję w tej drobnej formie literackiej[96] dawał „epigon romantyzmu w epoce rozkwitu pozytywizmu”[97] krnąbrnym dzieciom:

Przestrzegała mama dziatki,
By nie ruszać drzwi od klatki;
Lecz spróbować chciały dzieci,
Czy kanarek nie wyleci?

I wyleciał, bujał ładnie,
Aż wtem nagle kot wypadnie…
Próżno krzyczą: „Stój, stój, Szarku!”
Raz, dwa – i już po kanarku!

Nie pomogą nic łzy wasze,
Nie odżyje biedne ptaszę!
Trzeba było, moje dziatki,
Pierwej słuchać przestróg matki[98].

---

[91] M. Chrobak, *Realizm magiczny…*, s. 9.

[92] Z. Budrewicz, *Lekcje polskiego krajobrazu…*, s. 61.

[93] Ibidem.

[94] A. Szycówna [rec.], *Władysław Bełza. „Ołowiany żołnierz i inne powiastki dla młodego wieku”. Warszawa–Kraków 1909*, „Nowe Tory” 1909, z. III, s. 258.

[95] Ibidem, s. 257.

[96] D. Piasecka, *Władysław Bełza*, Warszawa 1989, s. 25.

[97] Por. hasło: Bełza Władysław, [w:] *Polski słownik biograficzny*, red. Wł. Konopczyński, t. I, Kraków 1935, s. 413.

[98] *Kanarek*, [w:] *Czarodziejska książeczka. 15 prześlicznych obrazków dla dzieci*, objaśnienia wierszem Wł. Bełza, St. Rossowski, Lwów 1893, s. 12.

O ile Szycówna poddała krytyce powiastki Bełzy, o tyle bez zastrzeżeń przyjęła wykonaną przez Ciembroniewicza[99] przeróbkę tekstu Dygasińskiego. Pierwotnym wzorem, według którego pedagog i działacz społeczny stworzył – z myślą o dzieciach w wieku od 8 do 12 lat – *Pamiętnik zająca*, była uchodząca za na wskroś naturalistyczną powieść *Zając* (1900).

Wartościowa pod względem literackim i artystycznym, ale „niełatwa do analizy"[100], opisująca kilkuletnie życie roślinożernego gryzonia, powiastka[101] urzekła Szycównę szczerością słów, brakiem skłonności do prawienia morałów oraz śmiałym pomysłem ukazania fizjologicznych zmian w życiu „urodzonego w gaiku olszynowym o jakie tysiąc kroków od stawu"[102] zająca. Zajmująca i pesymistyczna jednocześnie książka o „szaraku z kniei morzelańskiej"[103] ewokuje zagadnienie specyfiki odbioru prozy Adolfa Dygasińskiego w ogóle, które analizuje dzisiaj Mirosława Radowska-Lisiak. Zaliczając powieść pt. *Zając* do utworów z pogranicza literatury i oralności, uwydatniła znaczenie „długich, wielowątkowych zdań […], graficznego odpowiednika potoku słów, przeskoku myśli, przenikania wątków"[104], charakterystycznych cech języka ogólnego mówionego. Dzięki tej odmianie kulturalnej języka narodowego w powieści Dygasińskiego bardziej zrozumiałe staje się, moim zdaniem, „ograniczenie człowieka w ułomnym człowieczeństwie, zwierzęcia w marnej naturze zwierzęcości"[105].

Z klasyków literatury dziecięco-młodzieżowej oprócz Dygasińskiego na łamach „Nowych Torów" gościł francuski pisarz i popularyzator zdobyczy ówczesnej wiedzy, Juliusz Verne. Jego ilustrowanych pięć tomów o naukowo-fantastycznej tematyce *Pism*, m.in. książki *W 80 dni dookoła świata* (1873) i *Piętnastoletni kapitan* (1878) zrecenzowała Maria Czaplicka, chwaląc „dobry smak"[106] powieści oraz zajmującą fabułę. Niezwykłe przygody zagadkowego Fileasa Fogga, a także załogi rozbitego u samego wybrzeża Afryki statku „Pilgrim" rozpalały

---

[99] Autor m.in. powiastki *Klucz do nieba* (1911) oraz ciekawej książki *Z życia zwierząt* (1911). W tej drugiej dał wyraz swoim uczuciom do ssaków, ptaków, ryb i owadów.

[100] A. Skała, *Sacrum w „Godach życia" Adolfa Dygasińskiego. O niepozytywistycznym przyrodoznawstwie i irracjonalizmach*, „Pamiętnik Literacki" 2012, z. 1, s. 31.

[101] A. Szycówna [rec.], *Józef Ciembroniewicz. „Pamiętnik zająca". Według powieści A. Dygasińskiego. Lwów–Złoczów. Nakładem i drukiem księgarni Wilhelma Zukerkandla. (Biblioteka dla dzieci i młodzieży)*, „Nowe Tory" 1909, z. V, s. 452.

[102] A. Dygasiński, *Zając*, Kraków 2002, s. 10.

[103] Ibidem.

[104] M. Radowska-Lisak, *„Czytanie słuchem". O specyfice odbioru tekstów z pogranicza literatury i oralności (na przykładzie prozy Adolfa Dygasińskiego)*, [w:] *Czytanie, czytelnictwo, czytelnik*, red. A. Żbikowska-Migoń, Wrocław 2011, s. 65.

[105] A. Skała, *Adolf Dygasiński. Niepoprawny pozytywista. Między tradycją a nowoczesnością*, Lublin 2013, s. 190.

[106] M. Czaplicka [rec.], *Juliusz Verne. „Pisma" I, II, III, IV i V. Wydanie nowe z ilustracjami*, „Nowe Tory" 1909, z. VIII, s. 274.

z pewnością bogatą fantazję dzieci. Współcześnie także na godzinach polskiego w klasach V–VI do ich wyobraźni przemawia śmiały wyczyn, na który zdobyli się Fogg i Obieżyświat. Dlatego w 2000 roku nauczycielka języka polskiego Anna Suszek – w ramach redagowanej przez Zofię Agnieszkę Kłakównę serii wydawniczej „Metodyczna Biblioteka *To lubię!*" – zaproponowała kilkanaście lekcji sytuujących powieść *W 80 dni dookoła świata* w kontekście literackim i kulturowym. Jedna z interesujących lekcji na przykład wyjaśniała, jak pojmować czas jako element świata przedstawionego[107]. Dzięki tej pionierskiej pracy Suszek uczniowie przypuszczalnie „podzielą się na tych – parafrazując współczesnego historyka literatury Jana Tomkowskiego – którzy nadal będą marzyć o dalekich podróżach, i na tych, którzy wolą podróżować z książką w ręku, zaglądając od czasu do czasu do atlasu"[108].

Na wzór prawdopodobnie Vernowskiej *Fantazji Doktora Oxa* powstał, przetłumaczony z francuskiego na polski przez Marię Silzień[109], *Doktór Omega: fantastyczne przygody na Marsie* Galopina. Recenzentce Antoninie Szczepaniakowej spodobał się niezmiernie pomysł z „posiadającym dziwne właściwości"[110] pociskiem[111], dzięki któremu doktor Omega przybył na Marsa, aby poznać nie tylko jego faunę i florę, lecz także, a może przede wszystkim, mieszkańców. Dodam, że fantastyka naukowa ma zagorzałych wielbicieli także w bieżącej chwili, a współczesne lekcje języka polskiego na trzech etapach kształcenia są dobrą okazją do analizy i interpretacji m.in. *Bajek robotów* (1964) Stanisława Lema (1921–2006), *Hobbita* (1937) Johna Ronalda Reuela Tolkiena, *Władcy Lewawu* (1989) Doroty Terakowskiej (1938–2004), *W 80 dni dookoła świata* Verne'a czy *Mistrza i Małgorzaty* (wyd. pol. 1969) Michaiła Bułhakowa (1891–1940). Do namysłu nad literaturą fantastycznonaukową obecnie zachęca uczniów antropolog literatury Mariusz Maciej Leś i proponuje im oprócz omówienia multimedialnej *Katedry* z pogranicza literatury i architektury[112] „konkurs *flash-fiction*, czyli krótkich utworów (do 140–160 znaków), a przy okazji wspomnienie o historii krótkiej formy, o aforyzmach, anegdotach, haiku itd."[113].

---

[107] A. Suszek, *Lekcja 3. Wyścig z czasem!*, [w:] eadem, *Dookoła świata śladami Fileasa Fogga, czyli jak opracować w szkole powieść Juliusza Verne'a*, Kraków 2000, s. 38–40.

[108] J. Tomkowski, *Juliusz Verne – tajemnicza…*, s. 151.

[109] Por. hasło: Galopin Arnould, [w:] *Bibliografia literatury dla dzieci i młodzieży (1901–1917). Literatura polska i przekłady*, oprac. A. Grefkowicz *et al.*, Warszawa 2005, s. 115.

[110] A. Szczepaniakowa [rec.], *Arnold Galopin. „Doktór Omega, fantastyczne przygody na Marsie". Warszawa*, „Nowe Tory" 1909, z. X, s. 468.

[111] Błyskotliwą teorię na temat „ruchu odrzutowego w próżni" głosił daleko później Konstanty Ciołkowski (1857–1935). Por. K. Andriejew, *Potrójne życie Juliusza Verne'a*, przeł. K. Frejdlich, Łódź 1985, s. 119.

[112] Chodzi tu o korespondencję sztuk: literacka *Katedra* Dukaja i film Bagińskiego pod tym samym tytułem.

[113] M. M. Leś, *Fantastyka naukowa we współczesnej szkole*, „Polonistyka" 2011, nr 2, s. 45.

Zagadnienie kontekstów literatury, których przemilczeć nie sposób, oderwało mnie nieco od głównego tematu, dlatego ponownie rozpatruję w tym miejscu sprawę *Doktora Omegi*.

W rok po przychylnej, dokonanej przez Szczepaniakową, ocenie utworu Galopina mniej entuzjastyczną recenzję powieści wydała Czaplicka, uznając ją za „niedorastające do swych wzorów naśladownictwo Wellsa i Verne'a"[114]. Spodobała się natomiast recenzentce powieść *Wojna w powietrzu* (1908)[115], w której angielski pisarz, dziennikarz i publicysta Herbert George Wells (1866–1946) plastycznie opisał wszczętą przez Niemców „wojnę wszechświatową"[116]. Pozytywnie zaskoczyła Czaplicką fabuła powieści z gatunku fantastyki naukowej, zachwycił główny bohater Bert Smallways. Niestety, *Wojna w powietrzu* okazała się najmniej zmyślonym prozaicznym utworem narracyjnym Wellsa, gdyż ukazana w powieści przez autora *Wehikułu czasu* (1895) I wojna światowa „nie położyła kresu wszelkim wojnom, nie była «*a war to end wars*»"[117]. Uzupełnię, że krytyczną i objaśniającą ocenę powieści autora *Wojny światów* (1898) poprzedziła opinia recenzentki o ówczesnej, pisanej z myślą o dzieciach i młodzieży, poezji i prozie. Czaplicka, choć sceptycznie odniosła się do fantastyki Wellsa i Verne'a, nie wyeliminowała jej przecież z dogmatycznego kanonu lektur dla młodych czytelników; sugerowała jednak, by wyeksponować w nim przede wszystkim fragmenty „arcydzieł klasycznych dawnych i współczesnych"[118]. Zaliczyła do nich m.in. wyjątki z dzieł literackich Słowackiego, Mickiewicza, Krasińskiego, Wyspiańskiego, Szekspira, Goethego.

Daleko *Hanusi Wierzynkównie* (1909) do wybitnych utworów wyżej wymienionych pisarzy, ale także ta opowieść z czasów Kazimierza Wielkiego Domańskiej doczekała się recenzji na łamach „Nowych Torów". W książce ukazującej losy Hanusi, córki podskarbiego „króla chłopów", Kazimiera Kalkstein-Lewandowska dopatrzyła się samych zalet. Najbardziej urzekła recenzentkę „postać miłego i roztropnego dziewczęcia, Hanusi"[119]. A autorka *Historii żółtej ciżemki* (1913), zręcznie stwarzając autentyczne i fikcyjne postacie literackie, ustosunkowała się przychylnie nie tylko do „urodziwej i smukłej"[120] córki Mikołaja Wie-

---

[114] M. Czaplicka [rec.], *O książkach dla młodzieży w ogóle i o „Wojnie w przestworzach" H. G. Wellsa w szczególe"*, „Nowe Tory" 1910, z. III, s. 261.

[115] Wellsowska „fantazja powieściowa" *The war in the air* (1908). Por. R. Dyboski, *Sto lat literatury angielskiej*, tekst przejrzał i wstępem opatrzył J. Krzyżanowski, Warszawa 1957, s. 679.

[116] M. Czaplicka [rec.], *O książkach dla…*, s. 261.

[117] P. Mroczkowski, *Historia literatury angielskiej. Zarys*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1993, s. 492.

[118] M. Czaplicka [rec.], *O książkach dla…*, s. 260.

[119] K. Kalkstein-Lewandowska [rec.], *Antonina Domańska. „Hanusia Wierzynkówna"*, „Nowe Tory" 1909, z. X, s. 465.

[120] A. Domańska, *Trzaska i Zbroja. Hanusia Wierzynkówna. Dwie opowieści z czasów Kazimierza Wielkiego*, Warszawa 1961, s. 199.

rzynka, lecz także do ostatniego z Piastów, sprawującego najwyższą władzę sprawiedliwego króla. Szczodrze obdarował on panią Janową Wierzynkową, dziękując za gościnę:

> Kazimierz zdjął z szyi łańcuch złoty, o grubych jak kajdany ogniwach i życzył, by nosząc go w zdrowiu i powodzeniu żyła póty, aż one złote kółka na proch się zetrą[121].

Równie sympatycznym bohaterem literackim był Miś-Kudłacz. W książeczce Sliwickiego ujął on Antoninę Szczepaniakową serdecznością, jaką zwierzę okazało opiekującej się nim rodzinie[122]. Ten kudłaty niedźwiadek kojarzy się ze wspomnieniami o pluszowym misiu, bohaterze tzw. baśni nowoczesnej[123] młodopolskiej poetki, Bronisławy Ostrowskiej. W arcydziele literatury dziecięcej pt. *Bohaterski miś, czyli przygody pluszowego niedźwiadka na wojnie* (1919) zawieramy znajomość z „najdoskonalszym z misiów"[124]. Dzięki bohaterowi-pluszowej ożywionej zabawce, która w końcu „w podręcznej torbie Stasia"[125] powróciła do wolnej ojczyzny, poznawały dzieci historię uciemiężonego przez zaborców narodu polskiego i jego zryw niepodległościowy w latach 1914–1918.

Usposobiona przyjaźnie do autorów książek dla dzieci i młodzieży Szczepaniakowa tak samo dobrze jak *Misia-Kudłacza: prawdziwą historię niedźwiedzia* oceniła inny, znacznie wcześniejszy niż *Bohaterski miś* utwór Ostrowskiej – wierszowaną, napisaną z myślą o czteroletniej córeczce, *Książeczkę Halusi* (1906). W tym, zainspirowanym *Czytaniami dla Tadzia i Zosi*[126] Konopnickiej, poemacie edukacyjnym autorka, „cyzelując rymy"[127], z wdziękiem opisywała urodę wsi[128]. Malując obraz dziecięcej krainy wiecznej szczęśliwości, „jedna z największych liryczek świata"[129] uwydatniła piękno otaczającej tytułową bohaterkę przyrody. Zacytujmy, nie wdając się w dyskusję nad właściwościami językowo-stylistycznymi[130] poezji Ostrowskiej, urywek *Książeczki Halusi*:

---

[121] Ibidem, s. 189.

[122] A. Szczepaniakowa [rec.], *A. Sliwicki. „Miś Kudłacz"*, „Nowe Tory" 1909, z. X, s. 468.

[123] B. Olech, *Harmonia, liryzm, trwoga. Studia o twórczości Bronisławy Ostrowskiej*, Białystok 2012, s. 178.

[124] B. Ostrowska, *Bohaterski miś, czyli przygody pluszowego niedźwiadka na wojnie*, Radom 2004, s. 7.

[125] Ibidem, s. 107.

[126] Na okładce widniał tytuł: *Książka dla Tadzia i Zosi*.

[127] J. Lechoń, *Przedmowa*, [w:] B. Ostrowska, *Pisma poetyckie*, t. I, Warszawa 1932, s. VI–VII.

[128] A. Szczepaniakowa [rec.], *Bronisława Ostrowska, „Książeczka Halusi"*, „Nowe Tory" 1909, z. X, s. 469.

[129] K. Husarski, *Wśród książek*, „Wiedza i Życie" 1932, s. 317.

[130] Językowo-stylistyczną ocenę poezji Bronisławy Ostrowskiej znajdziemy w pracy Urszuli Kęsikowej. Por. U. Kęsikowa, *Właściwości językowo-stylistyczne poezji Bronisławy Ostrowskiej*, Słupsk 2008.

Poszła Halcia do ogrodu,
Gdzie się barwne grządki chylą,
Zaznajomić się z kwiatkami
I przedstawić się motylom.

Widzi kwiatów moc na grzędach:
Smukłe malwy i goździki,
Lwie paszczęki i ostróżki,
A na płotach powój dziki[131].

Zauważyłam, że utalentowana autorka zbioru nowel *W starym lustrze* (1929), redukując w tym fragmencie poematu elementy baśniowe do minimum[132], wyznaczyła mu dwie funkcje: estetyczną i poznawczą. O ile Szczepaniakowa nie uświadomiła sobie ich istnienia w *Książeczce Halusi*, o tyle o etyczne zagadnienia upomniała się, recenzując napisanego po rozstaniu Ruskina z żoną *Króla Złotej Rzeki* (1841). Pomyślnym zbiegiem okoliczności spodobała się Szczepaniakowej uwypuklająca zwycięstwo dobra nad złem baśń angielskiego pisarza o trzech braciach[133]: Szwarcu, Hansie i Glucku[134]. Ten ostatni, odmieniec „nie miał jeszcze lat dwunastu"[135], ale dzięki „ubranemu w kubraczek ze złotej przędzy karzełkowi"[136] życzliwie usposobiony do świata „jasnowłosy i niebieskooki"[137] dziwak dotarł do Doliny Skarbów nad Złotą Rzeką, aby tam osiąść i żyć jak w raju.

Szczęśliwy koniec baśni o dobrodusznym Glucku ewokuje zagadnienie aksjologii w twórczości angielskiego poety, krytyka sztuki i społecznika Johna Ruskina. W latach 70. i 80. XIX wieku ten nękany nocnymi koszmarami „spadkobierca Wordswortha"[138] „dostrzegł nagle w zjawiskach przyrody jakby wyraz kosmicznej walki dobra ze złem"[139]. Pod wpływem tych obserwacji zrodziła się Ruskinowska koncepcja wartości, w której świetle

[…] tradycyjne ideały piękna, dobra i prawdy sprzęgły się […] na sposób nowy, z uwzględnieniem zaostrzonej za jego czasów kwestii reform społecznych, sprawy zaopiekowania

---

[131] B. Ostrowska, *Książeczka Halusi*, Warszawa 1906, s. 5.

[132] B. Olech, *Harmonia, liryzm, trwoga…*, s. 167.

[133] A. Szczepaniakowa [rec.], *John Ruskin. „Król Złotej Rzeki"*, „Nowe Tory" 1909, z. X, s. 468.

[134] Przypuszczam, że to tłumaczka baśni Ruskina dała bohaterowi na imię Gluck. Prawdopodobnie Wanda Peszke spolszczyła niemiecki wyraz „das Glück" oznaczający „szczęście".

[135] J. Ruskin, *Król Złotej Rzeki albo Czarni Bracia. Legenda styryjska*, przeł. W. Peszke, Warszawa 1969, s. 6.

[136] Ibidem, s. 24.

[137] Ibidem, s. 6.

[138] I. Wojnar, *Wstęp*, [w:] J. Ruskin, *Sztuka. Społeczeństwo. Wychowanie. Wybór pism*, wstępem i komentarzem opatrzyła I. Wojnar, Wrocław–Warszawa–Kraków 1977, s. XXII.

[139] Ibidem, s. XXV.

się państwa dolą warstw słabszych ekonomicznie – przeciwdziałania wybuchom wojen zaborczych, jako też uciskowi politycznemu, zrodzonemu na ich tle – a zarazem dojrzewały potęgowaniem czujności artystów i w ogóle obserwatorów na kształty, na ich oświetlenia i cienie, na barwy w przyrodzie i na postacie przemian[140].

Z przychylnością Szczepaniakowej oprócz *Króla Złotej Rzeki* spotkała się baśń Carrolla *Alinka w Krainie Czarów*[141], choć przykre wrażenie estetyczne wywołała w recenzentce „wydłużająca się szyja dziewczynki na wysokość najwyższych drzew"[142]. Spekuluję, że krytyczny stosunek Antoniny Szczepaniakowej do utworu wziął się z niezrozumienia humoru powieści, którą Carroll „otworzył erę dziecięcych wycieczek w krainę Czystego Nonsensu"[143].

Nadmienię, że w związku z tą, pełną pasjonującej dydaktyki[144], książką nasuwa się dziś pytanie o imię bohaterki, która otrzymała wiktoriańskie staranne wychowanie i trafiła do Krainy Czarów. Recenzentka konsekwentnie podawała imię Alinka. A powszechnie wiadomo, że najpilniejszą słuchaczką historyjek nieśmiałego wykładowcy matematyki w Christ Church College w Oxfordzie była Alice Liddell (1852–1934), którą odbieram jako pierwowzór postaci literackiej.

Wyraźny zwrot w poglądach Szczepaniakowej na literaturę dla dzieci i młodzieży zauważamy w związku z recenzją opowiadania dla młodzieży pt. *Białogłowy*, które z angielskiego na polski przełożył ukrywający się pod kryptonimem A. B. tłumacz. Nawiązująca do przygód Sherlocka Holmesa powieść o plantatorze z Barbados rozczarowała Szczepaniakową „niepedagogicznym i nieetycznym"[145] zakończeniem, w którym bohater nawet wobec wyroku śmierci na zbrodniarzu pałał żądzą zemsty.

W rok po surowej i nieżyczliwej ocenie utworu *Białogłowy* zrecenzowano następujące książki dla dzieci: niełatwe, ale na wysokim poziomie artystycznym[146] *Bajki* (1909) Wacława Sieroszewskiego (1858–1945), *Cudowną podróż* najbardziej popularnej naonczas wśród szwedzkich pisarzy Selmy Lagerlöf[147] oraz opracowaną przez autorkę

---

[140] W. Rubczyński, *Aksjologia Ruskina*, [b. m. i r. w.], s. 150.

[141] Ten utwór znany był też pod tytułem *Alinka w Krainie Cudów* (1910).

[142] A. Szczepaniakowa [rec.], *Ludwik Carroll. „Przygody Alinki w Krainie Czarów"*, „Nowe Tory" 1909, z. X, s. 468.

[143] W. Krzemińska, *Literatura dla dzieci i młodzieży. Zarys dziejów*, Warszawa 1963, s. 68.

[144] H. Skrobiszewska, *Książki naszych dzieci…*, s. 638.

[145] A. Szczepaniakowa [rec.], *A. B. Białogłowy. Tłumaczenie z angielskiego*, „Nowe Tory" 1909, z. X, s. 469.

[146] K. Kuliczkowska, *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1864–1914. Zarys rozwoju…*, s. 101.

[147] Pozytywną ocenę tejże z ważnych przyczyn zamieściłam w pierwszej części rozprawy.

książek dla dzieci i młodzieży Domańską według prozy niemieckiej pisarki Elisabeth Halden (1841–1916) powieść dla panienek pt. *Niespodzianki życia*. Trudno obecnie stwierdzić, który utwór Halden dla dorastających dziewcząt na polski przełożyła „poetka lalek i dzieci”[148], bowiem niemiecka autorka celowała w twórczości dla młodych kobiet (*Das Schloß am Meer* 1893, *Das wahre Glück* 1894, *Aus rosiger Zeit* 1902). Tłumaczenie tytułu nie było ścisłe, ale jako pewnik napisała Grabowska nieprzychylną recenzję opracowanej przez Domańską powieści dla płochych dziewcząt. Przyprawiły ją o zdenerwowanie naiwność pomysłu autorki i oklepany temat książki: w imię miłości adoptowana przez milionera[149] niezamożna dziewczyna żyje w ubóstwie, ale dzięki wielkiemu spadkowi wydźwignęła się z nędzy.

Halina Grabowska, negatywnie usposobiona do powieści Halden, złagodniała, zamieszczając w „Nowych Torach” recenzję zbiorku Sieroszewskiego. Recenzentka nieopatrznie zaklasyfikowała zamieszczone w nim utwory do bajek. Prawdopodobnie Grabowska – zgodnie z założeniami epoki Młodej Polski, która nie stosowała konsekwentnie rozróżnień terminologicznych[150] – przystała na wymienność pojęć: „bajka”, „baśń” i oznaczały one dla niej „nie przynależność gatunkową utworu, ale poetycką fantazję, ułudę i nieodgadnioną tajemnicę bytu”[151]. Tymczasem teksty: *Przygoda tygrysa*, *W ruinach*, *Inwalidzi* i najdłuższa opowieść zbioru, *Dary Wiatru Północnego* (1910) to, oparte na motywach ludowych baśnie literackie, a tę pierwszą pochwaliła recenzentka za obecny w niej zmysł humoru[152]. Co więcej, ostatni zamieszczony w tomiku Sieroszewskiego utwór, którego akcja rozwija się na Podhalu, zdaniem Wandy Krzemińskiej, jest „jedną z najciekawszych pozycji w polskim dorobku baśniowym”[153]. Jej autor, zesłaniec, etnograf i podróżnik osiągnął zamierzony cel dydaktyczny nie tylko dzięki „ciekawej treści i pięknemu językowi”[154], lecz także upowszechnieniu idei pozytywizmu, a wśród nich – oświaty dla ludu. Główny bohater Tomek w celu przeczytania listu, którego nadawcą była królewna, nie prosił bowiem nadprzyrodzonej siły o wsparcie, lecz uczył się samodzielnie czytać.

---

[148] Por. hasło: Domańska z Kremerów Antonina, [w:] *Polski słownik biograficzny*, red. Wł. Konopczyński, t. V, Kraków 1939–1946, s. 299.

[149] H. Grabowska [rec.], *Niespodzianki życia. Powieść dla panienek, podług Elżbiety Halden, opracowała Antonina Domańska*, „Nowe Tory” 1910, z. IX, s. 366.

[150] A. Czabanowska-Wróbel, *Baśń w literaturze…*, s. 10.

[151] B. Olech, *Harmonia, liryzm, trwoga…*, s. 161.

[152] H. Grabowska [rec.], *Wacław Sieroszewski. Bajki. Kraków*, „Nowe Tory” 1910, z. IX, s. 362.

[153] W. Krzemińska, *Literatura dla dzieci…*, s. 86.

[154] Ibidem, s. 87.

Wieczorami ślęczał nad książką. Jeden z cieśli umiał czytać i pisać, wskazywał mu; odtąd nauka poszła mu sporzej. Niezadługo już gładko czytać i pisać zaczynał. Książki w miasteczku kupował, gazetę zaprenumerował. Zasłynął w okolicy za mądrego[155].

Równie rozumny był inny bohater Sieroszewskiego, „większy od największego psa" tygrys, który „wychylał ostrożnie z zieleni swój żółtoczarny pstry łeb z wiechciami siwych wąsów, z białymi bokobrodami, jak u starego profesora, i patrzył uważnie, czy się, gdzie co nie rusza"[156]. Z dzisiejszej perspektywy historycznoliterackiej żołnierz Legionów Józefa Piłsudskiego, Wacław Sieroszewski, włączając do utworu o drapieżnym ssaku z rodziny kotów egzotykę i przygodę, a także fantastykę baśniową, „jawi się jako doskonały obserwator i opisywacz, człowiek, który chce zmian, i który chce oddziaływać na społeczeństwo urodą i mocą pisanego słowa"[157].

Pokaźny dorobek recenzencki „Nowych Torów" byłby niekompletny bez skomentowania prozy i liryki młodopolskiej, zwłaszcza pedagogicznej powieści Janusza Korczaka.

W 1910 roku zainteresowanie w redakcji wzbudziły *Psie dusze* malarza i literata Zygmunta Bartkiewicza (1867–1944) oraz *Mośki, Joski i Srule* (1910) Korczaka, a także tomik poezji *Melodie śmierci* (1909) Marii Markowskiej (1878–1939)[158]. Jako że nowele i obrazki Bartkiewicza oraz przygnębiające wiersze „ptaka burzy"[159], czyli Markowskiej nie należały do literatury dziecięco-młodzieżowej, skupię się w tej chwili na książce Janusza Korczaka. Jej „specyficzny język"[160], wartości moralne oraz walory wychowawcze uzmysławiały ówczesnym czytelnikom, jak ponadczasowe jest nauczycielskie przesłanie autora *Dziecka salonu* (1906): wychowanie w prawdzie i w miłości to nadrzędna idea pedagogiczna. Dał jej wyraz pisarz, lekarz i wychowawca w następującym fragmencie:

– Dobre, kochane dzieci – tyle was tu było, a choć broiłyście ciągle – nie zrobiłyście nic prawdziwie złego. Jak miłe jesteście w tej zgodnej krzątaninie […][161].

---

[155] W. Sieroszewski, *Dary Wiatru Północnego*, [w:] idem, *Bajki*, Warszawa 1931, s. 200–201.

[156] W. Sieroszewski, *Przygoda tygrysa*, [w:] idem, *Bajki…*, s. 7.

[157] B. Olszewska, *Utopia czy idealistyczne marzenie? Baśń czy opowiadanie? W kręgu etyczno-społecznej i genologicznej problematyki „Darów Wiatru Północnego" Wacława Sieroszewskiego*, [w:] *Wacław Sieroszewski. Zesłaniec – etnograf – literat – polityk*, red. A. Kuczyński, M. Marczyk, Wrocław 2011, s. 166.

[158] *Moja biblioteczka*, „Nowe Tory" 1910, z. II, s. 95–96.

[159] W. Feldman, *Współczesna literatura polska*, uzupełnił S. Kołaczkowski, Kraków 1930, s. 410.

[160] B. Romanek, *Dziecko i dzieciństwo w beletrystyce Janusza Korczaka*, [w:] *W trosce o dziecko. Rozważania w kontekście pedagogiki Janusza Korczaka*, red. A. Bajorek *et al.*, Sanok 2012, s. 145.

[161] J. Korczak, *Mośki, Joski i Srule*, [b. r. i m. w.], s. 113.

Żywię przeświadczenie, że taki sposób traktowania podopiecznych daje odpowiedź na pytanie, „kim – w rozumieniu Korczaka – był człowiek, jaki był sens jego istnienia i miejsce wśród innych ludzi”[162].

W tej chwili, korzystając z nadarzającej się sposobności, dorzucę szczegół, że z książką *Mośki, Joski i Srule* miał związek ciekawy epizod z funkcjonowania krakowskiego pisemka dla dzieci i młodzieży „Promyk”. W tym ukazującym się od lutego 1909 roku – pod redakcją Bronisławy Bobrowskiej (1876–1961) – ilustrowanym dwutygodniku, a następnie od siedemnastego numeru tygodniku, zamieszczano artykuły o „żegludze powietrznej”[163], wzmianki o Słowackim, wiadomości o Mickiewiczu oraz opowiadania i powiastki, a także wiersze (na przykład *Za służbą* Kornela Ujejskiego 1823–1897). W dziewiątym numerze „Nowych Torów” do problematyki „Promyka” odniósł się życzliwie niepodpisany nazwiskiem recenzent, ale jednocześnie pedagog i publicysta Stanisław Karpowicz okazał się nieprzychylnym krytykiem treściowej zawartości pierwszego i drugiego numeru krakowskiego pisemka. Adresatami jego stronniczej i poniekąd krzywdzącej oceny byli m.in. pedagog i historyk oświaty Helena Radlińska (1879–1954), nauczycielka domowa Jadwiga Klemensiewiczowa (1871–1963) oraz autor powieści *Dziecko salonu*.

Janusz Korczak, zdaniem Karpowicza, „czasami zapominał dla kogo pisał i niektóre momenty życia dzieci traktował w sposób poważny, niekiedy satyryczny, lecz dla czytelników […] zgoła niedostępny”[164]. Radlińska z kolei, opowiadając dzieciom z prostotą o kulturze kamienia gładzonego, naraziła się na zarzut nagromadzenia materiału bez uwag wyjaśniających niezrozumiałe rzeczy, natomiast współredaktorka „Promyka” i założycielka drogerii Klemensiewiczowa, pisząc zajmująco o zniszczonej trzęsieniem ziemi w 1908 roku Mesynie, „przytłoczyła myśli biednego czytelnika nieznanymi nazwami i cyframi”[165]. Diametralnie różny sąd o artykule o włoskim mieście portowym wyrobiła sobie pisząca te słowa. Według mojej opinii poetycko-naukowe opisy „cudnego szafiru […] wód”[166] Morza Śródziemnego i pochodzenia wulkanicznego wyspy Stromboli poszerzały horyzonty myślowe małych czytelników.

Nie po myśli Karpowicza było również opowiadanie niemieckiej autorki poematów lirycznych Heleny Voigt-Diederichs pt. *Pucek*.

---

[162] A. Wróbel, *O tragiczności ludzkiej egzystencji. Wokół pewnego stereotypu*, [w:] *Korczak na marginesach. Czytając „Pamiętnik” Starego Doktora*, red. Z. Rudnicki, Poznań 2013, s. 169.

[163] I. M., *Z czasopism*, „Nowe Tory” 1909, z. VII, s. 181.

[164] St. Karpowicz, *Czasopismo dla dzieci*, „Nowe Tory” 1909, z. VII, s. 133.

[165] Ibidem, s. 136.

[166] J. Klemensiewiczowa, *Wycieczka do Mesyny*, „Promyk” 1909, nr 2, s. 17.

Tym razem w stan oskarżenia postawił recenzent tłumaczkę Janinę Mortkowiczową, która opowiadając dzieciom o dwuletnim malcu o „okrągłej buzi, jasnych kędziorach”[167], szerzyła grozę „fałszywą pedagogią”[168]. Inną niemiecką autorką książek dla dzieci i młodzieży, której opowiadanie *Jak Wojtek Bała wybrał się do miasta* też nie przypadło Karpowiczowi do gustu, była Józefina Siebe (1870–1941). Jej „naiwne gadulstwo”[169] wraz z narysowanymi karykaturami Wojtka oburzyły recenzenta. Podobnie jak opowiadanie pt. *Z dziecięcego światka* niemieckiego pisarza Otto Ernsta. O ile podzielam zdanie Karpowicza o niepotrzebnie zdeformowanym wyglądzie andrusa Bały, o tyle nie zgodzę się z poglądami recenzenta na pogadanki Ernsta. Jego tchnące urokiem opowiadanie o córeczce, która przyrządzała obiad z „cukru i karmelków”[170], moim zdaniem, „nie urągało wymaganiom pedagogiki, stylistyki i wiedzy”[171].

W tej chwili po małej dygresji wracam do tematu. W pechowym pod względem finansowym 1911 roku zrecenzowano w „Nowych Torach”: *Bajki* wspomnianej powyżej Marii Markowskiej, *Serdecznych przyjaciół* K. Łukaszewiczówny i *Księżniczkę* (1886) Zofii Urbanowskiej (1849–1939).

Nieznany recenzent zaopiniował opracowany przez Markowską zbiór znanych baśni: o wodzie życia, o ptaku Złotopiórku, o wyspach szczęśliwych. Przekonywał, że utwory nie były porywającą lekturą, ale chwalił zbiorek za poprawność językową[172]. Tak samo stosowne słownictwo odnajdujemy w *Najpiękniejszych baśniach dla dzieci*, ogłoszonych przez Markowską drukiem w 1889 roku. Niewątpliwie piętnaście utworów, wśród nich: *Białośnieżka*, *Szara myszka*, *Uśpiona księżniczka*, *Ukarana pycha*, *Stół zaczarowany*, *Synowska miłość* oraz *Czarodziejska lampa* i *Mały Paluszek* odznaczały się nienaganną polszczyzną i twórczą, moim zdaniem, autorską inwencją. Świadczyło o niej m.in. nagromadzenie sytuacji odsyłających czytelnika bezpośrednio do polskiej tradycji ludowej, na przykład w baśni *Brat i siostra* pojawili się Janek i Dorotka zamiast Hansa i Gretchen. Wynikiem dobrego pomysłu Markowskiej było także uczynienie z szarej myszy w utworze pt. *Szara myszka* gryzonia, który „miał minę złego demona”[173].

---

[167] H. Voigt-Diederichs, *Pucek*, „Promyk” 1909, nr 2, s. 26.

[168] St. Karpowicz, *Czasopismo dla dzieci…*, s. 137.

[169] Ibidem, s. 134.

[170] O. Ernst, *Z dziecięcego światka*, „Promyk” 1909, nr 1, s. 13.

[171] St. Karpowicz, *Czasopismo dla dzieci…*, s. 135.

[172] *Markowska Maria. Bajki. Z kolorowymi rycinami. Lwów. Altenberg. Warszawa. Arct. Tom I, str. 75*, „Nowe Tory” 1911, z. I, s. 79.

[173] *Najpiękniejsze baśnie dla dzieci*, zebrała i ułożyła Mara, Łódź–Warszawa 1889, s. 31.

Niewzbudzającą uniesień książką dla młodzieży byli też *Serdeczni przyjaciele*. Łukaszewiczówna, rozwijając literacką narrację, ukazała nieszczęście dwóch dziewczynek z powodu babuni, która na własne życzenie schroniła się w przytułku[174].

Władysław Gacki oprócz *Serdecznych przyjaciół* zrecenzował „schematyczną, tendencyjną, o uproszczonej fabule"[175] *Księżniczkę*. Ta pozytywistyczna, zestawiana z *Martą* (1886) Orzeszkowej, powieść wrażliwej na punkcie rozwoju piśmiennictwa dla dzieci i młodzieży Zofii Urbanowskiej stała się prawdziwym „bestsellerem" epoki[176].

Miano księżniczki, czerpiąca temat literacki z faktów z własnego życia autorka, nadała swojej „uczuciowej i wrażliwej"[177] bohaterce o wielkiej urodzie. „Wysadzona z siodła" po uwłaszczeniu chłopów w 1864 roku niegdyś trochę lekkomyślna i rozpieszczona Helenka celem ratowania rodzinnego majątku pracowała w warszawskim „kantorze z nasionami"[178] „p. Radlicza, przemysłowca, przedstawiciela pracy organicznej"[179]. Wkrótce hrabianka Orecka wyszła za mąż za jego syna, ratując tym samym rodowy majątek. Dodajmy, że napisana w czasach „dojrzałego realizmu" *Księżniczka* mieściła w sobie „filozoficzną refleksję, nawiązującą do najważniejszej sfery wartości i tajemnicy bytu"[180]. W świetle przychylnej naonczas Urbanowskiej krytyki pedagogicznej[181] niesłusznie lekceważąco potraktował Gacki – omówione przez autorkę noweli *Znakomitość* (1874) – problemy egzystencjalne. Życie bowiem dobrej Helenki straciło naprawdę sens, kiedy znalazła się w pieniężnych tarapatach. Posłużmy się cytatem:

> […] o Boże, Boże! Miesiąc egzystencji jest zabezpieczony, a potem co? Pożyczać u ludzi? tak, to najłatwiej – ale z czego potem oddać? Lepiej już pozbyć się zbytkownych przedmiotów, choć ciężko będzie żyć bez nich; jest powóz, są konie, srebra, porcelana, zwierciadła… Ale jak tu wyobrazić sobie matkę chodzącą piechotą i obywającą się bez tych wszystkich rzeczy, którym codzienne nawyknienie odebrało charakter zbytku, a przeobraziło je w potrzeby codzienne! Ciężko będzie odwyknąć od nich, ale już lepsza ta ostateczność niż śmierć z głodu[182].

---

[174] Wł. Gacki [rec.], *K. Łukaszewiczówna. „Serdeczni przyjaciele". Przekład M. Morawskiej w opracowaniu S. Karpowicza*, „Nowe Tory" 1911, z. IV, s. 353.

[175] J. Konieczna, *Obraz dzieciństwa w literaturze dziecięco-młodzieżowej drugiej połowy XIX wieku. Fikcja literacka, publicystyka czy źródło wiedzy o rzeczywistości*, „Prace Polonistyczne" 2006, s. 222.

[176] J. Leo, *Posłowie*, [w:] Z. Urbanowska, *Róża bez kolców*, Warszawa 1980, s. 561.

[177] Wł. Gacki [rec.], *Zofia Urbanowska. „Księżniczka"*, „Nowe Tory" 1911, z. IV, s. 354.

[178] B. Kosmowska, *Pomiędzy dzieciństwem a dorosłością. O powieściopisarstwie Zofii Urbanowskiej*, Słupsk 2003, s. 157.

[179] Wł. Gacki [rec.], *Zofia Urbanowska. „Księżniczka"…*, s. 354.

[180] B. Kosmowska, *Pomiędzy dzieciństwem…*, s. 105.

[181] Na przykład H. Galle, *Książki gwiazdkowe. Zofia Urbanowska: „Księżniczka"*, „Tygodnik Ilustrowany" 1905, nr 50 i 51, s. 895.

[182] Z. Urbanowska, *Księżniczka*, Warszawa 1958, s. 37.

Oceniając tę powieść z *happy endem*[183] dla „dorastających panienek" z perspektywy lat, jestem zdania, że *Księżniczka* współczesnym młodym czytelniczkom wydawałaby się „staroświecką historią romansową"[184], lekturą naiwną, choć z dużą dozą prawdopodobieństwa wywarłaby na nich wielkie wrażenie fizyczna i duchowa siła niezależnej na koniec bohaterki. Dodam, że *Księżniczka*, zdaniem Barbary Kosmowskiej, „jest powieścią, która obroniła się przed niepamięcią pokoleń i zachowała swą «arystokratyczną» pozycję wśród lektur polskiej klasyki młodzieżowej"[185].

Tym optymistycznym akcentem zakończę pracę badawczą nad entuzjastycznymi i raczej rzadko spotykanymi na łamach „Nowych Torów" nieprzychylnymi recenzjami książek dla młodych odbiorców i w tej chwili zastanowię się, co było przyczyną pewnej nieregularności, a od feralnego, niosącego kłopoty finansowe 1911 roku, rzadkości ocen utworów literackich dla dzieci i młodzieży na łamach warszawskiego miesięcznika. Mniemam, że oprócz braku funduszy o małej częstości występowania opinii na temat adresowanych do niedorosłego czytelnika publikacji zadecydowała popularność innych czasopism pedagogicznych, które również drukowały omówienia nowo wydanych książek dla młodych czytelników. Szkoda, że w obliczu bieżących niełatwych spraw porządkowania polskiego szkolnictwa współtwórcy miesięcznika „Nowe Tory" usunęli recenzje na dalszy plan, ponieważ niejednokrotnie mało obeznani z literaturą czytelnicy, którzy utwierdzili się w niezachwianym przekonaniu, że skonstruowany przez autora świat przedstawiony istniał rzeczywiście[186], powoływali się na słowa postaci literackich, opierali się na autorytecie pozytywnych bohaterów[187]. Należałoby w tym miejscu podkreślić, że dopiero w latach 70. XX wieku wraz z „odkryciem szczególnego rodzaju antropologii dziecka oraz dokonaniem związanej z nowym jego widzeniem rewaloryzacji dzieciństwa"[188] podjęto dyskusję nad umiejscowieniem ogółu dzieł stworzonych z myślą o dziecięco-młodzieżowym odbiorcy w literaturze. Wtedy podejmujący badania nad literacką twórczością dla dzieci

[183] A. Nosek, *Rodzina w polskich powieściach dla dziewcząt z drugiej połowy XIX wieku*, „Prace Polonistyczne" 2006, s. 254.

[184] H. Skrobiszewska, *Książki naszych dzieci…*, s. 540.

[185] B. Kosmowska, *Koniec sporu o „Księżniczkę". Z dziejów recepcji powieści Zofii Urbanowskiej*, [w:] *Świętochowski i rówieśnicy: Kotarbiński, Urbanowska, Zalewski*, red. B. Mazan, Z. Przybyła, Częstochowa–Łódź 2001, s. 334.

[186] St. Siekierski, *Czytania Polaków…*, s. 123.

[187] Tak było na przykład wtedy, kiedy po lekturze opowiadania *Stacho* Mortkowiczowej nie mogły wygasnąć uczucia dziesięcioipółletniego czytelnika.

[188] J. Ługowska, *Literatura dla młodego odbiorcy – „osobna" czy „czwarta"? O sposobie istnienia oraz o miejscu twórczości dla dzieci i młodzieży w systemie literatury*, [w:] *Ocalone królestwo. Twórczość…*, s. 229.

naukowcy stanęli przed dylematem: literatura „czwarta" czy „osobna"? Tym sformułowanym alternatywnie problemem zajmują się obecnie znawcy literatury dla dzieci i młodzieży, m.in. Krystyna Kuliczkowska (1912–1986), Zofia Adamczykowa i Jolanta Ługowska. W 2004 roku Adamczykowa uwydatniła uniwersalność literatury dla młodego czytelnika[189], a w pięć lat później Ługowska doszła do następującej konkluzji:

> […] ważne i potrzebne wydaje się […] dostrzeżenie w literaturze dziecięco-młodzieżowej nie jedynego (osobnego), lecz jednego z kilku modeli komunikacji literackiej, w których zawartość i kształt komunikatu językowego uwzględniać musi możliwości, zainteresowania i preferencje przewidywanego odbiorcy[190].

W swoich badaniach faktu „osobności" literatury dziecięco-młodzieżowej nie uwyraźnił także współczesny historyk literatury Kazimierz Cysewski, który definitywnie rozstrzygnął wątpliwość tej naukowej hipotezy: „literatura dla dzieci i młodzieży jest sztuką i jako sztuka musi być rozpatrywana, jak wszystkie inne formy literackie wyodrębniane ze względu na wpisanego w nie odbiorcę"[191]. Uwypuklić należałoby fakt, że ówczesny zmuszony do określonego postępowania młody czytelnik był nietypowy, bo „dziedziczył" po ojcu etyczny nakaz bycia „«dobrym dzieckiem», «pilnym uczniem» i «małym Polakiem»"[192].

> Tak zaprojektowany «czytelnik» był – objaśnia dzisiaj znawca literatury dla dzieci i młodzieży Ryszard Waksmund – […] odbiorcą z góry nastawionym na percepcję literatury wielu krzyżujących się obiegów i stylów odbioru: zarówno tej dla dzieci i młodzieży (intencjonalnej) czy dziecięcej (aprobowanej), jak i szkolnej (nakazowej); dydaktycznej i ludycznej, klasycznej i brukowej, dozwolonej (ocenzurowanej) i zakazanej (konspiracyjnej), przekazywanych bezpośrednio albo w określonej otoczce dydaktycznej i ideologicznej[193].

Pozostawiam gruntownie poznających literaturę dziecięco-młodzieżową za pomocą analizy naukowej i uwydatnię jeszcze, że wyjątkowe miejsce na łamach „Nowych Torów" zajmowały również recenzje książek przydatnych nauczycielom literatury. Najprzedniejszą wśród nich była rozprawa pt. *Andrzej Frycz z Modrzewia o wychowaniu i szkole.* (*Na tle ówczesnej literatury pedagogicznej*) (1910) autorstwa debiutującego na niwie naukowej Stanisława Kota. W szkicu ten nieprzeciętny historyk kultury zauważył, że Frycz, nawiązując do Platona, wypowiedział się o szkole i o wychowaniu, uważając

---

[189] Z. Adamczykowa, *Literatura dziecięca. Funkcje…*, s. 15.

[190] J. Ługowska, *Literatura dla młodego…*, s. 238.

[191] K. Cysewski, *Wstęp*, [w:] idem, *O literaturze dla dzieci i młodzieży*, Olsztyn 2001, s. 7.

[192] R. Waksmund, *Literatura pokoju dziecinnego*, Warszawa 1986, s. 37.

[193] Ibidem.

je za „podstawową sprawę w państwie”[194] i źródło odnowy moralnej. Recenzent Stanisław Łempicki w rozprawie Kota zachwycił się zrozumiałym wykładem na temat pedagogicznych poglądów Modrzewskiego, celnymi cytatami z autora dzieła *O poprawie Rzeczypospolitej* (1577) oraz ukazaniem jego opinii o wychowaniu moralnym i fizycznym na tle „ówczesnej literatury pedagogicznej, nie tylko polskiej, lecz ogólnoeuropejskiej”[195]. Tezę tę rozwinął współcześnie Jerzy Starnawski (1922–2012) i ukazał Frycza jako najwybitniejszego w dobie renesansu w Polsce teoretyka wychowania[196]. Łódzki badacz literatury staropolskiej zauważył, że Modrzewski, zabierając w ostatniej księdze *Poprawy Rzeczypospolitej* głos w sprawie szkoły i wychowania, inspirował się pedagogiką Erazma z Rotterdamu (1469–1536) w celu analizy „zagadnienia godności nauczyciela i szkoły”[197]. Modrzewski, choć nie zajął się programami nauczania i nie miał nowych pomysłów racjonalizatorskich, to, zdaniem recenzenta Łempickiego, zasłużył na uznanie jako mąż stanu, który „kwestie wychowania i szkoły wywiódł na arenę dyskusji publicznych”[198]. W studium o Modrzewskim, choć Kot nie wyczerpał tematu, zawarł przecież uporządkowaną biografię inicjatora reform polskiego prawodawstwa i obalił niektóre błędne teorie dotyczące renesansowego pisarza. Kot zaakcentował, że od początku mierziło myśliciela „złotego wieku” obowiązujące wówczas w Rzeczypospolitej Jagiellońskiej prawodawstwo i bezkarność zabójców. Obecnie „odwagę i bezkompromisowość w krytyce egoizmu szlacheckiego”[199] królewskiego sekretarza[200] i dyplomaty uwypuklił historyk literatury Mirosław Korolko (1935–2006). Autor *Podręcznika retoryki homiletycznej* (2010) zauważył, że ta nieuznająca ustępstw postawa Frycza nie zjednywała mu stronników.

W poświęconym Modrzewskiemu naukowym opracowaniu Kot nie omieszkał nadmienić o wylewnej serdeczności dworu prymasa Jana Łaskiego wobec znakomitego prozaika, o przychylnym stosunku humanisty do kalwinizmu, na koniec – o śmierci erazmiańczyka[201] w Wolborzu

---

[194] J. Starnawski, *Stanisław Kot jako badacz Frycza Modrzewskiego*, [w:] *Studia nad życiem i twórczością Andrzeja Frycza Modrzewskiego i nad dziejami jego „małej ojczyzny”*, red. M. Wichowa, E. K. Organiściak, Łódź 2008, s. 78.

[195] St. Łempicki [rec.], *Dr Stanisław Kot. „Andrzej Frycz z Modrzewia o wychowaniu i szkole. (Na tle ówczesnej literatury pedagogicznej)”. Lwów*, „Nowe Tory” 1912, z. I, s. 78.

[196] J. Starnawski, *Andrzej Frycz Modrzewski. Żywot, dzieło, sława*, Łódź 1981, s. 43.

[197] Ibidem, s. 87.

[198] St. Łempicki [rec.], *Dr Stanisław Kot…*, s. 83.

[199] M. Korolko, *Andrzej Frycz Modrzewski*, Warszawa 2000, s. 7.

[200] W 1547 roku Zygmunt I Stary (1467–1548) mianował Andrzeja Frycza Modrzewskiego sekretarzem królewskim.

[201] M. Korolko, *Andrzej Frycz Modrzewski…*, s. 6.

wskutek morowej zarazy[202]. Przedstawianego jako agnostyka, racjonalistę czy wręcz ateistę[203] Frycza w 1981 roku zrehabilitował w opinii różnych środowisk wspomniany powyżej Starnawski. Dzięki temu wielkiemu uczonemu Modrzewski jako moralista otrzymał też swoje należne miejsce w kanonie lektur szkolnych. Łódzki znawca i historyk literatury ukazał autora dzieła *De republica emendanda* w nowym świetle: nie tylko jako autora *unius libri*[204], ale także jako majętnego właściciela sześciu wiosek w Opoczyńskiem.

Polonistom polecano także owoce długoletnich poszukiwań „pracowników z przygotowaniem filologicznym, szperaczy archiwalnych, a także bibliografów, dostarczających ważnych i ciekawych materiałów"[205]. Wśród nich m.in. pracę krytycznoliteracką *Eliza Orzeszkowa 1841–1910* (1912) Drogoszewskiego oraz ułożoną i wstępem opatrzoną przez Jana Lorentowicza (1868–1940) antologię pt. *Ziemia polska w pieśni* (1913). Recenzent pierwszej, Andrzej Baumfeld, uznał Drogoszewskiego za wytrawnego znawcę przedmiotu: biegły w czytaniu dzieł Orzeszkowej, sumienny w badaniach, choć nie podzielał wielu jej poglądów i idei[206], rzetelnie zrekonstruował dzieciństwo i młodość autorki *Nad Niemnem* (1886). Ponadto adresat listu od Orzeszkowej z 12 maja 1903 roku, Drogoszewski ukazał taktownie przemiany zachodzące w osobowości pisarki. Przeprowadzając subtelną analizę problemu życia i twórczości autorki *Dwóch biegunów* (1893), Drogoszewski zachwycił się nadzwyczajnymi zdolnościami „małej Elizki"[207]; odkrył przed czytelnikami sekret wolterianizmu jej ojca, byłego oficera napoleońskiego; pozostał pod wrażeniem „przykładnej zgody"[208] małżeńskiej, która panowała między młodziutką pisarką a Piotrem Orzeszką; nie zataił Drogoszewski jego nałogu picia alkoholu; nie przemilczał, że po utracie Milkowszczyzny autorka powieści *Meir Ezofowicz* (1878) w 1870 roku osiadła w Grodnie, „gdzie wzniosła ową samotną kaplicę, w której przebywać będzie już do końca życia"[209]. Biografia ta zbyt idealnie traktowała Orzeszkową, bowiem w rzeczywistości ojciec autorki powieści *Ad astra* (1904) Benedykt Pawłowski nie był wiaru-

[202] Korzystałam z wydanego w Krakowie, osnutego m.in. na kanwie szkicu *Andrzej Frycz z Modrzewia o wychowaniu i szkole* (1910) dzieła pt. *Andrzej Frycz Modrzewski. Studium z dziejów kultury polskiej w. XVI* (1923) Stanisława Kota.

[203] M. Korolko, *Andrzej Frycz Modrzewski…*, s. 10.

[204] J. Starnawski, *Andrzej Frycz Modrzewski…*, s. 36.

[205] B. Chlebowski, *Stan dotychczasowej pracy nad historią literatury polskiej wobec jej zadań naukowych i społecznych (1910)*, [w:] *Polska krytyka literacka (1800–1918). Materiały*, przygotował J. Z. Jakubowski, t. IV, Warszawa 1959, s. 321.

[206] A. Baumfeld [rec.], *Aureli Drogoszewski. „Eliza Orzeszkowa"*, „Nowe Tory" 1913, z. IV i V, s. 233.

[207] A. Drogoszewski, *Eliza Orzeszkowa 1841–1910*, Warszawa 1933, s. 12.

[208] Ibidem, s. 19.

[209] Ibidem, s. 65.

sem więźnia ze Św. Heleny[210]; co prawda wysoką rangę oficera miał dziadek pisarki, Wincenty Kamieński, ale nie w wojsku napoleońskim, lecz w carskim[211]. Niezgodna z prawdą była też informacja o harmonijnym pożyciu małżeńskim Orzeszkowej, gdyż fakty mówiły, że „mąż z przydziału”[212] nie zaspokajał jej intelektualnych potrzeb i że kuria unieważniła małżeństwo. Odnośnie do dorobku literackiego Orzeszkowej jej korespondent wyraził pochlebny sąd o wielości uprawianych przez nią gatunków literackich, nadmienił m.in. o obrazkach (na przykład *Julianka*), o nowelach (tom *Panna Antonina* 1888), o opowiadaniach (cykl *Melancholicy* 1896) i o powieściach (*Niziny* 1885). Szkoda, że niewiele uwagi poświęcił Drogoszewski dramatowi *Westalka* oraz opowiadaniu pt. *Widma* (1881). W związku z tym ostatnim, powstałym w 1880 roku, utworem literackim warto by zadać pytanie nie tyle o uwikłanych w kłopotliwy socjalizm bohaterów, ile o patriotyzm i kosmopolityzm Orzeszkowej. Obszernie zagadnienie to opracował Stanisław Fita (1932–2011), który, przywołując na pamięć nadniemeńską legendę o Janie i Cecylii, utwierdził się w przekonaniu, że „wywodzący się z czystego źródła polskiego romantyzmu patriotyzm”[213] Orzeszkowej był przeciwwagą „egoizmu narodowego i megalomanii”[214]. A z patriotycznie nastawionymi bohaterami stykamy się przecież w porównywanej przez Drogoszewskiego – ze względu na szlachecki zaścianek – z *Panem Tadeuszem* powieści *Nad Niemnem*. Wychowanie w duchu polskości, język ojczysty i własna ziemia to wartości, które się deklarowało i wyznawało zarówno wśród mieszkańców Soplicowa, jak i bohatyrowiczan[215]. Ich patriotyzm nieodłącznie towarzyszący szczerej miłości Justyny i Jana sprawia, że we współczesnej szkole powieść *Nad Niemnem* skorelowana m.in. z wierszem *Rozbieranie Justyny* Czesława Miłosza (1911–2004) przynosi, zdaniem nauczycielki języka polskiego Marioli Krzyworączki, „dydaktyczne korzyści”. Zaliczyła ona do nich m.in. pożytek, który daje ujęcie literatury jako „swoistej ciągłości, splotu tradycji, w którym kolejne pokolenia pisarzy nawiązują do przeszłości i wyrażają własną wizję świata i kultury”[216].

---

[210] E. Jankowski, *Orzeszkowa na napoleońskim trakcie*, „Pamiętnik Literacki” 1973, z. 3, s. 62.

[211] I. Wiśniewska, *Eliza Orzeszkowa, czyli projekt biografii idealnej*, [w:] *Pogranicza literatury. Księga ofiarowana Profesorowi Januszowi Maciejewskiemu na jego siedemdziesięciolecie*, red. G. Borkowska, J. Wójcicki, Warszawa 2011, s. 78.

[212] Ibidem, s. 86.

[213] St. Fita, *Elizy Orzeszkowej myśli o patriotyzmie i kosmopolityzmie*, [w:] *Twórczość Elizy Orzeszkowej*, red. K. Stępnik, Lublin 2001, s. 119.

[214] Ibidem, s. 113.

[215] M. Ostrówka, *Wizerunek zaścianka szlacheckiego u Elizy Orzeszkowej a jego kulturowy i językowy obraz współczesny*, [w:] *Twórczość Elizy Orzeszkowej…*, s. 45.

[216] M. Krzyworączka, *Dlaczego warto poznać historię Justyny Orzelskiej*, „Polonistyka” 2010, nr 10, s. 59.

Na łamach „Nowych Torów" z tak samo przychylną opinią jak rozprawa o trzeciej z najznakomitszych oprócz Sienkiewicza i Prusa „osobistości literatury pozytywistycznej"[217] spotkała się zredagowana i wstępem poprzedzona przez Lorentowicza antologia. Zbiór utworów i ich fragmentów powiązanych wspólną tematyką kraju ojczystego zachwycił anonimowego recenzenta układającymi się w harmonijną całość „arcydziełkami"[218], które Jan Lorentowicz znalazł w pismach ulotnych bądź w czasopismach. Teksty literackie uporządkował autor antologii ze względu na temat: *Ziemio moja*, *Rok polski*, *W górach*, *W szumie drzew*, *Nad wodami*, *Grody i ruiny*, *Parki i ogrody*, *Mogiły*. Wyjątkowo ciekawy pod względem tematyki krajobrazowej, a także źródeł zarówno tekstowych, jak i ikonograficznych, był przedostatni rozdział książki. W nim bowiem, powtarzający się w literaturze polskiej XVIII i XIX wieku, motyw wirydarza został konkretnie wskazany m.in. w zainspirowanych poematem *Ogrody* (1782) Jacquesa Delille'a (1738–1813) dwóch utworach: w panegiryku *Sofiówka* (1806) Stanisława Trembeckiego (1739–1812) i w propagującej poglądy słowianofilskie[219] *Świątyni Sybilli* (1801) Jana Pawła Woronicza (1757–1829). Jego złożony z czterech pieśni poemat opiewał piękno należącego do Adama Kazimierza (1734–1823) i Izabeli z Flemmingów (1764–1835) Czartoryskich majątku w Puławach[220]. Ten opozycyjny wobec klasycystycznej Warszawy[221] ogrodowo-architektoniczny zespół miał kontemplacyjny charakter; medytacja bowiem o „urodzie natury i materialnych pamiątkach dominowała nad refleksją"[222]. Sytuująca się w zakolu Wisły puławska Arkadia księdza Woronicza jawiła się jako miejsce „niedostępne skwarom słonecznym"[223]; kryjąc się w liściach i gałązkach wawrzynu ochrania przed ciekawskimi spojrzeniami „starożytne […] pamiątki" oraz „zgromadzone piękności"[224]. Wśród nich w ogrodzie odnajdujemy m.in. oranżerię, sielską Parchatkę i starożytne dęby. Ich dostojeństwo

[217] J. Jakóbczyk, *Sienkiewicz, Prus, Orzeszkowa w wirach rewolucji 1905–1907*, [w:] *Studia o twórczości Elizy Orzeszkowej*, red. J. Paszek, Katowice 1989, s. 75.

[218] -*r*- [rec.], *„Ziemia polska w pieśni", antologia, ułożył i wstępem opatrzył Jan Lorentowicz. Z 12 reprodukcjami obrazów artystów polskich*, „Nowe Tory" 1914, z. III, s. 181.

[219] A. Jończyk, *Profetyzm i konsolacja w „Zjawieniu Emilki" Jana Pawła Woronicza*, „Ruch Literacki" 2010, z. I, s. 43.

[220] Oprócz Puław do dóbr Czartoryskich należały m.in. Wołczyn, Międzybórz i Klewań. Por. Z. Tuta, *Listy Józefa Koblańskiego do Izabeli Czartoryskiej*, „Prace Polonistyczne" 2007, s. 40.

[221] *Wstęp*, [w:] J. P. Woronicz, *Pisma wybrane*, oprac. M. Nesteruk, Z. Rejman, Wrocław–Warszawa–Kraków 2002, s. XXX.

[222] Ibidem, s. XXXV.

[223] J. P. Woronicz, *Puławy. Fragment ze „Świątyni Sybilli"*, [w:] J. Lorentowicz, *Ziemia polska w pieśni. Antologia*, Kraków [b. r. w.], s. 492.

[224] Ibidem.

nasuwało myśli o patriotyzmie jako nieodzownym elemencie etosu narodowego[225], który w działalności kaznodziejskiej prymasa[226] Królestwa Polskiego odegrał niebagatelną rolę. „Za najbardziej patriotyczne działania człowieka w historii Woronicz uznawał […], zdaniem specjalisty w dziedzinie teologii pastoralnej, Józefa Szczypy, wierność dozgonną królowi i sprawom ojczyzny”[227].

Ogród w poemacie Woronicza nasuwa refleksję na temat wiejskiego ustronia w utworze Trembeckiego. Obecny w neoklasycystycznych wierszach obraz parku-ogrodu w poemacie opisowym nadwornego poety Stanisława Augusta Poniatowskiego nabrał blasku i rozgłosu dzięki „Humania panu, miłośnikowi prawdy i nauki”[228]. Sofiówka, skrzętnie gospodarowana przez marszałka konfederacji targowickiej Szczęsnego Stanisława Potockiego (1752–1805), obfitowała w pamiętającą dawne czasy małą architekturę. Fontanny, rzeźby i inne odsyłające do starożytności helleńsko-rzymskiej[229] elementy dekoracyjne w klasycystycznym ogrodzie nad rzeką Kamionką cieszyły oko niedawno poślubionej przez Potockiego, „równie pięknej, co przewrotnej i bezwzględnej”[230] Zofii Wittowej (1760–1822). *Sofiówka* odczytywana była nie tylko jako panegiryk na jej cześć, lecz także jako pochwała Szczęsnego i jego rodu.

Współcześnie metafora ogrodu zaciekawiła zajmującego się antropologią literatury i komparatystyką Mariusza Gołąba, który uwzględniając kryteria wartościowania i zagadnienia etyczne, umiejscowił „ogród jako pojęcie skorelowane z różnymi aspektami ludzkiego życia”[231] zarówno w literaturze, jak i w kulturze. Rozważania na temat wirydarzów Woronicza, Trembeckiego i Gołąba oddaliły mnie nieco od głównego tematu, dlatego wracam do uchwyconego doskonale przez Lorentowicza w antologii „zewnętrznego piękna ziemi naszej”[232] celem zaprezentowania uwydatnionej w książce relacji między obrazem a tekstem.

W antologii oprócz utworów poetyckich stu dwóch autorów, wśród nich Kochanowskiego, Seweryna Goszczyńskiego, Władysława Syrokomli, Romana Zmorskiego, „skąpego w mowie”[233] Cypriana Norwida

---

[225] J. Szczypa, *Jan Paweł Woronicz. Kerygmat narodowy i patriotyczny*, Lublin 1999, s. 85.

[226] Tę godność otrzymał Woronicz w 1828 roku.

[227] J. Szczypa, *Jan Paweł Woronicz…*, s. 89.

[228] St. Trembecki, *Sofiówka*, wyd. J. Snopek, Warszawa 2000, s. 32.

[229] J. Snopek, *Wprowadzenie do lektury*, [w:] St. Trembecki, *Sofiówka…*, s. 13.

[230] J. Łojek, *Dzieje pięknej Bitynki. Opowieść o życiu Zofii Wittowej-Potockiej*, Warszawa 1982, s. 5.

[231] M. Gołąb, *Ukryte ogrody, nieobecne przestrzenie. Literackie i kulturowe metafory współczesności*, Kraków 2012, s. 306.

[232] J. Lorentowicz, *Słowo wstępne*, [w:] idem, *Ziemia polska…*, s. III.

[233] P. Śniedziewski, *Poeta „skąpy w mowie”. O milczeniu u Norwida*, „Pamiętnik Literacki” 2007, z. 4, s. 21.

(1825–1883), Konopnickiej i „zgasłej młodo”[234] Kazimiery Zawistowskiej (1870–1902) zamieścił Jan Lorentowicz dwanaście reprodukcji obrazów polskich artystów. *Ziemia* Ferdynanda Ruszczyca (1870–1936), *Orka* Józefa Chełmońskiego (1849–1914), *O zachodzie* Juliana Fałata (1853–1929), *Tatry* Wojciecha Gersona (1831–1901), *Na moczarach* Henryka Weyssenhoffa (1859–1922), *Burza śnieżna w Tatrach* Stanisława Witkiewicza i inne arcydzieła malarskie uzupełniały należące do literatury teksty. Zanim jednak przyjrzę się wybranym wierszom, skomentuję *Słowo wstępne*, w którym Lorentowicz przeprowadził paralelę między malarstwem pejzażowym a opisującą przyrodę twórczością literacką. Pełni powinowactwa tych sztuk dopatrzył się autor antologii *Ziemia polska w pieśni* w kulturze oświecenia i w krajobrazach romantyków, podążających w ślad za holenderskimi mistrzami „złotego wieku”. „Krajobraz romantyczny – wyjaśniał Lorentowicz – wprowadził na jakiś czas kult […] natury olbrzymiej, groźnej, nieskończonej”[235]. Najpierw jednak epoka stanisławowska, jego zdaniem, zwłaszcza wspomniany powyżej Trembecki w *Sofiówce*, a Kajetan Koźmian w poemacie dydaktycznym *Ziemiaństwo polskie* spojrzeli odmiennie, z ciekawością na piękno natury. Faktycznie tak było. W niejednoznacznym genologicznie, przynależącym do poezji ziemiańskiej, dziele autora cyklu ód napoleońskich przekraczamy próg „nowej” Arkadii, gdyż „stara” Sarmacja odeszła bezpowrotnie[236]. Dlatego poeta, stwarzając literacką postać ziemianina pasującego do innej niż przedtem rzeczywistości, uczynił go zależnym od rytmu przyrody. Posłużę się cytatem, żeby ogarnąć problemy Koźmianowskiego gospodarza:

Rolnik rzecze, że nigdy ojczyste zagony
Nie zwiodły go bujnością i hojnymi plony.
Że łan jego, choć cudze nieurodzaj głodził,
W słoty słońce ogrzało, w upał deszczyk chłodził[237].

Inaczej sens zachodzących w przyrodzie zmian zinterpretowali też Seweryn Goszczyński, Mickiewicz i wielbiciel Tatr Kazimierz Tetmajer. Ten ostatni opisał wierszem góry „wespół z […] wodami, roślinnością i niebem”[238]. Zainspirowany impresjonistami, którzy dostrzegli w naturze kolor, a za jego źródło uznali światło, Tetmajer w wierszu *Z Kasprowskiego Wierchu* „malował” widok „dalekich gór”:

---

[234] W. Feldman, *Współczesna literatura polska 1864–1918*, wstęp napisała T. Walas, cz. II, Kraków 1985, s. 182.

[235] J. Lorentowicz, *Słowo wstępne*, [w:] idem, *Ziemia polska…*, s. IX.

[236] S. Kufel, *Nad „Ziemiaństwem polskim” Kajetana Koźmiana. Interpretacje i konteksty*, Zielona Góra 2000, s. 45.

[237] K. Koźmian, *Wybór poezji*, Kraków 2002, s. 147.

[238] I. Witz, *Krajobraz w malarstwie*, Warszawa 1970, s. 7.

Brązowo-złotym liściem błyszczą się skorusze
Głęboko w zagęstnionej Wierchcichej dolinie;
Wkoło gładkich uboczy olbrzymie pustynie,
Okryte przez pożółkło-złotej trawy plusze.

[…] A od północy błękit kryształno-przejrzysty,
Cud błękitu! w mgieł wpłynął sine fiolety
I objął w blask dalekich gór złociste grzbiety[239].

Góry jako źródło podniet do twórczości literackiej ewokuje zagadnienie tematyki tatrzańskiej w stworzonych przez rozlicznych artystów (malarzy, muzyków, rzeźbiarzy i pisarzy) dziełach. Na przełomie XIX i XX wieku Tatry i góralszczyzna były niezwykle nośnym tematem; krakowski badacz Jan Majda nadmienił też o „kulturotwórczej i politycznej roli Tatr"[240]. Abstrahując od polityki, w związku z lirykiem *Z Kasprowskiego Wierchu* Tetmajera, podkreślę znaczenie chmur i mgieł nad górami. W opinii Majdy ich „semantyka jest ambiwalentna, nie tylko symbolizują one ludzkie udręki i rozpacze, dekadenckie i katastroficzne nastroje, ale i pogodę ducha (choć rzadziej), kontemplacyjne refleksje o bycie i liryczne stany"[241]. W wierszu Kazimierza Tetmajera mgły, okrywając tatrzański krajobraz fioletami, błękitami i kryształami, nadały mu, zdaniem autora *Góralszczyzny i Tatr w twórczości Stanisława Witkiewicza* (1998), zwiewność, lekkość i miękkość[242]. Na tę ostatnią w *Słodyczy nocy*, utworze wyeksponowanym w antologii Lorentowicza, gwałtownie zareaguje niejeden wrażliwy odbiorca. Przyznaję, że w tym należącym do „nocnego nurtu poezji"[243] sonecie Staff, pomnażając silne wrażenia zmysłowe i osłabiając intensywność czerni nocy, w pierwszej strofie wiersza ze smakiem opisał „rząd smreków zadumaniem chmurny", „srebrne rzęsy gwiazd" i „smukłe wierzchołki"[244] gór. Oprócz wzroku utwór poetycki Staffa doceniającego „rzemieślniczy wymiar sztuki"[245] angażuje zmysł słuchu, bowiem w kolejnej strofie księżyc gra nokturn. Sceneria nocy oczarowała też Bolesława Leśmiana (1877–1937), którego nastrojowe wiersze: *Noc* i *Noc zimowa* pomieścił Lorentowicz w trzeciej części antologii, zatytułowanej *Rok polski*. Poetami nocy w książce *Ziemia polska w pieśni* byli także: Asnyk

[239] K. Przerwa-Tetmajer, *Z Kasprowskiego Wierchu*, [w:] J. Lorentowicz, *Ziemia polska…*, s. 223–224.

[240] J. Majda, *Wstęp*, [w:] idem, *Młodopolskie Tatry literackie*, Kraków 1999, s. 8.

[241] J. Majda, *Młodopolskie Tatry literackie…*, s. 147.

[242] Ibidem.

[243] M. Stala, *Dziewiąta pełnia księżyca. W drodze do interpretacji jednego wiersza Leopolda Staffa*, [w:] *Poezja Leopolda Staffa. Interpretacje*, red. A. Czabanowska-Wróbel *et al.*, Kraków 2005, s. 23.

[244] L. Staff, *Słodycz nocy*, [w:] J. Lorentowicz, *Ziemia polska…*, s. 204.

[245] A. Czabanowska-Wróbel, *Złotnik i śpiewak. Poezja Leopolda Staffa i Bolesława Leśmiana w kręgu modernizmu*, Kraków 2009, s. 16.

(*Noc pod Wysoką*), Zenon Przesmycki (1861–1944) (*Noc na Sokalicy*), Władysław Orkan (*Tatry w nocy*), których utwory liryczne tętniły złotem, srebrem, purpurą, fioletem oraz czerwienią i zielenią. Powtórzę, że skłonność do tych barw[246] i „światłoczułość"[247] młodopolskich poetów inspirowana była oprócz impresjonistów dziełami francuskiego symbolizmu i niemieckiego ekspresjonizmu.

Wątki malarskie w tatrzańskiej twórczości poetyckiej „nastrojowców"[248]: Tetmajera, Staffa, Asnyka oraz Przesmyckiego i Orkana są w tej chwili dla piszącej te słowa zachętą do namysłu o związku literatury z malarstwem w edukacji polonistycznej.

W epoce dzisiejszej na lekcjach języka polskiego nauczyciele mają także sposobność porozmawiać z uczniami o wzajemnym oświetlaniu się sztuk: literatury i malarstwa. Wyzyskując modne we współczesnej humanistyce badania interdyscyplinarne, warto by na przykład dać dzieciom lekcję malarstwa według Juliusza Słowackiego[249]. Udzieliła jej w tomie rozpraw pt. *Powinowactwa sztuk w kulturze oświecenia i romantyzmu* (2012) Monika Kulesza-Gierat. Wysuwając na pierwszy plan plastyczną wyobraźnię autora *Anhellego*, odniosła się m.in. do ogólnie lubianej przez uczniów kroniki dramatycznej *Balladyna* i do nieznanego im, niestety, „ukraińskiego"[250] utworu pt. *Sen srebrny Salomei* (1844). Odkrywając przed czytelnikami piękno i gamę barw w tych utworach, badaczka uzasadniła swoją opinię o nierzadko eliminujących siebie wzajemnie w twórczości Słowackiego kontekstach malarskich. „Ich mnożenie – tłumaczyła Kulesza-Gierat – od średniowiecznych, przez renesansowe, barokowe, romantyczne, malarstwo symbolistów, impresjonistów aż po kierunki w malarstwie nowoczesnym jak surrealizm, kubizm, futuryzm – wskazuje raczej na niemoc badawczą w próbie dookreślenia fenomenu […] poezji"[251] autora *Beniowskiego* (powst. 1840–1846).

Dodam, że Słowacki nie jest jedynym wybitnym poetą, którego utwory eksponują problematykę wspólnoty „sztuk siostrzanych"[252] i obligują

---

[246] Kolorystyka w twórczości modernistów jest najlepszą okazją do interesującej rozmowy o „nobilitujących w perspektywie metafizycznej młodopolskich lękach". Por. W. Gutowski, *Prawda trwogi i pułapki lęków – w światoodczuciu Młodej Polski*, „Pamiętnik Literacki" 2007, z. 1, s. 22.

[247] T. Różewicz, *Oko poety*, [w:] idem, *Proza*, Wrocław 1973, s. 451–452.

[248] W. Feldman, *Współczesna literatura polska 1864–1918*, cz. I, s. 263.

[249] M. Kulesza-Gierat, *Lekcja malarstwa według Juliusza Słowackiego*, [w:] *Powinowactwa sztuk w kulturze oświecenia i romantyzmu*, red. A. Seweryn, M. Kulesza-Gierat, Lublin 2012, s. 337.

[250] D. Skórczewski, *„Sen srebrny Salomei", czyli parady hybryd*, „Pamiętnik Literacki" 2011, z. 1, s. 48.

[251] M. Kulesza-Gierat, *Lekcja malarstwa według…*, s. 356.

[252] S. Wysłouch, *Literatura i obraz. Tereny strukturalnej wspólnoty sztuk*, [w:] *Intersemiotyczność. Literatura wobec innych sztuk (i odwrotnie)*, red. St. Balbus *et al.*, Kraków 2004, s. 17.

polonistów w dzisiejszej szkole do „literackich wypraw w świat sztuki”[253]. Dorota Karkut, świadoma obowiązku kulturowej edukacji współczesnej młodzieży, zaproponowała analizę i interpretację m.in. utworów literackich następujących autorów: Mickiewicza, Lenartowicza, Przybosia, Tadeusza Różewicza (1921–2014) i Szymborskiej. Literackie wypowiedzi artystyczne tychże poetów dopełniła Karkut malarskimi i wyprowadziła z sądów o pokrewieństwie literatury i malarstwa logiczny wniosek: „konfrontacja literatury z malarstwem jest słuszna. Trzeba zatem – dodaje – spożytkować to pozytywne zjawisko i w sposób umiejętny połączyć trzy ogniwa procesu dydaktycznego: przekazywanie wiedzy, stymulowanie przeżyć i doznań w bezpośrednim kontakcie z dziełem oraz pobudzanie do własnej aktywności twórczej”[254].

Odnoszącymi się do relacji między literaturą a malarstwem problemami zakończyłam część pracy o kluczowych zagadnieniach ówczesnej polonistyki na łamach „Nowych Torów”. Aktualność idei i tematów w warszawskim miesięczniku oraz poświadczona nośność zamieszczanych w nim artykułów zadecydowały o ponadczasowych walorach periodyku.

Warto tu jeszcze wspomnieć, że w „Nowych Torach” wykrystalizowały się dwa istotne problemy ówczesnego życia społecznego i politycznego: ewolucja kultu psychologii dziecka oraz stabilizowanie się w przededniu I wojny światowej, kiełkującego na ziemiach polskich na przełomie lat 70. i 80. XIX wieku, ruchu socjalistycznego.

[253] A. Krawczyk, *Literackie fascynacje malarstwem. Teksty, zadania, szkice interpretacyjne*, Kielce 2006, s. 36.

[254] D. Karkut, *Malarstwo jako kontekst literatury i języka polskiego w doświadczeniach uczniowskiego odbioru*, Rzeszów 2013, s. 170.

Zakończenie

Nowy kierunek w pedagogii, który na początku wywołał najwyższy zachwyt redaktorów „Nowych Torów", już w 1906 roku skonfrontowano z rzeczywistością i rozwiały się wtedy złudzenia wielu co do zadawnionej praktyki wychowawczej. Stosowanie zasady: „nie można źle żyjąc, dobrze wychowywać dzieci", wymagało od nauczycieli spełnienia pewnych warunków. Starano się o to, „aby wychowawcy wcielali w życie te same zasady, którym hołdują w wychowaniu; w tym samym kierunku oddziaływali na środowisko, w którym żyją i swoje zadanie wychowawcze spełniają, co i bezpośrednio na dzieci ich wpływom i opiece poddane"[1]. Wyznając tę – dość często nieprzestrzeganą w praktyce także dziś – zasadę, pracownicy redakcji czasopisma naukowego „Nowe Tory" w ciągu ośmiu lat „gorliwie poszukiwali"[2] rzetelnych prawd, wypracowywali własne pedagogiczne metody badawcze, odnajdywali sposoby podnoszące poziom nauczania w polskim szkolnictwie, wprowadzali reformy do rozsianych po całym Królestwie Polskim szkół. Dzieląc się z Czytelnikami refleksjami na temat doniosłych osiągnięć naukowych i wychowawczych współredaktorów warszawskiego pisma, wypada zaakcentować raz jeszcze problem ich zainteresowania „światem dziecka"[3], a także zagadnienie poważnego stosunku do wychowania młodzieży. Na łamach „Nowych Torów" przestrzegano, aby „szkoła nie ważyła się brać wychowania na swe barki"[4], a w dołączonym do drugiego tomu piątego rocznika pisma *Prospekcie* otrzymujemy pouczenie:

> Szkoła jednak jest tylko jednym z czynników wychowania; równie potężnym jest rodzina. Od niej zależy w znacznej mierze, czy reformy przeprowadzone przez szkołę znajdą grunt odpowiednio przygotowany, życzliwe współdziałanie, czy też świadomy lub nieświadomy opór unicestwiający ich owoce. Z drugiej strony wychowanie w domu nastręcza dużo czasem cennych informacji, do których w szkole nie ma sposobności, a które znakomicie przyczynić się mogą do sprawdzenia wartości metod pedagogicznych i wykazania kierunku niezbędnych zmian[5].

---

[1] *Słowo wstępne*, „Nowe Tory" 1906, nr 1, s. 10.

[2] Ibidem, s. 11.

[3] H. Skrobiszewska, *Książki naszych dzieci, czyli o literaturze dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 1971, s. 37.

[4] *Sprawy szkolne*, „Nowe Tory" 1908, z. VII, s. 157.

[5] *Prospekt „Nowych Torów"*, „Nowe Tory" 1910, z. VI, s. III.

Zawiła kwestia zależności między szkolnictwem a zadaniami wychowawczymi, tak żywotna przed ponad stu laty, aktualna jest również w epoce współczesnej. Joanna Błażejewska w artykule *Nauczyciel polonista doskonały* poddaje myśl, żeby „terminy: *wychowawca* i *polonista* traktować synonimicznie”[6]. Niestety, nie podzielam tego przekonania, ale zgadzam się z poglądem Błażejewskiej, że wśród nauczycieli właśnie polonista przez wzgląd na specyficzny charakter przedmiotu ma większe możliwości wpływu na kształtowanie się osobowości wychowanków. Jako niekomfortową odczuwam sytuację, w której znajdują się współcześni nauczyciele. Wobec nich autorzy programów szkolnych, precyzując cele wychowawcze, występują, moim zdaniem, z wygórowanymi żądaniami i nie uwzględniają w swoich planach „możności wychowawczych”[7] przeciętnej szkoły. Należałoby może, w myśl filozofa i moralisty[8], Jacka Woronieckiego, który sproblematyzował tę sprawę już w 1924 roku, „określić zdolności wychowawcze szkoły i ustalić ich granice; wtedy dopiero – wyjaśniał dominikanin – będzie można żądać, aby szkoła te obowiązki wychowawcze dokładnie wypełniała”[9]. Według mojej opinii najważniejszym zadaniem szkoły jest rozwijanie umysłu ucznia, nie zaś kształcenie jego charakteru, choć nie wykluczam ścisłego związku wykształcenia z wychowaniem, bowiem „każde nauczanie, niezależnie od przedmiotu, ma w sobie już pewną wartość wychowawczą”[10]. Sporo pedagogów i filozofów, wśród nich wspomniany powyżej Woroniecki, zauważyło, że w nowożytnej filozofii nieprecyzyjne oddzielenie metod wykształcenia od środków wychowania okazało się „fatalne dla całej dziedziny pedagogicznej; koszty nieporozumienia – tłumaczył autor życiorysu św. Jacka Odrowąża – poniosło wychowanie, które całkowicie podporządkowano wykształceniu, stosując doń intelektualistyczne metody, właściwe kulturze umysłowej”[11]. Jako że kształtowanie młodych umysłów powierzam szkole, a wychowanie przede wszystkim rodzicom i w słabym stopniu instytucjom pozaszkolnym, za nieumotywowane uważam rodzicielskie, zgłaszane do szkoły, pretensje w chwili, kiedy dziecko po jej ukończeniu ma dotkliwe braki w wychowaniu[12]. Nauczyciel, spełniając w życiu ucznia rolę wychowawcy, nie zastąpi

[6] J. Błażejewska, *Nauczyciel polonista doskonały*, [w:] *O doskonałości*, red. A. Maliszewska, cz. II, Łódź 2002, s. 101.

[7] J. Woroniecki, *Zdolność wychowawcza szkoły publicznej i jej granice*, [w:] idem, *W szkole wychowania. Teksty wybrane*, Lublin 2008, s. 62.

[8] Por. opracowane przez B. Bogołębską hasło: Woroniecki Jacek Adam, [w:] *Słownik badaczy literatury polskiej*, red. J. Starnawski, t. I, Łódź 1994, s. 331.

[9] J. Woroniecki, *Zdolność wychowawcza szkoły…*, s. 63.

[10] Ibidem, s. 68.

[11] Ibidem, s. 66.

[12] Dopuszczam wyłącznie rodzicielskie pretensje do szkoły, gdy dzieci po jej ukończeniu mają poważne luki w wykształceniu.

mu rodziców – choć zaabsorbowanych pracą, to przecież ukochanych. Tym samym nie widzę pilnej potrzeby inwestowania w „szkołę wychowującą”[13], ale doceniam jej opiekuńczą funkcję i uznaję wartość roli wspomagającej rozwój każdego ucznia.

Niebezpieczne przeciążenie szkoły na skutek nałożenia na nią zadań wychowawczych wywołuje zamęt w głowach rodziców niemających coraz częściej pewności co do odpowiedniego ukształtowania dziecięcej osobowości. W związku z tą dydaktyczną dychotomią dorośli niejednokrotnie rezygnują z wychowania w ogóle na rzecz całkowitej satysfakcji wyłącznie z osiągnięcia szkolnego sukcesu przez dziecko i otrzymania przez nie dobrej cenzury.

Natarczywie indagowani przez opiniotwórcze media w sprawie edukacji szkolnej rodzice oraz podkarmiani niestrawnymi filmami o uwzględniających najnowsze osiągnięcia systemach wychowawczych opiekunowie często z wygody tudzież z obojętności oddają swoje latorośle pozarodzinnym instytucjom wychowawczym. Tam nierzadko zagubionych, zniechęconych albo zniecierpliwionych rodziców zastępują nieprofesjonalni wychowawcy. Niestety, obecnie coraz więcej szkół staje się placówkami niemal całodziennymi, w których dziecko wielokrotnie żyje w wychowawczym zaniedbaniu. Trudno wtedy racjonalnie nauczać, zwłaszcza, gdy doskwiera kolejny oczywisty absurd, tj. neutralność światopoglądowa[14].

Oprócz religijno-światopoglądowych dylematów współczesnej pluralistycznej szkoły publicznej bolączką w oświacie XXI wieku są wykraczające czasem poza ustalone granice kompetencje rodziców, którzy w świetle empirycznych badań nisko cenią etyczne dyspozycje młodych adeptów wyższych uczelni do zawodu nauczycielskiego[15].

Jako że koniecznym warunkiem edukacji dzieci, młodzieży czy dorosłych jest wyrobienie charakteru i kształcenie woli, wydaje się dziś, tak samo jak przed stu laty, zupełnie bezpodstawne decydowanie zatrudnionych w biznesie rodziców o poziomie nauczania w niektórych szkołach, zwłaszcza w znamiennej okoliczności, kiedy ich stopień wykształcenia często nie licuje z poziomem umysłowym kadry nauczycielskiej. Już w pierwszym półroczu 1908 roku temat ten naświetliła redakcja „Nowych Torów”, naówczas „prawdziwa kuźnia postępowej pedagogiki polskiej”[16]: „biznes, którego smutną ofiarą jest […] szkoła

---

[13] Cz. Banach, *Pedagodzy o oświacie i wychowaniu*, Warszawa 1989, s. 13.

[14] W. Brezinka, *Wychowanie dzisiaj – dom rodzinny i szkoła we wspólnej odpowiedzialności*, [w:] idem, *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*, przeł. H. Machoń, Kraków 2007, s. 219.

[15] L. Górska, *Wizje zawodu nauczyciela w Polsce u progu trzeciego tysiąclecia*, Szczecin 2000, s. 67.

[16] M. Szulkin, *Dzieje czasopisma pedagogicznego „Nowe Tory” 1906–1914*, „Ruch Pedagogiczny” 1965, nr 5/6, s. 13.

polska, staje się powodem wielu objawów nienormalnych, którym ta szkoła ulega. Jednym z objawów takich, paraliżujących w znacznym stopniu działalność szkoły i obniżających jej poziom, jest stosunek biznesu do uczniów i tych ostatnich do biznesu szkolnego. […] statek, na którym publiczność wiezie swoje dzieci do szkoły polskiej, płynie pod banderą z napisem: «za moje pieniądze moje dziecko w każdej szkole znajdzie miejsce». Ta stylowo mieszczańska bandera”[17] podniesiona również dzisiaj nie służy, niestety, dobru ogółu.

Wyznawanym przeze mnie w tej pracy poglądom bliżej do tradycyjnej Herbartowskiej filozofii nauczania[18] z nienaruszającą zasadniczego charakteru rzeczy nieznaczną zmianą niż do partnerskiego modelu edukacji amerykańskiego psychologa Carla Ransoma Rogersa (1902–1987), dlatego w opartym na psychologicznych przesłankach procesie nauczania i uczenia się nie akceptuję przedmiotowego traktowania ucznia, natomiast aprobuję w całej pełni jego wyjątkowość. Nauczyciela zaś nie odbieram jako „absolutnie dominującego nad uczniem”[19], ale odnoszę się do niego niczym do mistrza, który

> […] jasno widzi cel, do którego zmierza, głoszone wartości potwierdza swoim życiem, kocha dzieci i młodzież. Jest odważny, mówi prawdę, wyraża swoje autentyczne przekonania […]. Ma świadomość swoich obowiązków i powinności, ustawicznie dokształca się, jest życzliwy i taktowny, czuje się odpowiedzialny za siebie i za innych. Swoje zadania i powołanie realizuje w kompetentny sposób[20].

Jednym słowem, dominację nauczyciela nad uczniem w szkole zastępuję „postawą empatii, dialogu, negocjacji, otwierania się na zmiany […] edukacyjne oraz potrzeby ludzi”[21].

Przedstawiona przeze mnie koncepcja współczesnego szkolnictwa z góry wyklucza też „skracające dystans dzielący nauczycieli od wychowanków”[22] partnerstwo. Przystaję tylko na zaprezentowany przez – wspomnianą kilka razy w tejże rozprawie – Jadwigę Kowalikową

---

[17] *Sprawy szkolne…*, s. 457.

[18] Tym samym jest mi bliższa „transmisyjno-reproduktywna doktryna kształcenia” niż alternatywna „teoria generatywna”. Por. Cz. Kupisiewicz, *Szkoła alternatywna – definicje, rodzaje, ocena, perspektywy rozwoju*, [w:] *Edukacja alternatywna w XXI wieku*, red. Z. Melosik, B. Śliwerski, Poznań–Kraków 2010, s. 23.

[19] P. Huget, *Od dzieciństwa ku młodości. Psychologiczno-pedagogiczne podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, Kraków 2007, s. 238.

[20] J. Winiarski, *Drodzy Czytelnicy*, „Wychowawca” 2013, nr 10, s. 3.

[21] H. Kwiatkowska, *Koncepcje przemian systemu edukacji nauczycielskiej*, [w:] *Nauczyciel – kształcenie, dokształcanie, doskonalenie i funkcjonowanie w zawodzie*, red. Cz. Banach, H. Kwiatkowska, cz. II, Bydgoszcz 1990, s. 21–23.

[22] J. Kowalikowa, *Partnerstwo*, [w:] eadem, *Narodziny nauczyciela polonisty. Szkice edukacyjne*, Kraków 2006, s. 217.

„szczególny, polonistyczny wymiar partnerstwa”[23], który „przejawia się na przykład w tolerancji wobec upodobań estetycznych, wyrażających się zarówno w opiniach o utworach, jak i w ich interpretacjach”[24]. Krakowska dydaktyk dodaje:

> Nauczyciel partner dopuści z pewnością ucznia do roli nadawcy, a sam będzie słuchał nie tylko jego wypowiedzi, ale również zawartych w nich racji, dążąc, aby wspólny interes nie ucierpiał w wyniku czynionych pod ich kątem koncesji. Dając mu do zrozumienia, że jest ważny, nie zapomni jednak o tym, że komunikacyjny model nauczania nie unieważnia modelu zakładającego stabilizację funkcji w procesie dydaktycznym. Szanując ucznia, nie zrezygnuje z własnych obowiązków, zadań i uprawnień[25].

Takie konsekwentne postępowanie nie eliminuje nabytych przez nauczyciela doświadczeń w popisywaniu się umiejętnościami terapeutycznymi[26]. Wychowawca mający bowiem dużą wprawę we wzbudzaniu wszechstronnych zainteresowań ucznia ofiarowuje mu zarazem przyjaźń.

W tej oto rozprawie aspiracje naukowe piszącej były skromne, a moja uwaga skupiła się przede wszystkim na próbie sproblematyzowania kilku zagadnień dydaktyki polonistycznej. W ramach podsumowania niniejszej pracy, oceniając jednocześnie ambitny program badań naukowych i reform społecznych „Nowych Torów”, przypomnę kilka ustaleń.

Po pierwsze, skuteczność nowoczesnego wychowania i edukacji młodzieży polegała – w myśl twórców warszawskiego miesięcznika – na „właściwym człowieku na właściwym miejscu”, a więc na takim uformowaniu „młodych adeptów kunsztu wychowawczego”[27], aby na niwie pedagogicznej, unikając niewybaczalnych błędów i kierując się empatią, wykazywali swoje umiejętności w zawodzie, a także rozwijali zdolności uczniów.

Po drugie, na łamach „Nowych Torów” w dziedzinie psychologii i pokrewnych jej nauk odstępowano z wolna od ambitnego zamiaru realizowania marzeń o „nowych ideowych wartościach”[28] na rzecz sukcesu i postępu, który w obecnej sytuacji kulturowej, choć ujęty w formę jeszcze mniej przyzwoitą, oznacza przecież częste nieliczenie się z realnym dobrem dziecka. Nie piętnuję jednocześnie zasłużonych sukcesów,

---

[23] Ibidem, s. 220.

[24] Ibidem.

[25] Ibidem.

[26] A. Włodarczyk, *Styl terapeutyczny w pracy nauczyciela polonisty*, Kraków 2007, s. 75–76.

[27] J. Korczak, *Wychowawca ambitny*, [w:] idem, *Pisma wybrane*. Wybór A. Lewin, t. II, Warszawa 1984, s. 177.

[28] *Słowo wstępne…*, s. 2.

odnoszonych w pokorze ducha dzięki uczciwej pracy i szlachetnym zasadom[29].

Po trzecie, krytyczna analiza recenzji podręczników szkolnych uświadamia prawdę o ówczesnym rynku czytelniczym, na który wprowadzono mimo fatalnego stanu oświaty i represyjnej, daleko złagodzonej w zaborze rosyjskim po 1905 roku, cenzury carskiej[30] wielką liczbę książek zarówno dla dzieci, jak i dorosłych. Zbadawszy sprawę merytorycznie, wysnułam wniosek, że na szpaltach „Nowych Torów" zadomowiły się głównie recenzje podręczników do kształcenia językowego; przewyższały one krytyczno-objaśniające oceny podręczników literatury. Ponadto w związku z podręcznikami należałoby podkreślić znaczenie ich prawidłowych układów: strukturalno-metodycznego i orientacyjno-edytorskiego. Dobrej jakości, porządkujący wiedzę materiał do ćwiczeń, ilustracje, zwłaszcza Michała Andriollego w *ABC, czyli nauce czytania i pisania* Augusta Jeskego albo namalowane przez Jana Rembowskiego obrazki w elementarzu Mariana Falskiego, a także „związek z życiem i aktualność"[31] zadecydowały o zaletach dobrego podręcznika. Dodam, że w nim kategoria „bliskości życia" oznaczała przybliżenie uczniów do odległych spraw po uprzednim zapoznaniu ich z najbliższą okolicą, bliskimi wydarzeniami.

Po czwarte, oprócz recenzji podręczników kształcenia polonistycznego na łamach warszawskiego miesięcznika zamieszczano oceny książek dziecięcych i młodzieżowych oraz popularnonaukowych dla dorosłych autorstwa pisarzy polskich i obcych.

Powyższe wskazania wyraźnie określiły kierunek moich poszukiwań, które zmierzały do zaakcentowania faktu, że całokształt analizowanych na łamach „Nowych Torów" zagadnień jest nadal aktualny dla wielu współczesnych refleksji naukowych, na przykład w dziedzinie psychologii wychowawczej, edukacji aksjologicznej, komunikacji medialnej oraz nauk o zarządzaniu. Miesięcznik dawał nie tylko teoretyczną wiedzę pedagogiczną, lecz także praktyczne rady i alternatywne sposoby myślenia o organizacji pracy szkolnej.

Problematyka „Nowych Torów" jest bardzo szeroka i w ramach prezentowanej rozprawy możliwe było omówienie tylko niektórych zagadnień. Autorka ma jednak nadzieję, że miesięcznik doczeka się monograficznego ujęcia. Inspiracje bowiem, których on dostarcza, pozwolą rozwinąć pomysłowość wychowawcom[32], nauczycielom (m.in.

---

[29] Te i sześć innych reguł sukcesu zaprezentował czytelnikom Henry Cloud. Por. H. Cloud, *Reguły sukcesu*, przeł. M. Ciszewska, Poznań 2006.

[30] Przymus cenzuralny ograniczył w dużym stopniu śmiałe zamierzenia wydawców, którzy pragnęli m.in. szerzyć oświatę, krzewić kulturę i upowszechniać czytelnictwo.

[31] *Z warsztatu podręcznika szkolnego*, red. T. Parnowski, Warszawa 1973, s. 65.

[32] W. Miklaszewski, *Strach jako czynnik wychowawczy*, „Nowe Tory" 1907, z. IX, s. 315.

matematyki[33], chemii[34]), pedagogom[35], psychologom[36], socjologom[37], antropologom[38], bibliotekarzom[39] oraz popularyzatorom ontogenezy poznawczej[40] i działaczom oświatowym[41]. Domyślam się, że dopiero kompletny – uzupełniający postawione w niniejszej pracy hipotezy naukowe – zbiór materiałów źródłowych odda istotę rzeczy.

Mam nadzieję, że zaczerpnięta z warszawskiego pisma wiedza unaoczniła prawdę, że na łamach „Nowych Torów" równolegle z krystalizującymi się rozmaitymi teoriami rozwoju psychicznego konkretnych form nabierało nauczanie języka polskiego, a określiły je i ostatecznie precyzyjnie zdefiniowały kształcenie sprawności językowej, nauka o literaturze, a także jej historia i teoria.

---

[33] M. Feldblum [rec.], *Józef Szczepański. „Kurs uzupełniający matematyki elementarnej i początki analizy wyższej". Podręcznik dla wyższych klas szkół średnich i dla samouków. Warszawa 1906, str. VI, 452*, „Nowe Tory" 1907, z. I, s. 87; M. Pęczalski, *Nowy wykład teorii figur obrotowych*, „Nowe Tory" 1911, z. I i II, s. 49.

[34] W. Michalski [rec.], *„Krótki kurs chemii", ułożył G. Proniewski*, „Nowe Tory" 1911, z. VI i VII, s. 373.

[35] A. Zieleńczyk, *O etycznej podstawie pedagogiki*, „Nowe Tory" 1909, z. IX, s. 287.

[36] T. Jaroszyński, *Z psychologii i higieny wychowania*, „Nowe Tory" 1909, z. VI, s. 19.

[37] N. Iwanowska, *Powracająca fala*, „Nowe Tory" 1910, z. II, s. 197.

[38] O antropologii zmysłów nadmieniłam w kontekście edukacji polisensorycznej w pierwszej części tej rozprawy. W niej powołałam się również na słowa znakomitego antropologa Michaela Tomasello, autora teorii kulturowej linii rozwoju człowieka. Por. M. Tomasello, *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*, przeł. J. Rączaszek, Warszawa 2002, s. 282.

[39] H. Willman-Grabowska, *O potrzebie biblioteki szkolnej i nauczycielskiej*, „Nowe Tory" 1906, nr 1, s. 81.

[40] *Kronika*, „Nowe Tory" 1912, z. III, s. 274. Tutaj m.in. wzmianka o Józefie Joteyko i jej osiągnięciach w dziedzinie nauk pedologicznych.

[41] I. Moszczeńska, *Żargon w instytucjach oświatowych*, „Nowe Tory" 1907, z. IV, s. 368.

Bibliografia

Bibliografia podmiotowa

Roczniki „Nowych Torów” z lat 1906–1914.

Teksty z „Nowych Torów” przywołane w pracy

1883–1908, „Nowe Tory” 1908, z. VIII.

A. B. [rec.], *„Sto lat myśli polskiej. Wiek XIX”. Życiorysy, streszczenia, wyjątki pod red. Bronisława Chlebowskiego, I. Chrzanowskiego, H. Gallego, G. Korbuta, M. Kridla. Tom VIII. Wypisy*, „Nowe Tory” 1913, z. X.

Appel K., *Stanowisko językoznawstwa pośród innych nauk*, „Nowe Tory” 1912, z. X.

A. S., *Wiadomości o ruchu pedagogicznym za granicą. Związki nauczycielskie we Francji*, „Nowe Tory” 1906, nr 3.

B. [rec.], *„Sto lat myśli polskiej. Wiek XIX”. Życiorysy, streszczenia, wyjątki pod red. Bronisława Chlebowskiego, I. Chrzanowskiego, H. Gallego, G. Korbuta, M. Kridla, St. Krzemińskiego. Tom VII*, „Nowe Tory” 1913, z. IV i V.

Baumfeld A., *Młodzież – bez przyłbicy*, „Nowe Tory” 1912, z. VIII i IX.

Baumfeld A., *O metodzie wykładu literatury polskiej*, „Nowe Tory” 1911, z. III.

Baumfeld A., *O wykładzie historii literatury polskiej*, „Nowe Tory” 1911, z. I i II.

Baumfeld A., *„Sto lat myśli polskiej”*, „Nowe Tory” 1911, z. II.

Baumfeld A., *Uwagi o wykładzie literatury polskiej*, „Nowe Tory” 1913, z. VIII i IX.

Baumfeld A., *Współczesna literatura polska w szkole średniej*, „Nowe Tory” 1911, z. V.

Baumfeld A., *Zygmunt Krasiński (jako wychowawca narodu)*, „Nowe Tory” 1912, z. II.

Baumfeld A. [rec.], *Aureli Drogoszewski. „Eliza Orzeszkowa”*, „Nowe Tory” 1913, z. IV i V.

Biegańska M., *O nieśmiałości i nieśmiałych dzieciach*, „Nowe Tory” 1907, z. IV.

Bienenstock M., *Rousseau’a nauka o wychowaniu*, „Nowe Tory” 1912, z. VI i VII.

Bienenstock M., *System pedagogiczny Fryderyka Paulsena*, „Nowe Tory” 1913, z. I i II.

Biske K., *W kwestii zreformowania nauki rysunków w szkole średniej*, „Nowe Tory” 1906, nr 5.

Boleski A., *O godność nauczyciela szkoły polskiej*, „Nowe Tory” 1914, z. III.

Brodzki Z., *W sprawie nauczania literatury*, „Nowe Tory” 1908, z. VIII.

Bujwidowa K., *Idea demokratyczna w wychowaniu*, „Nowe Tory” 1910, z. VII.

Ciembroniewicz J., *Dzieci a burza. Przyczynek do studiów psychologicznych*, „Nowe Tory” 1906, nr 5.

Czaplicka M. [rec.], *Juliusz Verne. „Pisma” I, II, III, IV i V. Wydanie nowe z ilustracjami*, „Nowe Tory” 1909, z. VIII.

Czaplicka M. [rec.], *„Książka do czytania” do użytku szkół wieczornych. Łódź 1907*, „Nowe Tory” 1907, z. V.

Czaplicka M. [rec.], *O książkach dla młodzieży w ogóle i o „Wojnie w przestworzach” H. G. Wellsa w szczególe*, „Nowe Tory” 1910, z. III.

Czaplicka M. [rec.], *Wł. Weychertówna. „Program i wskazówki do nauki czytania i pisania z analfabetami dorosłymi". Warszawa. 1907 r.*, „Nowe Tory" 1907, z. V.
Dicksteinówna J., *Konopnicka wśród dzieci*, „Nowe Tory" 1910, z. VIII.
Do prenumeratorów, „Nowe Tory" 1912, z. VI i VII.
Drogoszewski A., *Kilka kartek z „Kursu literatury wieku XIX"*, „Nowe Tory" 1911, z. II.
Drogoszewski A. [rec.], *Piotr Chmielowski. „Historia literatury polskiej od czasów najdawniejszych do końca wieku XIX". Wydanie nowe. Przygotował i do stanu badań dzisiejszych doprowadził i ilustracjami opatrzył Stanisław Kossowski*, „Nowe Tory" 1913, z. VIII i IX.
E. K., *Kilka słów o wykładzie moralności w szkole*, „Nowe Tory" 1906, nr 8.
Er., *Powołanie i zawód*, „Nowe Tory" 1913, z. VIII i IX.
Falski M., *Konieczność reformy w metodzie nauki czytania*, „Nowe Tory" 1909, z. I.
Feldblum M. [rec.], *Józef Szczepański. „Kurs uzupełniający matematyki elementarnej i początki analizy wyższej". Podręcznik dla wyższych klas szkół średnich i dla samouków. Warszawa 1906, str. VI, 452*, „Nowe Tory" 1907, z. I.
Ferrer F., *Odrodzenie przez szkołę*, „Nowe Tory" 1909, z. IX.
Gacki Wł. [rec.], *K. Łukaszewiczówna. „Serdeczni przyjaciele". Przekład M. Morawskiej w opracowaniu S. Karpowicza*, „Nowe Tory" 1911, z. IV.
Gacki Wł. [rec.], *Zofia Urbanowska. „Księżniczka"*, „Nowe Tory" 1911, z. IV.
Gawiński A., *Dziecko w obliczu sztuki*, „Nowe Tory" 1908, z. IX.
Grabowska H. [rec.], *„Niespodzianki życia". Powieść dla panienek, podług Elżbiety Halden, opracowała Antonina Domańska*, „Nowe Tory" 1910, z. IX.
Grabowska H. [rec.], *Selma Lagerlöf. „Cudowna podróż". Tł. J. Mortkowiczowa. Warszawa 1910. Centnerszwer, 3 t.*, „Nowe Tory" 1910, z. IX.

Grabowska H., *Sprawozdania*, „Nowe Tory" 1910, z. IX.
Grabowska H. [rec.], *Wacław Sieroszewski. Bajki. Kraków*, „Nowe Tory" 1910, z. IX.
Grodecki J., *Przyczynki do budowy naszego szkolnictwa*, „Nowe Tory" 1906, nr 4.
Grudzińska A., *Lalki. Przyczynek do psychologii dziecka polskiego*, „Nowe Tory" 1907, z. VI.
I. M., *Z czasopism*, „Nowe Tory" 1909, z. VII.
Iwanowska N., *Powracająca fala*, „Nowe Tory" 1910, z. II.
Jaroszyński T., *Z psychologii i higieny wychowania*, „Nowe Tory" 1909, z. VI.
Jurgis Wł., *Jeszcze o metodzie przepisywania. Replika*, „Nowe Tory" 1913, z. X.
Jurgis Wł., *Nauka języka ojczystego w szkole*, „Nowe Tory" 1912, z. III.
Jurgis Wł. [rec.], *Marian Falski: „Pierwsza czytanka dla dzieci o Janku, Ali i Zosi"*, „Nowe Tory" 1913, z. III.
Jurgis Wł. [rec.], *St. Szober, C. Niewiadomska, C. Bogucka. „Nauka pisowni". Zeszyt I. Gebethner i Wolff (bez roku)*, „Nowe Tory" 1913, z. VIII i IX.
Jurgis Wł. [rec.], *Z. Perkowska i M. Hertzberżanka. „Nauka poprawnego pisania". Część pierwsza. E. Wende i S-ka (bez roku)*, „Nowe Tory" 1913, z. VIII i IX.
K. D., *Przepisywanie metodą nauczania pisowni?*, „Nowe Tory" 1914, z. I i II.
Kalinowski St., *Nauczyciel a filozofia*, „Nowe Tory" 1908, z. X.
Kalkstein-Lewandowska K. [rec.], *Antonina Domańska. „Hanusia Wierzynkówna"*, „Nowe Tory" 1909, z. X.
Kalkstein-Lewandowska K. [rec.], *C. Bogucka i C. Niewiadomska. „Wypisy na klasę III". Nakład Gebethnera i Wolffa 1907*, „Nowe Tory" 1907, z. X.
Kalkstein-Lewandowska K. [rec.], *„Po pracy". Czytanie dla dorosłych przez Unszlicht-Bernsteinową i Sempołowską. Nakład Mortkowicza. Warszawa, księgarnia Centnerszwera*, „Nowe Tory" 1907, z. VIII.
Karpowicz St., *Czasopismo dla dzieci*, „Nowe Tory" 1909, z. VII.
Kartka z pedagogiki, „Nowe Tory" 1906, nr 3.
kgr. [rec.], *Antonina Morzkowska. „Przygody Mani w zaczarowanym ogrodzie". Bajka. Warszawa 1908*, „Nowe Tory" 1908, z. II.

Knake-Ośnialowska A., *Nauczanie języka ojczystego w szkołach elementarnych*, „Nowe Tory” 1907, z. V.
Kociejowski Wł., *Zasady kształcenia fizycznego podług systemu Leshafta*, „Nowe Tory” 1912, z. I.
Kołudzka J., *Szkoła „idealna”*, „Nowe Tory” 1914, z. I i II.
Komarnicki L., *Dotychczasowy stan stylistyki polskiej i najważniejsze postulaty jej na przyszłość. (Dokończenie)*, „Nowe Tory” 1910, z. I.
Komarnicki L., *Dotychczasowy stan stylistyki polskiej i najważniejsze postulaty jej na przyszłość*, „Nowe Tory” 1910, z. I.
Komarnicki L., *L. Komarnicki: Stylistyka polska, objaśniona na przykładach i ćwiczeniach. Warszawa 1910. (Autoreferat)*, „Nowe Tory” 1910, z. V.
Komarnicki L., *O nauczaniu historii literatury*, „Nowe Tory” 1909, z. VI.
Komarnicki L., *O nauczaniu literatury. (Z powodu artykułu p. Brodzkiego)*, „Nowe Tory” 1909, z. I.
Kotarbiński T., *Teoretyk i praktyk wobec przyszłości. Notatka metodologiczna*, „Nowe Tory” 1913, z. VI i VII.
Kronika, „Nowe Tory” 1908, z. X.
Kronika, „Nowe Tory” 1912, z. III.
Kronika. Odczyty pedagogiczne w Związku Równouprawnienia Kobiet Polskich, „Nowe Tory” 1908, z. IV.
Kronika. Uczczenie Słowackiego, „Nowe Tory” 1908, z. III.
Kurnatowski J. [rec.], *Dr Harald Höffding. Współcześni filozofowie. Wykłady wygłoszone w uniwersytecie w Kopenhadze w jesieni 1902 r. Przełożył Bronisław Gałczyński. Kraków, 1909*, „Nowe Tory” 1909, z. VII.
Kurtz J., *O nowym sposobie pytania uczniów*, „Nowe Tory” 1910, z. IV.
Kutnerówna F., *Gimnastyka rytmiczna. Metoda Jakuba Dalcroze’a*, „Nowe Tory” 1908, z. V.
Laskowicz M., *Nadmierne a złe czytanie*, „Nowe Tory” 1910, z. II.
Lewinowa M., *Piękno w literaturze dziecięcej*, „Nowe Tory” 1910, z. VII.
Lipska M. [rec.], *„Kind und Kunst”. Miesięcznik poświęcony sprawie sztuki w życiu dziecka*, „Nowe Tory” 1906, nr 6.
Lipska-Librachowa M., *W sprawie metodyki czytania*, „Nowe Tory” 1909, z. X.
Łempicki St. [rec.], *Dr Stanisław Kot. „Andrzej Frycz z Modrzewia o wychowaniu i szkole. (Na tle ówczesnej literatury pedagogicznej)”. Lwów*, „Nowe Tory” 1912, z. I.
M. K., *Kilka uwag o wyborze książek dla małych dzieci*, „Nowe Tory” 1907, z. X.
M. K., *R. Centnerszwerowa. „O wspólnym obu płci kształceniu w szkole średniej”. Warszawa 1905*, „Nowe Tory” 1906, nr 2.
M. K. [rec.], *T. Pudłowski. „Zochna w krainie śnieżek”. Dziesięć obrazków kolorowych wierszem opisał…*, „Nowe Tory” 1909, z. I.
Margulies L., *Szkoła i życie*, „Nowe Tory” 1909, z. IV.
Markowska Maria. Bajki. Z kolorowymi rycinami. Lwów. Altenberg. Warszawa. Arct. Tom I, str. 75, „Nowe Tory” 1911, z. I.
Matzke St., *Oceny i sprawozdania. „Kształt i Barwa”, czasopismo, poświęcone nauce rysunku, sztuki stosowanej oraz sprawom wychowania artystycznego. (Autoreferat)*, „Nowe Tory” 1913, z. X.
Michalski W. [rec.], *„Krótki kurs chemii”, ułożył G. Proniewski*, „Nowe Tory” 1911, z. VI i VII.
Miklaszewski W., *Strach jako czynnik wychowawczy*, „Nowe Tory” 1907, z. IX.
Miklaszewski W., *Wychowawcze znaczenie sceny*, „Nowe Tory” 1907, z. II.
Moja biblioteczka, „Nowe Tory” 1910, z. II.
Mortkowiczowa J., *O wypracowaniach*, „Nowe Tory” 1907, z. III.
Mortkowiczowa J., *Ruch reformatorski we współczesnej pedagogice niemieckiej*, „Nowe Tory” 1906, nr 3.

Mortkowiczowa J., *Wychowanie estetyczne*, „Nowe Tory” 1906, nr 4.
Moszczeńska I., *Fantazje pedagogiczne a reformy szkolne*, „Nowe Tory” 1909, z. VI.
Moszczeńska I., *Jak nie należy uczyć historii*, „Nowe Tory” 1906, nr 10.
Moszczeńska I., *Kara cielesna w wychowaniu małych dzieci*, „Nowe Tory” 1910, z. I.
Moszczeńska I., *Ofiary akcentu*, „Nowe Tory” 1908, z. III.
Moszczeńska I., *Religia w szkole*, „Nowe Tory” 1906, nr 3.
Moszczeńska I., *Wspomnienia z dzieciństwa*, „Nowe Tory” 1908, z. V.
Moszczeńska I., *Ze zjazdu nauczycieli niemieckich w Monachium*, „Nowe Tory” 1906, nr 7.
Moszczeńska I., *Żargon w instytucjach oświatowych*, „Nowe Tory” 1907, z. IV.
Nagórski Z., *Wolna szkoła*, „Nowe Tory” 1906, nr 7.
Nałęcz M. Z., *Reforma szkolna w Galicji. (Z rozmyślań na czasie)*, „Nowe Tory” 1909, z. V.
Nałęcz M. Z., *Znaczenie języka jako przedmiotu nauki szkolnej*, „Nowe Tory” 1908, z. IX.
Nałkowski W., *System nauczania geografii i jej znaczenie kształcące*, „Nowe Tory” 1906, nr 1.
Od Redakcji, „Nowe Tory” 1907, z. I.
Od Redakcji, „Nowe Tory” 1908, z. VI.
Od Redakcji, „Nowe Tory” 1909, z. I.
Opieńsski H., *Z pedagogii muzycznej*, „Nowe Tory” 1910, z. IV.
Orsza H., *Ludwik Krzywicki jako pedagog*, „Nowe Tory” 1908, z. VIII.
P. Fr., *Odgłosy ze wsi*, „Nowe Tory” 1907, z. V.
Pamięci Bolesława Prusa, „Nowe Tory” 1912, z. V.
Pęczalski M., *Nowy wykład teorii figur obrotowych*, „Nowe Tory” 1911, z. I i II.
Pedagogia doświadczalna i pedologia. Metoda Montessori. Domy dziecięce, „Nowe Tory” 1913, z. X.

Perkowska Z., Hertzberżanka M., *Polemika. Odpowiedź pp. Z. Perkowskiej i M. Hertzberżanki na replikę p. Jurgisa*, „Nowe Tory” 1914, z. I i II.
Perkowska Z., Hertzberżanka M., *Polemika. Z powodu „sprawozdania” p. Wł. Jurgisa*, „Nowe Tory” 1913, z. X.
Pieczynis S., *Lekcja o sonecie*, „Nowe Tory” 1910, z. V.
Prospekt „Nowych Torów”, „Nowe Tory” 1910, z. VI.
Pytel J., *Metodyka języka niemieckiego na stopniu niższym*, „Nowe Tory” 1910, z. VII.
-r- [rec.], *„Ziemia polska w pieśni”, antologia, ułożył i wstępem opatrzył Jan Lorentowicz. Z 12 reprodukcjami obrazów artystów polskich*, „Nowe Tory” 1914, z. III.
R. C., *O szkołach pomocniczych i zakładach dla niedorozwiniętych dzieci*, „Nowe Tory” 1907, z. X.
Radwan Wł., *Uwagi o nauczaniu przyrody na pensjach żeńskich*, „Nowe Tory” 1912, z. IV.
Rowid H., *O przygotowaniu do zawodu nauczycielskiego*, „Nowe Tory” 1912, z. VI i VII.
Rowid H., *Z metodyki wypracowań pisemnych w szkole*, „Nowe Tory” 1913, z. VI i VII.
Rozstański B., *Kształcenie młodzieży w Japonii*, „Nowe Tory” 1907, z. X.
Rozstański B., *Wychowanie młodzieży podług L. Tołstoja*, „Nowe Tory” 1908, z. VII.
Segał J., *Psychologia w szkole średniej. Psychologia fizjologiczna a psychologia jako nauka samoistna*, „Nowe Tory” 1910, z. VII.
Segał J., *Psychologia w szkole średniej. Wykształcenie materialne i formalne*, „Nowe Tory” 1910, z. VI.
Sempołowska S., *Wczoraj i jutro w wychowaniu*, „Nowe Tory” 1906, nr 7.
Słowo wstępne, „Nowe Tory” 1906, nr 1.
Słowo wstępne, „Nowe Tory” 1910, z. I.
Sperber N., *Ekonomia i technika pamięci*, „Nowe Tory” 1912, z. II.
Sprawy szkolne, „Nowe Tory” 1908, z. VI, VII i X.
Stefan Fr., *W czterdziestolecie galicyjskiej Rady szkolnej krajowej*, „Nowe Tory” 1908, z. VI.

Stowarzyszenie kursów dla analfabetów dorosłych, „Nowe Tory” 1908, z. VI.
Sułkowski R., *Autoreferat. Romuald Sułkowski. „Wzory opisów i rozpraw do ćwiczeń stylistycznych, logicznych i estetycznych”. Dla klas wyższych szkół średnich zebrał. Część I–II. Warszawa. Nakładem M. Arcta, 1907–8*, „Nowe Tory” 1909, z. VII.
Szczepaniakowa A. [rec.], *A. B. Białogłowy. Tłumaczenie z angielskiego*, „Nowe Tory” 1909, z. X.
Szczepaniakowa A. [rec.], *A. Sliwicki. „Miś Kudłacz”*, „Nowe Tory” 1909, z. X.
Szczepaniakowa A. [rec.], *Arnold Galopin. „Doktór Omega, fantastyczne przygody na Marsie”. Warszawa*, „Nowe Tory” 1909, z. X.
Szczepaniakowa A. [rec.], *Bronisława Ostrowska, „Książeczka Halusi”*, „Nowe Tory” 1909, z. X.
Szczepaniakowa A. [rec.], *John Ruskin. „Król Złotej Rzeki”*, „Nowe Tory” 1909, z. X.
Szczepaniakowa A. [rec.], *Ludwik Carroll. „Przygody Alinki w Krainie Czarów”*, „Nowe Tory” 1909, z. X.
Szober St., *Kilka uwag o pisowni polskiej*, „Nowe Tory” 1911, z. IV.
Szober St., *Znaczenie pedagogiczno-wychowawcze języka ojczystego jako przedmiotu wykładowego*, „Nowe Tory” 1911, z. V.
Szycówna A., *Bronisław Trentowski i jego „Chowanna”*, „Nowe Tory” 1907, z. IX.
Szycówna A., *Czasopisma pedagogiczne polskie w r. 1906. Wrażenia i uwagi*, „Nowe Tory” 1907, z. I.
Szycówna A., *Dydaktyka doświadczalna*, „Nowe Tory” 1907, z. I.
Szycówna A., *Gimnazjum klasyczne i studia uniwersyteckie kobiet we Lwowie*, „Nowe Tory” 1908, z. VII.
Szycówna A., *Historia nauczania języka polskiego*, „Nowe Tory” 1906, nr 7.
Szycówna A., *Historia nauczania języka polskiego. (Ciąg dalszy)*, „Nowe Tory” 1906, nr 8.
Szycówna A., *Historia nauczania języka polskiego. (Ciąg dalszy)*, „Nowe Tory” 1906, nr 9.
Szycówna A., *Historia nauczania języka polskiego. (Dokończenie)*, „Nowe Tory” 1906, nr 10.
Szycówna A., *Pisma pedagogiczne polskie w r. 1907. Wrażenia i uwagi*, „Nowe Tory” 1908, z. I.
Szycówna A., *Reforma szkolna w Galicji. Prace przedwstępne*, „Nowe Tory” 1908, z. II.
Szycówna A., *Wypracowania jako przedmiot badań psychologicznych*, „Nowe Tory” 1907, z. X.
Szycówna A., *Z postępów psychologii dziecka w ostatnich latach*, „Nowe Tory” 1906, nr 1.
Szycówna A., *Z postępów psychologii dziecka. Badania inteligencji*, „Nowe Tory” 1907, z. VII.
Szycówna A. [rec.], *B. T. Wocalewski. „Strzecha rodzinna. Książka do czytania i ćwiczeń”. Łódź 1906*, „Nowe Tory” 1907, z. II.
Szycówna A. [rec.], *B. T. Wocalewski. „Strzecha rodzinna. Nauka czytania i pisania”. Łódź 1906. Wydanie drugie. Nakładem autora”*, „Nowe Tory” 1907, z. II.
Szycówna A. [rec.], *Henryk Galle. „Wypisy polskie na klasę II-gą”. Warszawa 1907. Nakładem i drukiem M. Arcta*, „Nowe Tory” 1907, z. X.
Szycówna A. [rec.], *Henryk Galle. „Wypisy polskie na klasę III”. Warszawa 1907. Nakład Arcta*, „Nowe Tory” 1907, z. X.
Szycówna A. [rec.], *Henryk Galle. „Wypisy polskie na klasę IV-tą. Wzory prozy i poezji”. Warszawa 1907. Nakład Arcta*, „Nowe Tory” 1907, z. X.
Szycówna A. [rec.], *Iza Moszczeńska. „Nasza szkoła w Królestwie Polskim. Uwagi na czasie”*, „Nowe Tory” 1906, nr 1.
Szycówna A. [rec.], *Józef Ciembroniewicz. „Pamiętnik zająca”. Według powieści A. Dygasińskiego. Lwów–Złoczów. Nakładem i drukiem księgarni Wilhelma Zukerkandla. (Biblioteka dla dzieci i młodzieży)*, „Nowe Tory” 1909, z. V.

Szycówna A. [rec.], *Lucjusz Komarnicki. „Stylistyka polska, objaśniona na przykładach i ćwiczeniach. Kurs klasy IV szkół średnich". Warszawa 1910*, „Nowe Tory" 1910, z. VII.
Szycówna A. [rec.], *Maria Sadowska. „Krótkie prawidła pisowni polskiej". Wydanie pierwsze. Łódź 1908. Nakładem księgarni Ludwika Fiszera*, „Nowe Tory" 1909, z. V.
Szycówna A. [rec.], *„Moja książeczka. Nauka czytania i pisania". Ułożyło grono nauczycieli szkoły początkowej. Warszawa 1911. Nakładem Bronisława Goldfedera*, „Nowe Tory" 1912, z. III.
Szycówna A. [rec.], *Romuald Sułkowski. „Wzory opisów i rozpraw do ćwiczeń stylistycznych, logicznych i estetycznych. Dla klas wyższych szkół średnich". Część I. Warszawa 1907. Nakładem i drukiem M. Arcta*, „Nowe Tory" 1908, z. VI.
Szycówna A. [rec.], *Romuald Sułkowski. „Wzory opisów i rozpraw do ćwiczeń stylistycznych. Dla klas wyższych szkół średnich". Część II. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie 1908*, „Nowe Tory" 1908, z. VII.
Szycówna A. [rec.], *Stanisław Thomas. „Język ojczysty. Książka do czytania. Rok drugi nauki". Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie 1908*, „Nowe Tory" 1908, z. V.
Szycówna A. [rec.], *Stanisław Thomas. „Trzecia książka do czytania w zakresie klasy pierwszej z 38-miu obrazkami". Wydawnictwa M. Arcta w Warszawie 1908*, „Nowe Tory" 1908, z. IX.
Szycówna A. [rec.], *Władysław Bełza. „Ołowiany żołnierz i inne powiastki dla młodego wieku". Warszawa–Kraków 1909*, „Nowe Tory" 1909, z. III.
Szycówna A. [rec.], *Włodzimierz Żarecki. „Czytanki szkolne w zakresie elementarnym. Pierwsza książka do czytania". Nakładem księgarni Ludwika Fiszera. Łódź–Warszawa 1908*, „Nowe Tory" 1909, z. V.
Szycówna A. [rec.], *Zygmunt Przybylski, „Teatr amatorski dla dzieci i młodzieży". 12 tomików. Warszawa 1908*, „Nowe Tory" 1908, z. X.

Tarczewski J., *Kongres „eugenistów"*, „Nowe Tory" 1913, z. IV i V.
Tatarówna S., *Pamięć w nauce szkolnej*, „Nowe Tory" 1913, z. VI i VII.
Unszlicht-Bernsteinowa J., *Teoria i praktyka nauki czytania i pisania*, „Nowe Tory" 1910, z. IX.
Unszlicht-Bernsteinowa J., *W kwestii ocen książek dla dzieci i młodzieży*, „Nowe Tory" 1906, nr 2.
Unszlicht-Bernsteinowa J., *W kwestii oceny książek dla dzieci i młodzieży*, „Nowe Tory" 1907, z. III.
Unszlicht-Bernsteinowa J., *Z literatury. Literatura dla dzieci i młodzieży*, „Nowe Tory" 1907, z. IV.
Unszlicht-Bernsteinowa J. [rec.], *Gustaw af Geijerstam. „Moi chłopcy". Szwedzkie opowiadania dla dzieci. Przeł. J. Mortkowiczowa, ilustrował Z. Eichler. Warszawa 1906. G. Centnerszwer i S-ka. Str. 113*, „Nowe Tory" 1906, nr 2.
Unszlicht-Bernsteinowa J. [rec.], *Janina Mortkowiczowa. „Stacho" opowiadanie. Warszawa 1906. G. Centnerszwer i Sp. str. 112*, „Nowe Tory" 1906, nr 2.
Wakar Wł., *O typie wychowawczym szkoły średniej*, „Nowe Tory" 1914, z. I i II.
Wakar Wł., *Wycieczki szkolne*, „Nowe Tory" 1912, z. I.
Weryho M., *Rocznica śmierci Władysława Ludwika Anczyca*, „Nowe Tory" 1908, z. VI.
Weychertówna Wł., *Kółka samokształcenia młodzieży*, „Nowe Tory" 1906, nr 5.
Weychertówna Wł., *O wykładzie języka polskiego*, „Nowe Tory" 1906, nr 1.
Weychertówna Wł., *O wykładzie języka polskiego. (Dokończenie)*, „Nowe Tory" 1906, nr 2.
Weychertówna Wł., *W sprawie pisowni polskiej*, „Nowe Tory" 1909, z. IV.
Weychertówna Wł. [rec.], *Aniela Szycówna. „Zadania nauki języka polskiego w szkole ludowej". Warsz. 1906*, „Nowe Tory" 1906, nr 1.
Weychertówna Wł. [rec.], *Wypisy polskie „O domu i świecie" z ilustracjami. Cz. I, K. Kędzierski, Warszawa–Łódź, 1906 r.*, „Nowe Tory" 1906, nr 7.

Willman-Grabowska H., *O potrzebie biblioteki szkolnej i nauczycielskiej*, „Nowe Tory" 1906, nr 1.
Willman-Grabowska H. [rec.], *Bajki Or-Ota. „Baśń o dobrej sierocie, złej macosze i o 12 miesiącach". Warsz., 1909*, „Nowe Tory" 1909, z. I.
Willman-Grabowska H. [rec.], *C. Bogucka i C. Niewiadomska. „Nauka stylistyki, oparta na przykładach i wzorach z dodaniem koniecznych objaśnień". Kl. IV. Warszawa, nakład Gebethnera i Wolffa. 1908*, „Nowe Tory" 1908, z. VIII.
Willman-Grabowska H. [rec.], *Ignacy Chrzanowski. „Historia literatury polskiej. Książka dla młodzieży (z wypisami)". Część I-a. Literatura niepodległej Polski. Warszawa. Nakład Gebethnera i Wolffa 1908*, „Nowe Tory" 1908, z. IX.
Willman-Grabowska H. [rec.], *Wilhelm Feldman. „Wypisy z literatury polskiej czasów najnowszych (1864–1905). Uzupełnienie dziejów literatury". Wydawnictwo Arcta w Warszawie*, „Nowe Tory" 1909, z. IV.
Wóycicki K., *O nauczaniu języka polskiego w klasach niższych szkoły średniej*, „Nowe Tory" 1908, z. V.
Z żałobnej karty, „Nowe Tory" 1908, z. IV.
Zieleńczyk A., *O etycznej podstawie pedagogiki*, „Nowe Tory" 1909, z. IX.
Żółtyński D., *Znaczenie wychowawcze i kształcące slöjdu*, „Nowe Tory" 1908, z. VIII.

Pozostałe pozycje bibliograficzne

Adamczykowa Z., *Literatura dziecięca. Funkcje – kategoria – gatunki*, Warszawa 2004.
Adamski F., *Wprowadzenie: personalizm – filozoficzny nurt myślenia o człowieku i wychowaniu*, [w:] *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Kraków 2005.
Ajdukiewicz K., *Główne zasady metodologii nauk i logiki formalnej*, Warszawa 1928.
Aksjologia współczesności. Problemy i kontrowersje, red. B. Truchlińska, Lublin 2012.
Alani G., *Kaligrafia arabska*, przeł. I. Waleńczak, Warszawa 2008.
Alberowa Z., *O sztuce Japonii*, Warszawa 1983.
Andersen H. Ch., *Autobiografia. Baśń mojego życia*, Łódź 2003.
Anderson J., Wilkins R., *Żegnaj telewizorku! Jak nauczyć swoją rodzinę rozsądnie korzystać z telewizora, gier komputerowych i Internetu?*, przeł. M. Czekański, Warszawa 2000.
Andriejew K., *Potrójne życie Juliusza Verne'a*, przeł. K. Frejdlich, Łódź 1985.
Angielscy „Poeci Jezior", przeł. St. Kryński, Wrocław–Warszawa–Kraków 1963.
Ash R., *Posłowie*, [w:] L. Carroll, *Alicja w Krainie Czarów*, przeł. K. Dworak, Warszawa 2013.
Askenazy S., *Podział Polski*, [w:] W. Feldman, *Wypisy z literatury polskiej czasów najnowszych*, Warszawa 1908.
Bagrowicz J., *Godność osoby fundamentem wychowania*, [w:] *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Kraków 2005.
Bakuła K., *Języka polskiego dydaktyka nagląca*, [w:] *Metodyka a nauka o literaturze i nauka o języku*, red. D. Michułka, K. Bakuła, Wrocław 2005.
Bakuła K., *Kształcenie językowe w szkole podstawowej w świetle współczesnych teorii psychologicznych i lingwistycznych. Projekt nowej metodyki*, Wrocław 1997.
Baley S., *Psychologia wychowawcza w zarysie*, wyd. 7, Warszawa 1967.
Banach Cz., *Pedagodzy o oświacie i wychowaniu*, Warszawa 1989.
Barbotin E., *Skauting i pedagogia wiary*, przeł. H. Czepułkowski, Sandomierz 1998.
Bartkowiak E., *Między beztroską a roztropnością. Rzecz nie tylko o zaufaniu w wychowaniu*, [w:] *Zawirowania wokół zaufania. Wyobrażenia i rzeczywistość*, red. P. Prüfer, J. Mariański, Zielona Góra 2011.

Basiaga-Pasternak J., *Temperament a poziom lęku u gimnazjalistów – uczniów Szkoły Mistrzostwa Sportowego Piłki Nożnej w Krakowie*, [w:] *Szkice o ludzkim poznawaniu i odczuwaniu*, red. H. Wrona-Polańska, E. Czerniawska, L. Wrona, Kraków 2009.
Baudouin de Courtenay J., *Znaczenie języka jako przedmiotu nauki szkolnej*, [w:] *Prądy w nauczaniu języka ojczystego. Praca zbiorowa*, Warszawa 1908.
Bełżecki St., *O tzw. indiańskiej literaturze*, „Życie Szkolne" 1928, nr 2.
Berleant A., *Prze-myśleć estetykę. Niepokorne eseje o estetyce i sztuce*, przeł. M. Korusiewicz, T. Markiewka, Kraków 2007.
Białecka-Pikul M., Stępień-Nycz M., *Dynamika rozwoju emocjonalnego: doświadczanie, rozumienie i regulacja emocji*, [w:] *Dynamika emocji. Teoria i praktyka*, red. D. Doliński, W. Błaszczak, Warszawa 2011.
Biologiczne podstawy zaburzeń psychicznych, red. A. Frazer, A. Winokur, Warszawa 1982.
Bluestone J., *Materia autyzmu. Łączenie wątków w spójną teorię*, przeł. M. Dąbrowska-Jędral, Warszawa 2010.
Błażejewska J., *Nauczyciel polonista doskonały*, [w:] *O doskonałości*, red. A. Maliszewska, cz. II, Łódź 2002.
Bobiński W., *Film fabularny w dydaktyce literatury – spojrzenie w podwójnej perspektywie*, [w:] *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004.
Bocheńska K., Jurek K., Pierzchała M., Radziejowska M. M., *Czytanie ze zrozumieniem. Biuletyn maturalny*, Warszawa 2007.
Boczyliński I., *Przedmowa*, [w:] idem, *Zasady gramatyki języka polskiego według najnowszych wyników nauki i wskazówek dydaktyki*, Warszawa 1882.
Boczyliński I., *Zasady gramatyki języka polskiego według najnowszych wyników nauki i wskazówek dydaktyki*, Warszawa 1882.

Bogdanowicz M., *Integracja percepcyjno-motoryczna a specjalne trudności w czytaniu u dzieci*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Gdańskiego" 1986, z. 87.
Bogołębska B., *Konteksty stylistyczne i retoryczne*, Łódź 2006.
Bogołębska B., *Tradycje retoryczne w stylistyce polskiej. Narodziny dyscypliny*, Łódź 1996.
Bogucka C., Niewiadomska C., Warnkówna J., *Ćwiczenia stylistyczne we wzorach i tematach*, Warszawa 1906.
Bogucka C., Niewiadomska C., Warnkówna J., Pruska M., *Podręcznik do systematycznego dyktanda*, Warszawa 1901.
Bogucka C., Niewiadomska C., *Wypisy polskie na klasę III*, [b. r. i m. w.].
Boleś i jego pies. Powiastka dla dzieci, z ang. oprac. H. Wernic, Warszawa 1903.
Borawski St., *Tradycja i perspektywy. Przeszłość i przyszłość nauki o dziejach języka polskiego*, Wrocław 1995.
Bortnowski St., *O godność stanu nauczycielskiego*, Lublin 1981.
Bortnowski St., *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa [b. r. w.].
Bortnowski St., *Zdziwienia polonistyczne, czyli o sztuce na lekcjach polskiego*, Warszawa 2003.
Braun M., Mach M., *Zdolne dziecko. Pierwsza pomoc* [b. r. i m. w.].
Brezinka W., *Wychowanie dzisiaj – dom rodzinny i szkoła we wspólnej odpowiedzialności*, [w:] idem, *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*, przeł. H. Machoń, Kraków 2007.
Brezinka W., *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*, przeł. H. Machoń, Kraków 2007.
Brodziński K., *Wybór poezji*, oprac. G. Zając, Kraków 2003.
Brodziński K., *Wybór poezji*, Warszawa 1909.
Budrewicz Z., *Lekcje polskiego krajobrazu. Międzywojenna proza podróżnicza dla dzieci*, Kraków 2013.
Bugajewski M., *Trudności filozofii pamięci. Ricoeur, Benjamin, Derrida*, [w:] *Inscenizacje pamięci*, red. I. Skórzyńska, Ch. Lavrence, C. Pépina, Poznań 2007.

Bujakowski Z., *O pierwszej pedagogicznej książce polskiej Erazma Glicznera-Skrzetuskiego*, Warszawa 1912.
Bukowska-Schielmann M., *Wyspiański. Warianty odbioru*, [w:] *Studia o dramacie i teatrze Stanisława Wyspiańskiego*, red. J. Błoński, J. Popiel, Kraków 1994.
Burckhardt J., *O alegorii w sztukach*, [w:] idem, *Wykłady o sztuce. Wybór*, przeł. R. Kasperowicz, Warszawa 2008.
Burckhardt J., *O historii sztuki jako przedmiocie wykładu na katedrze uniwersyteckiej*, [w:] idem, *Wykłady o sztuce. Wybór*, przeł. R. Kasperowicz, Warszawa 2008.
Burckhardt J., *Wykłady o sztuce. Wybór*, przeł. R. Kasperowicz, Warszawa 2008.
Burek T., *1905, nie 1918*, [w:] *Problemy literatury polskiej lat 1890–1939. Seria I*, red. H. Kirchner *et al.*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1972.
Buttler D., *Język i my. Podręcznik do języka polskiego dla klasy II szkół średnich*, Warszawa 1994.
Buttler D., Kurkowska H., Satkiewicz H., *Kultura języka polskiego. Zagadnienia poprawności gramatycznej*, Warszawa 1971.
Całość – wizje, pejzaże, teorie, red. P. Orlik, Poznań 2006.
Cegielski H., *Nauka poezji zawierająca teorię poezji i jej rodzajów oraz znaczny zbiór najcelniejszych wzorów poezji polskiej do teorii zastosowany*, Poznań 1845.
Cegielski H., *Przedmowa*, [w:] idem, *Nauka poezji zawierająca teorię poezji i jej rodzajów oraz znaczny zbiór najcelniejszych wzorów poezji polskiej do teorii zastosowany*, Poznań 1845.
Cenne a tak mało znane wydawnictwa, „Życie Szkolne" 1928, nr 2.
Chełstowski J., *Defekty genetyczne dziecka a prawo do życia*, „Człowiek w Kulturze" 2000, t. 13.
Chirico de G., *„Pro technika oratio"*, [w:] idem, *Teksty o sztuce*, przeł. M. Salwa, Warszawa 2012.
Chirico de G., *Teksty o sztuce*, przeł. M. Salwa, Warszawa 2012.
Chlebowski B., *Stan dotychczasowej pracy nad historią literatury polskiej wobec jej zadań naukowych i społecznych (1910)*, [w:] *Polska krytyka literacka (1800–1918). Materiały*, przygotował J. Z. Jakubowski, t. IV, Warszawa 1959.
Chmaj L., *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1962.
Chmielowski P., *Historia literatury polskiej od czasów najdawniejszych do końca wieku XIX. Od czasów najdawniejszych do wystąpienia Mickiewicza*, przygotował i ilustracjami opatrzył St. Kossowski, t. I, Lwów–Warszawa [b. r. w.].
Chmielowski P., *Historia literatury polskiej*, t. I, Warszawa 1899.
Chodera D., *Słowo wstępne*, [w:] *Wydalony z Parnasu. Księga poświęcona pamięci Zygmunta Krasińskiego*, red. J. Świdziński, Poznań 2003.
Chodkowska E. M., *Wspieranie rozwoju uzdolnień przyrodniczych dziecka w kontekście wyzwań globalnych i lokalnych*, [w:] *Odkrywanie talentów. Wybrane problemy diagnozy, wspierania rozwoju i edukacji*, red. K. Barłóg, A. Mach, M. Zaborniak-Sobczak, Rzeszów 2012.
Chojnacki A., *W poszukiwaniu granic literatury (o Kazimierzu Wóycickim 1876–1938)*, [w:] *Wielcy humanistyki polskiej*, red. J. Górski, Wrocław–Warszawa–Kraków 1991.
Chrobak M., *Realizm magiczny w polskiej literaturze dla dzieci i młodzieży*, Kraków 2010.
Chrzanowski I., *Historia literatury niepodległej Polski (z wypisami)*, Warszawa–Lublin–Łódź 1918.
Ciesielski Z., *Młoda Szwecja*, [w:] idem, *Historia literatury szwedzkiej. Zarys*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1990.
Cieślikowski J., *Literatura i podkultura dziecięca*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1975.
Cieślikowski J., *„O krasnoludkach i o sierotce Marysi" Marii Konopnickiej antycypacją współczesnej baśni wiejskiej*, [w:] *Baśń i dziecko*, wstęp, wybór i opracowanie wypowiedzi H. Skrobiszewska, Warszawa 1978.

Cloud H., *Reguły sukcesu*, przeł. M. Ciszewska, Poznań 2006.
Corazza V., Daimler R., Ernst A., *Podręczna encyklopedia zdrowia. Dolegliwości. Objawy. Choroby*, przeł. G. Jonderko, Poznań 2002.
Cysewski K., *Wstęp*, [w:] idem, *O literaturze dla dzieci i młodzieży*, Olsztyn 2001.
Cytowska M., *Od Aleksandra do Alwara. (Gramatyki łacińskie w Polsce w XVI w.)*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1968.
Czabanowska-Wróbel A., *Baśń w literaturze Młodej Polski*, Kraków 1996.
Czabanowska-Wróbel A., *Złotnik i śpiewak. Poezja Leopolda Staffa i Bolesława Leśmiana w kręgu modernizmu*, Kraków 2009.
Czaja-Chudyba I., *Odkrywanie zdolności dziecka. Koncepcja wielorakich inteligencji w praktyce przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Kraków 2005.
Czapczyk P., *Esej literacki w podziemiu*, „Polonistyka" 2011, nr 7.
Czarniecka-Rodzik Z., *Czytanie ze zrozumieniem. Ćwiczenia dla kandydatów do szkół średnich i uczniów gimnazjum*, Warszawa 1999.
Czeżowski T., *Pisma z etyki i teorii wartości*, Wrocław 1989.
„Człowiek w Kulturze" 1999, t. 12.
Czygan M., *Historia o leniwym Wojtusiu*, [w:] *Zaczarowana wyspa. Bajki i opowiadania dla dzieci*, przeł. J. Mortkowiczowa, Warszawa 1907.
Czytanie Konopnickiej, red. O. Płaszczewska, Kraków 2011.
Czyż A., *Dobra przemoc marzeń. Słowacki – barok – egzystencja*, [w:] *Nasze pojedynki o romantyzm*, red. D. Siwicka, M. Bieńczyk, Warszawa 1995.
Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w szkołach średnich. Wybór artykułów z zakresu nauczania języka polskiego, zestawił i oprac. J. Kijas, Warszawa 1963.
Dembińska-Pawelec J., *„Poezja jest sztuką". O świadomości rytmu w poezji polskiej dwudziestego wieku*, Katowice 2010.
Demolder E., *Kwiaciareczka*, oprac. C. Niewiadomska, Warszawa 1908.
Denek K., *Aktywność krajoznawczo-turystyczna młodzieży szkolnej*, „Dydaktyka Literatury" 2010, t. XXX.
Dłubak Z., *Wybrane teksty o sztuce 1948–1977*, Warszawa 1977.
Dobrzyńska T., *Metafora*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1984.
Dobrzyńska T., *Słowo wstępne*, [w:] M. R. Mayenowa, *Studia i rozprawy*, Warszawa 1993.
Dobrzyńska T., *Tekst – styl – poetyka. Zbiór studiów*, Kraków 2003.
Dobrzyńska T., *Wiersz i aksjologia. Konotacje wartościujące formy wierszowej w „Mona Lizie" Zbigniewa Herberta*, [w:] Z. Kopczyńska, T. Dobrzyńska, L. Pszczołowska, *Znaczenie wyboru formy wiersza. Trzy studia*, Warszawa 2007.
Domańska A., *Trzaska i Zbroja. Hanusia Wierzynkówna. Dwie opowieści z czasów Kazimierza Wielkiego*, Warszawa 1961.
Domżał T. M., *Na tle nerwowym*, Warszawa 2000.
Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2005.
Drogoszewski A., *Eliza Orzeszkowa 1841–1910*, Warszawa 1933.
Dróżka W., *Młode pokolenie nauczycieli. Studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*, Kielce 2004.
Dworakowska D., *Lucjusz Komarnicki. Pedagog. Badacz literatury. Teatrolog*, Łódź 2007.
Dyboski R., *Sto lat literatury angielskiej*, tekst przejrzał i wstępem opatrzył J. Krzyżanowski, Warszawa 1957.
Dydaktyka języków obcych na początku XXI wieku, red. M. Jodłowiec, A. Niżegorodcew, Kraków 2007.
Dygasiński A., *Elementarz do nauki pisania i czytania*, Warszawa 1907.
Dygasiński A., *Gniazdo bocianie*, [w:] *Wypisy polskie na klasę III szkół średnich*, ułożył F. Łagowski, wyd. 2, Warszawa 1906.
Dygasiński A., *Jak się uczyć i jak uczyć innych*, Warszawa 1889.

Dygasiński A., *Pierwsze nauczanie w domu i w szkole. Wykłady pedagogiczne*, Warszawa 1882.
Dygasiński A., *Wskazówki do ćwiczeń stylistycznych polskich*, Warszawa 1889.
Dygasiński A., *Zając*, Kraków 2002.
Dynamika emocji. Teoria i praktyka, red. D. Doliński, W. Błaszczak, Warszawa 2011.
Dziadek A., *Rytm i podmiot w liryce Jarosława Iwaszkiewicza i Aleksandra Wata*, Katowice 1999.
Dziak A., *Edukacja polonistyczna w dobie digitalizacji*, Lublin 2012.
Dziamska D., Portalska H., Portalski M., *W harmonii z barwą*, Poznań 2004.
Emisja głosu. Struktura. Funkcja. Diagnostyka. Pedagogizacja, red. Z. Pawłowski, Warszawa 2008.
Encyklopedia pedagogiczna, red. W. Pomykało, Warszawa 1996.
Encyklopedia wiedzy o języku polskim, red. St. Urbańczyk, Wrocław–Warszawa–Kraków 1978.
Encyklopedia wiedzy o książce, red. A. Birkenmajer *et al.*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1971.
Ernst O., *Historia młodego życia. Książka dla dorosłych i dla młodzieży*, przeł. J. Mortkowiczowa, Warszawa 1907.
Ernst O., *Z dziecięcego światka*, „Promyk" 1909, nr 1.
Estetyki filozoficzne XX wieku, red. K. Wilkoszewska, Kraków 2000.
Estkowski E., *Metoda pisania i czytania*, Poznań 1862.
Ewert A., *Próba identyfikacji zmiennych wpływających na rozwój kompetencji bilingwalnej*, [w:] *Dydaktyka języków obcych na początku XXI wieku*, red. M. Jodłowiec, A. Niżegorodcew, Kraków 2007.
Falski M., *Nauka czytania i pisania dla dzieci*, Kraków 1910.
Falski M., *Pierwsza czytanka dla dzieci*, Nowy Jork [b. r. w.].
Falski M., *Z okruchów wspomnień*, oprac. i przypisy M. Kossecka, Bydgoszcz 2007.
Feldman W., *Współczesna literatura polska 1864–1918*, wstęp napisała T. Walas, cz. I–II, Kraków 1985.
Feldman W., *Współczesna literatura polska*, uzupełnił S. Kołaczkowski, Kraków 1930.
Filek J., *Wzlot i upadek „myślenia według wartości"*, [w:] J. Zawitkowski, J. Filek, A. Węgrzecki *et al.*, *W stronę wartości. Wykłady autorskie z lat 2001–2004*, Katowice 2005.
Fiszbak J., *Metoda analizy heurystycznej a „metody aktywizujące" (głos w obronie tradycji)*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica" 2006, t. 8.
Fita St., *Elizy Orzeszkowej myśli o patriotyzmie i kosmopolityzmie*, [w:] *Twórczość Elizy Orzeszkowej*, red. K. Stępnik, Lublin 2001.
Fita St., *Maria Konopnicka – Adam Pług*, [w:] *Konopnicka wśród jej współczesnych. Szkice historycznoliterackie*, red. T. Achmatowicz, Warszawa 1976.
Flanz J., *Wdrażanie dzieci do samokształcenia – aspekty teoretyczne i praktyczne*, Toruń 2008.
Flitner W., *Das Selbstverständnis der Erziechungswissenschaft in der Gegenwart*, Heidelberg 1957.
Florczak Z., *Józef Mroziński – „jenerał-językoznawca" (1784–1839)*, [w:] J. Mroziński, *Dzieła wszystkie*, t. I, Wrocław–Warszawa–Kraków 1986.
Franiel M., *Problem indywidualizacji kształcenia na etapie edukacji wczesnoszkolnej a zastosowanie teorii inteligencji wielorakich H. Gardnera*, [w:] *System integralny w edukacji dziecka. Konteksty i konsekwencje zmian*, red. H. Siwek, M. Bereźnicka, Warszawa 2011.
Franklin J., *Zwycięstwo nad strachem*, przeł. K. Pawłusiów, [b. m. w.] 2010.
Frycie St., Jurkowski M., Sicińska K., *Kultura języka polskiego*, Warszawa 2005.
Fundamentalne zasady ruchu skautowego, przeł. B. Kubis, Genewa [b. r. w.].
Gadacz T., *Wychowanie jako spotkanie osób*, „Znak" 1991, nr 436.

Gajak-Toczek M., *Franciszek Próchnicki. Dydaktyk – edytor – badacz literatury*, Łódź 2010.
Gajda J., *Miłość dynamizująca człowieczeństwo*, [w:] idem, *Wartości w życiu i edukacji człowieka*, Toruń 2013.
Gajda J., *Neurotyczna miłość własna*, [w:] idem, *Wartości w życiu i edukacji człowieka*, Toruń 2013.
Gajda J., *Piękno jako wartość i współczesne kontrowersje wokół niego*, [w:] idem, *Wartości w życiu i edukacji człowieka*, Toruń 2013.
Gajda J., *Prawda jako wartość prymarna i uniwersalna*, [w:] idem, *Wartości w życiu i edukacji człowieka*, Toruń 2013.
Gajda J., *Wartości w życiu i edukacji człowieka*, Toruń 2013.
Gajda J., *Wprowadzenie*, [w:] idem, *Wartości w życiu i edukacji człowieka*, Toruń 2013.
Gajek E., *Edukacja językowa w społeczeństwie informacyjnym*, Warszawa 2008.
Galle H., *Książki gwiazdkowe. Zofia Urbanowska: „Księżniczka"*, „Tygodnik Ilustrowany" 1905, nr 50 i 51.
Galle H., *Wypisy polskie na klasę drugą*, Warszawa [b. r. w.].
Galle H., *Wypisy polskie na klasę trzecią*, Warszawa [b. r. w.].
Galle H., *Wypisy polskie na klasę VI*, Warszawa 1924.
Gambetta D., *Can we trust trust?*, [w:] *Trust: Making and Breaking Cooperative Relations*, red. D. Gambetta, Oxford 1988.
Ganczarska M., *Metoda rysunkowych ogniw ortograficznych. Wykorzystanie mnemotechniki w kształceniu zintegrowanym*, Opole 2004.
Gaweł A., *Zdrowie w wymiarze aksjologicznym i wychowawczym*, [w:] *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Kraków 2005.
Geijerstam G., *Moi chłopcy. Szwedzkie opowiadania dla dzieci*, przeł. J. Mortkowiczowa, Lwów [b. r. w.].

Gjems-Selmer A., *Nad dalekim, cichym fiordem. Powieść dla młodzieży*, przeł. J. Mortkowiczowa, Warszawa 1904.
Głodne ptaszki, [w:] *Język ojczysty. Książka do czytania. Rok drugi nauki*, ułożył St. Thomas, Warszawa 1908.
Gnitecki J., *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych*, t. II, Poznań 2007.
Godwin-Emmons P., McKendry-Anderson L., *Dzieci z zaburzeniami integracji sensorycznej*, przeł. R. Waliś, Warszawa 2007.
Gogol M., *Вечера на хуторе бліз Діканькі*, Moskwa–Leningrad 1952.
Gołąb M., *Ukryte ogrody, nieobecne przestrzenie. Literackie i kulturowe metafory współczesności*, Kraków 2012.
Gombrich E. H., *O znaczeniach dzieł sztuki*, [w:] idem, *Pisma o sztuce i kulturze*, przeł. D. Folga-Januszewska, S. Jaszczyńska, M. Wrześniak, Kraków 2011.
Gombrich E. H., *Pisma o sztuce i kulturze*, przeł. D. Folga-Januszewska, S. Jaszczyńska, M. Wrześniak, Kraków 2011.
Górska L., *Wizje zawodu nauczyciela w Polsce u progu trzeciego tysiąclecia*, Szczecin 2000.
Górski K., *Posłowie*, [w:] Z. Krasiński, *Nie-Boska komedia*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1967.
Grabowski T., *Anatol France. Studium literackie*, Kraków 1904.
Granice dyscyplinarne w humanistyce, red. J. Kowalewski, W. Piasek, M. Śliwa, Olsztyn 2006.
Gribble D., *Edukacja w wolności. W poszukiwaniu idealnego systemu kształcenia*, przeł. Z. Grudzińska, Kraków 2005.
Grochulska J., *W kierunku optymalnej wolności w edukacji szkolnej*, [w:] *Teoretyczne podstawy edukacji alternatywnej*, red. B. Śliwerski, Kraków 2009.
Grodecka A., Podemska-Kałuża A., *Wielozmysłowość. Filozofia i dydaktyka*, Poznań 2012.

Grześkowiak M., *Trans-city or Inter-city? The co-existence of majority and minority languages in the urban space: a comparative case study of London and Warsaw linguistic landscapes*, Poznań 2010.
Grzywak-Kaczyńska M., *Wychowanie do miłości – miłości trzeba się uczyć*, [w:] *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Kraków 2005.
Gutowski W., *Konstelacja Przybyszewskiego*, Toruń 2008.
Gutowski W., *Prawda trwogi i pułapki lęków – w światoodczuciu Młodej Polski*, „Pamiętnik Literacki" 2007, z. 1.
Guz S., *Metoda Marii Montessori w opiniach i badaniach współczesnych uczonych amerykańskich*, [w:] *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*, red. G. Miłkowska-Olejniczak, K. Uździcki, Zielona Góra 2000.
Guzy A., *Dziecko w świecie reklamy*, [w:] *Edukacja literacka wobec przemian cywilizacyjnych i kulturowych*, red. M. Sinica, L. Jazownik, Zielona Góra 2008.
Handke K., *Błękitne światy Stefana Żeromskiego*, [w:] *Światy Stefana Żeromskiego*, red. M. J. Olszewska, G. P. Bąbiak, Warszawa 2005.
Handke R., *Nowoczesność w baśni dla dzieci*, „Teksty" 1974, nr 5.
Handke R., *Uśmiechy Stefana Żeromskiego*, „Zeszyty Stowarzyszenia im. Stefana Żeromskiego" 2012, z. II.
Hejmej A., *Komparatystyka interdyscyplinarna*, [w:] *Komparatystyka dla humanistów*, red. M. Dąbrowski, Warszawa 2011.
Heller M., *Filozofia nauki. Wprowadzenie*, Kraków 1992.
Hellwig J., *Ewaryst Estkowski (1820–1865). Prekursor nowatorstwa pedagogicznego w Polsce*, Poznań 1984.
Herbart J. F., *Pädagogische Schriften*, red. O. Willmann, T. Fritzsch, t. 1, Osterwieck 1913.
Hernas Cz., *Barok*, Warszawa 1998.
Hłobił A., *Działalność szkoły we wspomaganiu rozwoju ucznia zdolnego*, Kraków 2010.
Hoffman M. L., *Empatia i rozwój moralny*, przeł. O. Waśkiewicz, Gdańsk 2006.
Hoffmanowa K., *Druga książeczka Helenki*, [w:] eadem, *Dzieła*, red. N. Żmichowska, t. I, Warszawa 1875.
Hoffmanowa K., *Listy brata i siostry*, [w:] eadem, *Dzieła*, t. III, Warszawa 1876.
Hoffmanowa K., *Pamiątka po dobrej matce, czyli ostatnie jej rady dla córki*, Warszawa 1883.
Hoffmanowa K., *Wiązanie Helenki*, [w:] eadem, *Dzieła*, red. N. Żmichowska, t. I, Warszawa 1875.
Hornowski B., *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*, Warszawa 1986.
Huget P., *Od dzieciństwa ku młodości. Psychologiczno-pedagogiczne podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, Kraków 2007.
Huget P., *Specyficzne trudności w uczeniu się – dysleksja, dysgrafia i dysortografia*, [w:] *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2005.
Husarski K., *Wśród książek*, „Wiedza i Życie" 1932.
Hutnikiewicz A., *Wstęp. Osobowość pisarska i etapy rozwojowe twórczości*, [w:] S. Żeromski, *Wybór opowiadań*, oprac. A. Hutnikiewicz, Wrocław–Warszawa–Kraków 2003.
Inscenizacje pamięci, red. I. Skórzyńska, Ch. Lavrence, C. Pépina, Poznań 2007.
Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką, red. A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Grobler, Kraków 2012.
Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce, red. H. Dumont, F. Istance, F. Benavides, przeł. Z. Janowska, Warszawa 2013.
Izdebska J., *Dziecko w świecie mediów elektronicznych. Teoria, badania, edukacja medialna*, Białystok 2007.
Jachowicz St., *Miłosierdzie Boże*, [w:] idem, *Wiersze i bajki*, zebrała i wstępem poprzedziła S. Posadzowa, Poznań–Warszawa–Wilno–Lublin [b. r. w.].

Jachowicz St., *Rozmowy mamy z Józią*, Warszawa 1830.
Jakóbczyk J., *Sienkiewicz, Prus, Orzeszkowa w wirach rewolucji 1905–1907*, [w:] *Studia o twórczości Elizy Orzeszkowej*, red. J. Paszek, Katowice 1989.
James B., Chew Ch., Bron A., *Kompendium okulistyki dla studentów i lekarzy*, przeł. M. Prost, E. Oleszczyńska-Prost, Warszawa 1997.
Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci*, Kraków 2005.
Jankowski E., *Orzeszkowa na napoleońskim trakcie*, „Pamiętnik Literacki" 1973, z. 3.
Jarowiecki J., *Studia nad prasą polską XIX i XX wieku*, Kraków 1997.
Jaworski M., *Metodyka nauki o języku polskim*, Warszawa 1978.
Jedliński R., *Między miłosierdziem a globalizacją. Aksjologiczne przestrzenie edukacji polonistycznej*, Kraków 2010.
Jeske A., *ABC, czyli nauka czytania i pisania*, Warszawa 1878.
Jeske A., *Mała gramatyka języka polskiego dla dzieci*, Warszawa 1872.
Jeske A., *Mała stylistyka, zawierająca materiały i wskazówki metodyczne do pierwszych ćwiczeń w nauce języka polskiego dla dzieci od lat 9 do 12*, Warszawa 1905.
Jeske A., *Przedmowa*, [w:] idem, *Mała gramatyka języka polskiego dla dzieci*, Warszawa 1872.
Jeske A., *Wypisy polskie*, Warszawa 1885.
Jezierski W., *Jak się powinny ubierać dziewczęta w wieku szkolnym?*, „Nowe Tory" 1906, nr 1.
Jodłowski St., Taszycki W., *Zasady pisowni polskiej i interpunkcji ze słownikiem ortograficznym*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1972.
Jończyk A., *Profetyzm i konsolacja w „Zjawieniu Emilki" Jana Pawła Woronicza*, „Ruch Literacki" 2010, z. I.

Józefczyk A., *Listy pedagogiczne brata do siostry*, Lwów 1880.
Jurkowski M., *Słownictwo obce autora „Dworzanina"*, [w:] *Łukasz Górnicki i jego czasy*, red. B. Noworolska, W. Stec, Białystok 1993.
Kaczorowska H., *O rozwijaniu umiejętności czytania ze zrozumieniem uwag kilka*, [w:] *Teksty literackie w przestrzeni kultury i komunikacji językowej. Tradycja i współczesność*, red. Z. Ożóg-Winiarska, Kielce 2013.
Kamiński A., *Nauczanie i wychowanie metodą harcerską*, Warszawa 1948.
Kamocka J., *Praktyczny wykład nauki języka polskiego*, Warszawa 1891.
Kamocka J., *Teoria stylu polskiego*, Warszawa 1875.
Kamocka J., *Zasady poprawnego pisania i używania znaków pisarskich*, Warszawa 1898.
Kanarek, [w:] *Czarodziejska książeczka. 15 prześlicznych obrazków dla dzieci*, objaśnienia wierszem Wł. Bełza, St. Rossowski, Lwów 1893.
Kaniowska-Lewańska I., *Stanisław Jachowicz. Życie i działalność*, Opole 1970.
Kaniowska-Lewańska I., *Twórczość dla dzieci i młodzieży Klementyny z Tańskich Hofmanowej*, Opole 1964.
Karkut D., *Malarstwo jako kontekst literatury i języka polskiego w doświadczeniach uczniowskiego odbioru*, Rzeszów 2013.
Karpowicz St., Szycówna A., *Nasza literatura dla młodzieży*, Warszawa 1904.
Kasperowicz R., *Wstęp*, [w:] J. Burckhardt, *Wykłady o sztuce. Wybór*, przeł. R. Kasperowicz, Warszawa 2008.
Kasperowiczowa H., *Warszawskie szkoły średnie ogólnokształcące w latach 1915–1944. Organizacja, przeobrażenie, losy*, Warszawa 1967 [maszynopis, Archiwum Państwowe m. st. Warszawy].
Kawyn-Kurz Z., *Poglądy gramatyczne Kopczyńskiego w świetle krytyki Józefa Mrozińskiego*, „Sprawozdania Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk" 1957, nr 2.
Key E. K., *Stulecie dziecka*, przeł. I. Moszczeńska, Warszawa 2005.
Kędzierski K., *Wypisy polskie „O domu i o świecie"*, Łódź 1922.

Kęsikowa U., *Właściwości językowo-stylistyczne poezji Bronisławy Ostrowskiej*, Słupsk 2008.
Kida J., *Stylistyka, styl i język artystyczny w edukacji polonistycznej*, Rzeszów 1998.
Kijas J., *Ćwiczenia kompozycyjne na stopniu licealnym*, [w:] *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w szkołach średnich. Wybór artykułów z zakresu nauczania języka polskiego*, zestawił i oprac. J. Kijas, Warszawa 1963.
Kiślak E., *Słowo wstępne*, [w:] *Trzynaście arcydzieł romantycznych*, red. E. Kiślak, M. Gumkowski, Warszawa 1996.
Kleiner J., *Filozofia Krasińskiego*, „Ruch Filozoficzny" 1912, nr 3.
Kleiner J., *Krasiński na tle romantyzmu*, „Gazeta Wieczorna" 1912, nr 547.
Kleiner J., *Mesjanizm narodowy w systemie Krasińskiego*, [w:] *Księga pamiątkowa ku uczczeniu setnej rocznicy urodzin Zygmunta Krasińskiego*, t. 2, Lwów 1912.
Kleiner J., *Potęga złego w „Nie-Boskiej" i w „Irydionie"*, „Kurier Warszawski" 1912, nr 1.
Kleiner J., *Zygmunt Krasiński. Studia*, wybór i oprac. J. Starnawski, Warszawa 1998.
Klemensiewicz Z., *Historia języka polskiego*, t. I–III, Warszawa 1985.
Klemensiewicz Z., *Wstęp do drugiego wydania*, [w:] A. Brückner, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Warszawa 1996.
Klemensiewiczowa J., *Wycieczka do Mesyny*, „Promyk" 1909, nr 2.
Klęczar A., *Posłowie*, [w:] M. Twain, *Pamiętniki Adama i Ewy*, przeł. T. Tesznar, Kraków 2006.
Kliś A., *Myśl pedagogiczna Stanisława Zarańskiego*, Kraków 1986.
Kmiecik Z., *Prasa polska w zaborze rosyjskim w latach 1905–1915. Czasopisma naukowe*, [w:] *Prasa polska w latach 1864–1918*, red. J. Łojek, Warszawa 1976.
Knopp K. A., *Inteligencja emocjonalna oraz możliwości jej rozwijania u dzieci i młodzieży*, Warszawa 2010.
Kochański A., *O narodowym aspekcie rewolucji 1905–1907 roku w Królestwie Polskim*, [w:] *Rewolucja 1905–1907 roku na ziemiach polskich. Materiały i studia*, oprac. A. Kozłowski, Warszawa 1955.
Kołakowski L., Morawski S., *Dialog o sensowności uprawiania estetyki*, [w:] *Przekraczanie estetyki*, red. Z. Rosińska, A. Łabuńska, Warszawa 2003.
Kołat A., *Czytanie ze zrozumieniem. Dla liceum i technikum*, Kielce 2001.
Komeński J. A., *Wielka dydaktyka*, wstępem i komentarzem opatrzył B. Suchodolski, Wrocław 1956.
Komparatystyka dla humanistów, red. M. Dąbrowski, Warszawa 2011.
Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole, red. E. Bańkowska, A. Mikołajczuk, Warszawa 2006.
Kompetencje współczesnego nauczyciela, red. K. Żegnałek, Warszawa 2008.
Konieczna J., *Obraz dzieciństwa w literaturze dziecięco-młodzieżowej drugiej połowy XIX wieku. Fikcja literacka, publicystyka czy źródło wiedzy o rzeczywistości*, „Prace Polonistyczne" 2006.
Konopnicka M., *O wy, co cierpieć umiecie w pokorze…*, [w:] eadem, *Wybór poezji*, wybór i wstęp A. Brodzka, Warszawa 1953.
Konopnicka M., *Wieczorny pacierz*, [w:] eadem, *Szczęśliwy światek*, Warszawa 1928.
Konopnicka M., *Wybór poezji*, wybór i wstęp A. Brodzka, Warszawa 1953.
Konopnicka M., *Złotniejący świat*, wybór i posłowie P. Matywiecki, Wrocław 2010.
Kopczyński O., *Gramatyka dla szkół narodowych na klasę I*, Kraków 1809.
Kopczyński O., *Gramatyka dla szkół narodowych na klasę II*, Kraków 1809.
Korczak J., *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, Warszawa 2012.
Korczak J., *Jak kochać dziecko. Momenty wychowawcze. Prawo dziecka do szacunku*, Warszawa 1993.
Korczak J., *Mośki, Joski i Srule*, [b. r. i m. w.].
Korczak J., *Pisma wybrane*, wybór A. Lewin, t. II, Warszawa 1984.

Korczak J., *Wychowawca ambitny*, [w:] idem, *Pisma wybrane*, wybór A. Lewin, t. II, Warszawa 1984.
Korolko M., *Andrzej Frycz Modrzewski*, Warszawa 2000.
Korzeński J., *Obce ludy, obce kraje. Ciekawe opisy podróżników*, przeł. A. Smiškova, Warszawa 1909.
Kosmowska B., *Koniec sporu o „Księżniczkę". Z dziejów recepcji powieści Zofii Urbanowskiej*, [w:] *Świętochowski i rówieśnicy: Kotarbiński, Urbanowska, Zalewski*, red. B. Mazan, Z. Przybyła, Częstochowa–Łódź 2001.
Kosmowska B., *Pomiędzy dzieciństwem a dorosłością. O powieściopisarstwie Zofii Urbanowskiej*, Słupsk 2003.
Kot St., *Wstęp*, [w:] St. Konarski, *Ustawy szkolne dla polskiej prowincji pijarów*, przeł. W. Germain, Kraków 1925.
Kowalczyk St., *Elementy filozofii i teologii sportu*, Lublin 2010.
Kowalczyk St., *Fenomenologia człowieka*, [w:] idem, *Zarys filozofii człowieka*, Sandomierz 2002.
Kowalczyk St., *Zarys filozofii człowieka*, Sandomierz 2002.
Kowalikowa J., *Kształcenie językowe. Teoria dla praktyki*, [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004.
Kowalikowa J., *Narodziny nauczyciela polonisty. Szkice edukacyjne*, Kraków 2006.
Kowalikowa J., *Partnerstwo*, [w:] eadem, *Narodziny nauczyciela polonisty. Szkice edukacyjne*, Kraków 2006.
Kowalski St., *Socjologiczna teoria wychowania Floriana Znanieckiego*, [w:] *Studia nad pedagogiką XX wieku*, red. W. Okoń, B. Suchodolski, Warszawa 1962.
Kozłowska I., *Wychowanie do odpowiedzialności*, [w:] *Kompetencje wychowawcze nauczycieli. Wybrane zagadnienia*, red. J. Minkiewicz-Najtkowska, Poznań 2003.

Kozłowski J., *Proletariacka Młoda Polska. Sztuki plastyczne i ich twórcy w życiu proletariatu polskiego 1878–1914*, Warszawa 1986.
Kozłowski Wł., *Co i jak czytać? Wykształcenie samego siebie i czytelnictwo metodyczne*, Warszawa 1900.
Koźmian K., *Wybór poezji*, Kraków 2002.
Krajewska A. M., *Od „Śpiewów historycznych" do „Małego powstańca"*, [w:] *Ocalone królestwo. Twórczość dla dzieci – perspektywy badawcze – problemy animacji*, red. G. Leszczyński *et al.*, Warszawa 2009.
Krajewski Wł., *Prawa nauki. Przegląd zagadnień metodologicznych*, Warszawa 1982.
Krasnowolski A., *Czy Aleksander Macedoński zasługuje na nazwę Wielkiego?*, [w:] F. Łagowski, *Wypisy polskie na kl. IV-tą szkół średnich*, wyd. 2, Warszawa 1906.
Krasnowolski A., *Przedmowa*, [w:] idem, *Materiały, plany, wzory do ćwiczeń stylistycznych*, Warszawa 1902.
Krasnowolski A., *Składnia języka polskiego (mniejsza)*, Warszawa 1898.
Krasowicz-Kupis G., Pogoda E., *Trudności w uczeniu się w perspektywie psychologicznej*, [w:] *Trudności w czytaniu i pisaniu – rozważania teoretyczne i praktyczne*, red. I. Pietras, Warszawa 2012.
Krawczyk A., *Literackie fascynacje malarstwem. Teksty, zadania, szkice interpretacyjne*, Kielce 2006.
Krąpiec M. A., *Sport – usprawnienia czy wyczyn?*, „Człowiek w Kulturze" 1999, nr 12.
Krochmalska-Gawrosińska E., *Henryk Rowid – kreator idei pedagogicznych w Polsce okresu dwudziestolecia międzywojennego*, Piotrków Trybunalski 2005.
Królikowski J. F., *Wstęp*, „Mrówka Poznańska" 1821, nr I.
Kruszyńska E., *O lepszym czytaniu – innowacyjne spojrzenie na proces czytania*, „Polonistyka" 2012, nr 4.
Kryński A., *Gramatyka języka polskiego*, Warszawa 1903.
Kryński St., *Wstęp*, [w:] *Angielscy „Poeci Jezior"*, przeł. St. Kryński, Wrocław–Warszawa–Kraków 1963.

Krzemińska W., *Literatura dla dzieci i młodzieży. Zarys dziejów*, Warszawa 1963.
Krzyworączka M., *Dlaczego warto poznać historię Justyny Orzelskiej*, „Polonistyka" 2010, nr 10.
Krzyżanowski L. J., *O podstawach kierowania organizacjami inaczej: paradygmaty, modele, metafory, filozofia, metodologia, dylematy, trendy*, Warszawa 1999.
Ks. Stanisław Konarski – „pionier edukacji narodowej", wstęp M. Malinowski, Kielce 1990.
Książek-Szczepanikowa A., *Recepcyjna empatia i emocjonalność a świadomość literacka ucznia ery elektronicznej*, [w:] *Edukacja literacka wobec przemian cywilizacyjnych i kulturowych*, red. M. Sinica, L. Jazownik, Zielona Góra 2008.
Kuczyńska A., *Historia estetyki jako forma pamięci*, [w:] *Przekraczanie estetyki*, red. Z. Rosińska, A. Łabuńska, Warszawa 2003.
Kudra A., *Struktura lekcji nauki o języku*, [w:] *Z dydaktyki języka ojczystego w szkole*, red. S. Gala, Łódź 1996.
Kudra A., *Zasady nauczania w metodyce języka*, [w:] *Z dydaktyki języka ojczystego w szkole*, red. S. Gala, Łódź 1996.
Kudra B., *Z dydaktyki słowotwórstwa*, [w:] *Z dydaktyki języka ojczystego w szkole*, red. S. Gala, Łódź 1996.
Kufel S., *Nad „Ziemiaństwem polskim" Kajetana Koźmiana. Interpretacje i konteksty*, Zielona Góra 2000.
Kula E., *Leopold Staff – wiersze*, [w:] *Zadania do lektury dla klasy III szkoły średniej*, red. T. Patrzałek, G. Wichary, Warszawa 1993.
Kulawik A., *Wersyfikacja i stylistyka w technice aktorskiej*, Kraków 2005.
Kulczycki L., *Królestwo Polskie 1815–1914*, Kraków 1916.
Kuleczka P., *Bohdan Dyakowski. Monografia literackiej twórczości popularyzatora wiedzy o przyrodzie*, Kraków 2000.
Kulesza-Gierat M., *Lekcja malarstwa według Juliusza Słowackiego*, [w:] *Powinowactwa sztuk w kulturze oświecenia i romantyzmu*, red. A. Seweryn, M. Kulesza-Gierat, Lublin 2012.
Kuliczkowska K., *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1864–1914. Zarys rozwoju. Materiały*, Warszawa 1965.
Kuliczkowska K., *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1864–1918. Zarys monograficzny. Materiały*, Warszawa 1975.
Kulka B., *Głośne czytanie i deklamacja w szkolnej oraz pozaszkolnej edukacji polonistycznej w latach 1870–1918*, [w:] *Problematyka tekstu głosowo interpretowanego*, red. K. Lange *et al.*, Toruń 2004.
Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał, red. A. Surdyk, t. I, Poznań 2007.
Kunowski S., *Wartości w procesie wychowania*, wstęp i wybór tekstów B. Lenarczyk, Kraków 2003.
Kupisiewicz Cz., *Szkoła alternatywna – definicje, rodzaje, ocena, perspektywy rozwoju*, [w:] *Edukacja alternatywna w XXI wieku*, red. Z. Melosik, B. Śliwerski, Poznań–Kraków 2010.
Kurczab H., *Pogranicza sztuk i konteksty literatury pięknej*, Rzeszów 2001.
Kurdybacha Ł., *Działalność pedagogiczna Stanisława Konarskiego*, Wrocław–Warszawa 1957.
Kuryłek A., *Po co nam psychoanaliza? Refleksje nauczycielki języka polskiego*, „Polonistyka" 2012, nr 6.
Kwiatkowska H., *Koncepcje przemian systemu edukacji nauczycielskiej*, [w:] *Nauczyciel – kształcenie, dokształcanie, doskonalenie i funkcjonowanie w zawodzie*, red. Cz. Banach, H. Kwiatkowska, cz. II, Bydgoszcz 1990.
Kwiatkowski J., *Leopold Staff (1878–1957)*, [w:] *Literatura okresu Młodej Polski*, red. K. Wyka *et al.*, t. I, Warszawa 1968.

Lafontaine J. de, *100 najpiękniejszych bajek*, w naśladownictwach i przekładach: Krasickiego, Kniaźnina, Mickiewicza, Niemcewicza, Noskowskiego i Trembeckiego, opracował, ułożył, wybrał i wstępem opatrzył K. Paszkowski, Łódź [b. r. w.].
Lechoń J., *Przedmowa*, [w:] B. Ostrowska, *Pisma poetyckie*, t. I, Warszawa 1932.
Leo J., *Posłowie*, [w:] Z. Urbanowska, *Róża bez kolców*, Warszawa 1980.
Leszczyński G., *Książki pierwsze. Książki ostatnie? Literatura dla dzieci i młodzieży wobec wyzwań nowoczesności*, Warszawa 2012.
Leszczyński G., *Pocztówka z Odense*, [w:] *Ocalone królestwo. Twórczość dla dzieci – perspektywy badawcze – problemy animacji*, red. G. Leszczyński *et al.*, Warszawa 2009.
Leś M. M., *Fantastyka naukowa we współczesnej szkole*, „Polonistyka" 2011, nr 2.
Lewin A., *Główne kierunki działalności pozalekcyjnej*, [w:] idem, *Metodyka wychowania w zarysie*, Warszawa 1968.
Lewin A., *Metodyka wychowania w zarysie*, Warszawa 1968.
Lewin A., *Stare metody w nowej szkole*, [w:] idem, *Metodyka wychowania w zarysie*, Warszawa 1968.
Librachowa M., *O metodach nauczania w szkole elementarnej*, Warszawa 1918.
Librachowa M., *Szkoła ludowa – jej zadania i cele*, Warszawa 1916.
Lipska-Librachowa M. [rec.], *Najnowsze elementarze*, „Ruch Pedagogiczny" 1921, nr 1–3.
Lorentowicz J., *Słowo wstępne*, [w:] idem, *Ziemia polska w pieśni. Antologia*, Kraków [b. r. w.].
Luba I., *Wstęp*, [w:] G. de Chirico, *Teksty o sztuce*, przeł. M. Salwa, Warszawa 2012.
Łagowski F., *Początkowe nauczanie gramatyki polskiej*, Warszawa 1891.
Łagowski F., *Z metodyki języka polskiego*, Warszawa 1902.
Łobocki M., *ABC wychowania*, Lublin 2003.
Łobocki M., *Koncepcje pedagogiczne źródłem innowacji w wychowaniu*, [w:] idem, *ABC wychowania*, Lublin 2003.
Łobocki M., *Podstawowe problemy wychowania. Pojęcie wychowania i jego cechy*, [w:] idem, *ABC wychowania*, Lublin 2003.
Łoch E., *Szkice o twórczości literackiej Stefana Żeromskiego*, Lublin 2008.
Łojek J., *Dzieje pięknej Bitynki. Opowieść o życiu Zofii Wittowej-Potockiej*, Warszawa 1982.
Łojek M., *Biografie pisarzy w nauczaniu literatury*, Warszawa 1985.
Łojek M., *Jan Kochanowski w edukacji uczniów w latach 1564–1984*, Bydgoszcz 2003.
Łojek M., *Lektura jako podstawa kształcenia wrażliwości estetycznej uczniów*, „Dydaktyka Literatury" 2009.
Łojewska M., *Filozofia nauki i metodologia badań naukowych. Zagadnienia wybrane*, Warszawa 1982.
Łosiak Wł., *Psychologia emocji*, Warszawa 2012.
Łój G., *Wykluczenie w starości*, [w:] *Jakość życia. Od wykluczonych do elity*, red. R. Derbis, Częstochowa 2008.
Ługowska J., *Dlaczego dzieci i dorośli czytają baśnie? Z zagadnień baśniowej kompensacji*, „Polonistyka" 2012, nr 9.
Ługowska J., *Literatura dla młodego odbiorcy – „osobna" czy „czwarta"? O sposobie istnienia oraz o miejscu twórczości dla dzieci i młodzieży w systemie literatury*, [w:] *Ocalone królestwo. Twórczość dla dzieci – perspektywy badawcze – problemy animacji*, red. G. Leszczyński *et al.*, Warszawa 2009.
Łukasiewicz-Wieleba J., *Usprawnianie pamięci jako element samorozwoju*, [w:] *Wokół problematyki zdolności*, red. J. Łaszczyk, M. Jabłonowska, t. 1, Warszawa 2011.
Łukaszewicz J., *Wpływ Paryża na dzisiejszych artystów polskich*, „Kształt i Barwa" 1912, z. I.
Łukaszewicz R. M., *Studia nad alternatywami w edukacji*, Wrocław 2002.

Maciejewski J., *Posłowie*, [w:] A. Fredro, *Zemsta*, Łódź 1983.
Maciejewski J., *Samokształcenie w procesie nauczania*, Warszawa 1998.
Mackiewicz W., *Spory o wartości*, t. II, Warszawa 2010.
Maćkowiakowie J., A., *Nauka czytania i pisania w pismach Ewarysta Estkowskiego*, Poznań 1956.
Madejowa M., *Sprawdzanie i ocenianie wypracowania szkolnego*, [w:] *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2005.
Madejowa M., *Zasady sprawdzania wypracowania szkolnego. Wprowadzenie do tematu*, [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004.
Majcherek J. A., *Relatywizm w etyce i moralności*, [w:] idem, *Źródła relatywizmu w nauce i kulturze XX wieku od teorii względności do postmodernizmu*, Kraków 2004.
Majcherek J. A., *Źródła relatywizmu w nauce i kulturze XX wieku od teorii względności do postmodernizmu*, Kraków 2004.
Majchrzyk-Mikuła J., *Szkoła wobec współczesnych problemów wychowania zdrowotnego*, [w:] *Wychowanie wobec wyzwań współczesności*, red. J. Kirenko *et al.*, Lublin 2011.
Majda J., *Wstęp*, [w:] idem, *Młodopolskie Tatry literackie*, Kraków 1999.
Małecki A., *Gramatyka języka polskiego szkolna*, Lwów 1878.
Małkowski A., *Jenerał Baden-Powell*, [w:] idem, *Jak skauci pracują*, Kraków 1914.
Małkowski A., *Scouting jako system wychowania młodzieży*, Lwów 1911.
Masłowska-Taffel M., *Bohaterowie Haruki Murakamiego*, „Polonistyka" 2012, nr 7.
Matlakowski Wł., *Boże Narodzenie w Zakopanem*, [w:] F. Łagowski, *Wypisy polskie na kl. IV-tą szkół średnich*, wyd. 2, Warszawa 1906.
Matulka Z., *Selekcja i synteza informacji w procesie samokształcenia*, Warszawa 1979.
Matuszek G., *Stanisław Przybyszewski – pisarz nowoczesny. Eseje i proza – próba monografii*, Kraków 2008.
Matuszewski I., *Charakter sztuki nowoczesnej*, [w:] W. Feldman, *Wypisy z literatury polskiej czasów najnowszych*, Warszawa 1908.
Mayenowa M. R., *Józef Mroziński w dziejach językoznawstwa*, [w:] J. Mroziński, *Dzieła wszystkie*, t. I, Wrocław–Warszawa–Kraków 1986.
Mayenowa M. R., *Studia i rozprawy*, Warszawa 1993.
Mazurkiewicz G., *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Kraków 2011.
Mendlewicz J., *Badania genetyczne w psychiatrii*, [w:] *Biologiczne podstawy zaburzeń psychicznych*, red. A. Frazer, A. Winokur, przeł. J. Rybakowski, Warszawa 1982.
Michalak M., *Słowo wstępne*, [w:] J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, Warszawa 2012.
Michalska I., *Wychowanie do czytelnictwa uczniów szkół powszechnych w Drugiej Rzeczypospolitej*, Łódź 2011.
Michalski St., *Działalność pedagogiczna Anieli Szycówny*, Warszawa 1968.
Michalski St., *Działalność pedagogiczna Marii Lipskiej-Librachowej*, Poznań 1974.
Michalski St., *Poradnik dla samouków. Wskazówki metodyczne dla studiujących. Poszczególne nauki*, Warszawa 1923.
Michalski St., *Społeczna i pedagogiczna działalność Stefanii Sempołowskiej na tle epoki*, Warszawa 1973.
Michałowicz M., *Kilka danych z anatomii i fizjologii układu nerwowego w wieku dziecięcym. Notatka pediatryczna*, „Nowe Tory" 1911, z. I.
Michałowski P., *Granice poezji i poezja bez granic*, Szczecin 2001.
Mickiewicz A., *Pan Tadeusz, czyli ostatni zajazd na Litwie. Historia szlachecka z r. 1811 i 1812 we dwunastu księgach wierszem*, Lwów–Warszawa–Kraków 1921.

Mierzyński Z., *Franciszek Ferrer. W piętnastoletnią rocznicę jego zamordowania*, Łódź 1924.
Miko F., *Wartościowanie i analiza dzieła literackiego*, [w:] *Badania nad krytyką literacką*, red. J. Sławiński, Wrocław–Warszawa–Kraków 1974.
Mol J., *Dorastanie w zaufaniu*, przeł. A. Retelewska, Warszawa 2008.
Mol J., *Dyscyplina demokratyczna*, [w:] eadem, *Dorastanie w zaufaniu*, przeł. A. Retelewska, Warszawa 2008.
Montessori M., *Domy dziecięce*, red. J. M. Śnieciński, Warszawa 2005.
Montessori M., *Uwagi krytyczne*, [w:] eadem, *Domy dziecięce*, red. J. M. Śnieciński, Warszawa 2005.
Morawski S., *O marksistowskiej myśli estetycznej*, [w:] *Estetyki filozoficzne XX wieku*, red. K. Wilkoszewska, Kraków 2000.
Mortkowiczowa J., *Stacho. Opowiadanie*, Lwów 1906.
Moszczeńska I., *Nasza szkoła w Królestwie Polskim. Uwagi na czasie*, Lwów 1905.
Mroczkowski P., *Historia literatury angielskiej. Zarys*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1993.
Mroziński J., *Pierwsze zasady gramatyki języka polskiego*, Warszawa 1822.
Mrozowska K., *Funkcjonowanie systemu szkolnego Komisji Edukacji Narodowej na terenie Korony w latach 1783–1793*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1985.
Mrozowska K., *Wstęp*, [w:] G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela oraz wybór mów i listów*, opracowała i wstępem opatrzyła K. Mrozowska, Wrocław–Kraków 1959.
Muczkowski J., *Gramatyka języka polskiego*, Kraków 1836.
Muszyński H., *Formy wychowania*, [w:] idem, *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1978.
Muszyński H., *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1978.
Myrdzik B., *O niektórych przemianach w edukacji polonistycznej*, [w:] *Przeobrażenia w kulturze i edukacji na przełomie XX i XXI wieku*, red. M. Karwatowska, Lublin 2010.

Nagajowa M., *ABC metodyki nauczania języka polskiego dla początkujących nauczycieli*, Warszawa 1995.
Nagajowa M., *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w klasach V–VIII szkoły podstawowej*, Warszawa 1977.
Nagajowa M., *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, Warszawa 1985.
Nagajowa M., *Słowo za słowem. Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Warszawa 1994.
Najpiękniejsze baśnie dla dzieci, zebrała i ułożyła Mara, Łódź–Warszawa 1889.
Nałęcz T., *Ostatnie dziesięciolecie zaborów*, [w:] *Polska na przestrzeni wieków*, red. A. Kędziorek, Warszawa 2006.
Napierała A., *Funkcje cierpienia w antropologii romantycznej. Wizje i diagnozy Zygmunta Krasińskiego*, Poznań 2008.
Nauczyciel – kształcenie, dokształcanie, doskonalenie i funkcjonowanie w zawodzie, red. Cz. Banach, H. Kwiatkowska, cz. II, Bydgoszcz 1990.
Neuropsychologia a humanistyka, red. M. Pąchalska, G. E. Kwiatkowska, Lublin 2010.
Nierodka P., *Człowiek istotą aksjologiczną. W kręgu metafizyki i antropologii wartości*, [w:] *Aksjologia współczesności. Problemy i kontrowersje*, red. B. Truchlińska, Lublin 2012.
Norwid C., *O sztuce (dla Polaków)*, [w:] idem, *Pisma o sztuce i literaturze*, Warszawa 1938.
Norwid C., *Pisma o sztuce i literaturze*, Warszawa 1938.
Nosek A., *Rodzina w polskich powieściach dla dziewcząt z drugiej połowy XIX wieku*, „Prace Polonistyczne” 2006.
Nowak E., *Cele edukacji polonistycznej*, [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004.
Nowak E., *Sztuka zadawania pytań*, [w:] *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2005.

Nowak M., *Wychowanie do wolności i odpowiedzialności*, [w:] *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Kraków 2005.
Nożyńska-Demianiuk A., *To proste. Czytanie ze zrozumieniem dla licealistów*, Warszawa 2004.
O doskonałości, red. A. Maliszewska, cz. II, Łódź 2002.
O życiu i pismach Edmunda de Amicis, [w:] E. de Amicis, *Serce. Pamiętnik chłopca*, przeł. L. Sternklar, Kraków 1947.
Ocalone królestwo. Twórczość dla dzieci – perspektywy badawcze – problemy animacji, red. G. Leszczyński *et al.*, Warszawa 2009.
Od wydawcy, [w:] B. F. Trentowski, *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*, wstępem i komentarzem opatrzył A. Walicki, t. 1, Wrocław–Warszawa–Kraków 1970.
Odkrywanie talentów. Wybrane problemy diagnozy, wspierania rozwoju i edukacji, red. K. Barłóg, A. Mach, M. Zaborniak-Sobczak, Rzeszów 2012.
Okoń W., *Alegorie narodowe. Studia z dziejów sztuki polskiej XIX wieku*, Wrocław 1992.
Okoń W., *Janusz Korczak – pedagog heroiczny*, [w:] idem, *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, Warszawa 2000.
Okoń W., *W sprawie budowy lekcji*, „Nowa Szkoła" 1971, nr 4.
Okrasa M., *Taniec w wychowaniu i terapii pedagogicznej dzieci i młodzieży*, [w:] *Wychowanie wobec wyzwań współczesności*, red. J. Kirenko *et al.*, Lublin 2011.
Olech B., *Harmonia, liryzm, trwoga. Studia o twórczości Bronisławy Ostrowskiej*, Białystok 2012.
Olszewska B., *„Dziewczynka z zapałkami" Hansa Christiana Andersena w międzywojennej i współczesnej szkole*, [w:] *Wokół Andersena. W dwusetną rocznicę urodzin*, red. A. Ciciak, Szczecin 2008.
Olszewska B., *Pytanie – arcyważna umiejętność. O kształceniu umiejętności formułowania pytań do tekstów literackich*, [w:] *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole*, red. E. Bańkowska, A. Mikołajczuk, Warszawa 2006.
Olszewska B., *Utopia czy idealistyczne marzenie? Baśń czy opowiadanie? W kręgu etyczno-społecznej i genologicznej problematyki „Darów Wiatru Północnego" Wacława Sieroszewskiego*, [w:] *Wacław Sieroszewski. Zesłaniec – etnograf – literat – polityk*, red. A. Kuczyński, M. Marczyk, Wrocław 2011.
Oramus R., *Obrazy, myśli, znaki…*, [w:] idem, *Radość iluzji malarskiej. Eseje o sztuce*, Kraków 2004.
Oramus R., *Radość iluzji malarskiej. Eseje o sztuce*, Kraków 2004.
Ostasz L., *Potencjał ludzki a wychowanie. Z antropologicznych podstaw pedagogiki*, Olsztyn 2001.
Osterloff W., *Ewaryst Estkowski (1820–1865)*, Łódź 1921.
Ostrowska B., *Bohaterski miś, czyli przygody pluszowego niedźwiadka na wojnie*, Radom 2004.
Ostrowska B., *Książeczka Halusi*, Warszawa 1906.
Ostrówka M., *Wizerunek zaścianka szlacheckiego u Elizy Orzeszkowej a jego kulturowy i językowy obraz współczesny*, [w:] *Twórczość Elizy Orzeszkowej*, red. K. Stępnik, Lublin 2001.
Otwinowska B., *Rola dydaktyki językoznawczej Komeńskiego w Polsce*, [w:] *Studia z dawnej literatury czeskiej, słowackiej i polskiej*, red. K. Budzyk, J. Hrábak, Warszawa–Praha 1963.
Pamięć w filozofii XX wieku, red. Z. Rosińska, Warszawa 2006.
Pamięć. Zjawiska zwykłe i niezwykłe, red. E. Czerniawska, Warszawa 2005.
Pasierbiński T., *Poglądy społeczno-filozoficzne i pedagogiczne Fryderyka Wilhelma Foerstera*, [w:] *Studia nad pedagogiką XX wieku*, red. W. Okoń, B. Suchodolski, Warszawa 1962.

Patrzałek T., *„Zadania do lektury" w pracy polonisty*, [w:] *Zadania do lektury dla klas IV–VI*, red. T. Patrzałek, G. Wichary, Warszawa 1990.
Pawlak M., *Uczenie się, nauczanie i ocenianie sprawności mówienia – zarys problematyki*, [w:] *Mówienie w języku obcym – sukcesy i porażki uczenia się i nauczania*, red. M. Pawlak, E. Waniek-Klimczak, Poznań–Kalisz–Konin 2010.
Pawłowska R., *Czytam i rozumiem… Lingwistyczna teoria nauki czytania*, wyd. 2, Kielce 2009.
Pawłowska R., *Metodyka ćwiczeń w czytaniu*, Gdańsk 2002.
Pawłowski T., *Tworzenie pojęć i definiowanie w naukach humanistycznych*, Warszawa 1978.
Pecyna M. B., *Rodzinne uwarunkowania zachowania dziecka w świetle psychologii klinicznej*, Warszawa 1998.
Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych, red. G. Miłkowska-Olejniczak, K. Uździcki, Zielona Góra 2000.
Perkowska Z., Hertzberżanka M., *Mowa ojczysta*, wyd. 2, Warszawa 1924.
Pędzich Z., *Wprowadzenie*, [w:] *Psychoterapia tańcem i ruchem – teoria i praktyka w terapii grupowej*, red. Z. Pędzich, Warszawa 2009.
Pętlewska H., *Przezwyciężanie trudności w czytaniu i pisaniu*, Kraków 1999.
Piasecka D., *Władysław Bełza*, Warszawa 1989.
Pietras I., *Dysortografia – uwarunkowania psychologiczne*, Gdańsk 2008.
Pietras I., *Wstęp*, [w:] *Trudności w czytaniu i pisaniu – rozważania teoretyczne i praktyczne*, red. I. Pietras, Warszawa 2012.
Pilarczyk F., *Elementarze polskie od ich XVI-wiecznych początków do II wojny światowej. Próba monografii księgoznawczej*, Zielona Góra 2003.
Piramowicz G., *Powinności nauczyciela oraz wybór mów i listów*, opracowała i wstępem opatrzyła K. Mrozowska, Wrocław–Kraków 1959.
Platon, *Faidros*, przeł. L. Regner, Warszawa 2004.
Plezia M., *Dookoła reformy szkolnej St. Konarskiego (studia klasyczne pijarów polskich)*, Lublin 1953.
Płaszczewska O., *Od redakcji*, [w:] *Czytanie Konopnickiej*, red. O. Płaszczewska, Kraków 2011.
Polański E., *Badania nad ortografią uczniów*, Katowice 1973.
Polański E., *Dydaktyka ortografii i interpunkcji*, Warszawa 1995.
Polański E., Orłowa K., *Kształcenie językowe w klasach 4–8. Poradnik metodyczny*, Warszawa 1995.
Pollak R., *Wstęp*, [w:] Ł. Górnicki, *Dworzanin polski*, oprac. R. Pollak, Wrocław–Warszawa–Kraków 1954.
Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004.
Popek St., *Barwy i psychika. Recepcja, ekspresja, projekcja*, Lublin 2012.
Possenti V., *Filozofia jako „praeparatio evangelica"*, „Człowiek w Kulturze" 2000, t. 13.
Postępowa myśl oświatowa w Królestwie Polskim w latach 1905–1914, wyboru dokonał, wstępem i przypisami zaopatrzył Z. Kmiecik, Warszawa 1961.
Prasa polska w latach 1864–1918, red. J. Łojek, Warszawa 1976.
Prądy w nauczaniu języka ojczystego. Praca zbiorowa, Warszawa 1908.
Problematyka tekstu głosowo interpretowanego, red. K. Lange *et al.*, Toruń 2004.
Przekraczanie estetyki, red. Z. Rosińska, A. Łabuńska, Warszawa 2003.
Przeobrażenia w kulturze i edukacji na przełomie XX i XXI wieku, red. M. Karwatowska, Lublin 2010.
Przerwa-Tetmajer K., *Z Kasprowskiego Wierchu*, [w:] J. Lorentowicz, *Ziemia polska w pieśni. Antologia*, Kraków [b. r. w.].
Przyborowska B., *Szkoły niepubliczne w Polsce. Oczekiwania i rzeczywistość*, Toruń 1997.

Przybylska I., *Inteligencja emocjonalna a uzdolnienia twórcze i funkcjonowanie szkolne młodzieży*, Katowice 2007.
Przybylska I., *Inteligencja emocjonalna uczniów uzdolnionych twórczo a ich osiągnięcia w nauce*, [w:] *Zdolności. Talent. Twórczość*, red. W. Limont, J. Cieślikowska, J. Dreszer, t. I, Toruń 2008.
Przybylska I., *Możliwości edukacji emocjonalnej w szkole*, [w:] *System integralny w edukacji dziecka. Konteksty i konsekwencje zmian*, red. H. Siwek, M. Bereźnicka, Warszawa 2011.
Przybylski Z., *Przedmowa*, [w:] idem, *Teatr amatorski dla dzieci i młodzieży. Dwanaście jednoaktowych komedii*, Warszawa 1908.
Przybylski Z., *Wesele siostry. Komedia w jednym akcie*, [w:] idem, *Teatr amatorski dla dzieci i młodzieży. Dwanaście jednoaktowych komedii*, Warszawa 1908.
Przybyszewski K., *Proces holizacji (całościowania) jako znaczący element homogenizacji społeczeństw w dzisiejszym świecie*, [w:] *Całość – wizje, pejzaże, teorie*, red. P. Orlik, Poznań 2006.
Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004.
Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne, red. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, t. 1, Warszawa 2000.
Psychologia. Kluczowe koncepcje, red. M. Materska, Warszawa 2010.
Psychoterapia tańcem i ruchem – teoria i praktyka w terapii grupowej, red. Z. Pędzich, Warszawa 2009.
Pszczołowska L., *Wiersz–styl–poetyka. Studia wybrane*, Kraków 2002.
Pudłowski T., *Zochna w krainie śnieżek*, Warszawa 1961.
Puślecki Wł., *Kształcenie wyzwalające w edukacji wczesnoszkolne*j, Kraków 1996.
Pyżalski J., *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży*, Sopot 2011.
Radlińska H., Lepalczyk I., *Pierwsze trzy serie „Poradnika dla samouków”*, [w:] *Stanisława Michalskiego autobiografia i działalność oświatowa*, oprac. H. Radlińska, I. Lepalczyk, Wrocław–Warszawa–Kraków 1967.
Radlińska H., *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*, wstęp J. Hulewicz, Wrocław–Warszawa–Kraków 1964.
Radowska-Lisak M., *„Czytanie słuchem”. O specyfice odbioru tekstów z pogranicza literatury i oralności (na przykładzie prozy Adolfa Dygasińskiego)*, [w:] *Czytanie, czytelnictwo, czytelnik*, red. A. Żbikowska-Migoń, Wrocław 2011.
Rajewicz D., *e-język na lekcjach polskiego?*, „Polonistyka” 2008, nr 6.
Ratajska K., *Neomesjanistyczni spadkobiercy Mickiewicza*, Łódź 2010.
Reemtsma J. P., *Zaufanie i przemoc. Esej o szczególnej konstelacji nowoczesności*, przeł. M. Kałużna, I. Sellmer, K. Śliwińska, Poznań 2011.
Rogowski C., *Pedagogika religii*, Toruń 2011.
Rogoziński J., *Wstęp*, [w:] A. France, *Opowiadania*, przeł. E. Bąkowska *et al.*, Warszawa 1957.
Rojek T., *Kałamarz z bajkami. Opowieść o Stanisławie Jachowiczu*, Warszawa 1979.
Romanek B., *Dziecko i dzieciństwo w beletrystyce Janusza Korczaka*, [w:] *W trosce o dziecko. Rozważania w kontekście pedagogiki Janusza Korczaka*, red. A. Bajorek *et al.*, Sanok 2012.
Rosińska Z., *Doświadczenie mnemiczne, czyli fenomen pamięci według Zygmunta Freuda*, [w:] *Pamięć w filozofii XX wieku*, red. Z. Rosińska, Warszawa 2006.
Rosińska Z., *Wprowadzenie*, [w:] *Pamięć w filozofii XX wieku*, red. Z. Rosińska, Warszawa 2006.
Roszczynialska M., *„Wiedźmin” – mniejsze zło czy kwestia ceny?*, [w:] *Relacje między kulturą wysoką i popularną w literaturze, języku i edukacji*, red. B. Myrdzik, M. Karwatowska, Lublin 2005.

Rousseau J. J., *Emil, czyli o wychowaniu*, przeł. E. Zieliński, t. II, Wrocław 1955.
Różewicz T., *Oko poety*, [w:] idem, *Proza*, Wrocław 1973.
Rubczyński W., *Aksjologia Ruskina*, [b. m. i r. w.].
Ruskin J., *Król Złotej Rzeki albo Czarni Bracia. Legenda styryjska*, przeł. W. Peszke, Warszawa 1969.
Ruszała J., *Robinsonada w literaturze polskiej. Teoria–typologia–bohater–natura*, Słupsk 2000.
Ryłko-Kurpiewska A., *Dzieci jako odbiorcy reklam telewizyjnych*, Gdańsk 2008.
Rzepińska M., *Historia koloru w dziejach malarstwa europejskiego*, Warszawa 2009.
Rzepka W. R., Walczak B., *Łukasza Górnickiego teoria kultury języka*, [w:] *Łukasz Górnicki i jego czasy*, red. B. Noworolska, W. Stec, Białystok 1993.
Sadowska M., *Krótka gramatyka języka polskiego*, Łódź [b. r. w.].
Sadowska M., *Krótka stylistyka*, Warszawa 1907.
Samborska-Kukuć D., *Szczegóły do życiorysu Leona Borowskiego na tle bio-bibliograficznych przypomnień*, „Ruch Literacki" 2009, z. 6.
Schoenebeck H., *Antypedagogika w dialogu. Wprowadzenie w rozmyślanie antypedagogiczne*, przeł. D. Sztobryn, Kraków 2009.
Sękowski A., *Aksjologiczne aspekty osiągnięć człowieka*, [w:] *W kręgu aksjologii i psychologii*, red. H. Wrona-Polańska, M. Ledzińska, G. Rudkowska, Kraków 2010.
Sęp Szarzyński M., *Poezje zebrane*, wyd. R. Grześkowiak, A. Karpiński, A. Mrowcewicz, Warszawa 2001.
Siekierski St., *Czytania Polaków w XX wieku*, Warszawa 2000.
Siekierski St., *Wprowadzenie*, [w:] idem, *Czytania Polaków w XX wieku*, Warszawa 2000.
Sierociński T., *Pedagogika, czyli nauka wychowania*, Warszawa 1846.

Sierociński T., *Pierwsze zasady gramatyki polskiej*, Warszawa 1838.
Sieroszewski W., *Dary Wiatru Północnego*, [w:] idem, *Bajki*, Warszawa 1931.
Sieroszewski W., *Przygoda tygrysa*, [w:] idem, *Bajki*, Warszawa 1931.
Skała A., *Adolf Dygasiński. Niepoprawny pozytywista. Między tradycją a nowoczesnością*, Lublin 2013.
Skała A., *Sacrum w „Godach życia" Adolfa Dygasińskiego. O niepozytywistycznym przyrodoznawstwie i irracjonalizmach*, „Pamiętnik Literacki" 2012, z. 1.
Skibska J., *Mnemotechniki jako czynnik optymalizujący nabywanie przez dzieci umiejętności czytania i pisania*, Kraków 2012.
Skibska J., *Wstęp*, [w:] eadem, *Mnemotechniki jako czynnik optymalizujący nabywanie przez dzieci umiejętności czytania i pisania*, Kraków 2012.
Skórczewski D., *„Sen srebrny Salomei", czyli parady hybryd*, „Pamiętnik Literacki" 2011, z. 1.
Skrobiszewska H., *Książki naszych dzieci, czyli o literaturze dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 1971.
Słowiński L., *Hipolit Cegielski 1813–1868*, Poznań 1983.
Słowo wstępne, [w:] *Metodyka nauczania języka polskiego w szkole średniej*, red. Wł. Szyszkowski, Z. Libera, Warszawa 1968.
Smółkowa T., *Neologizmy we współczesnej leksyce polskiej*, Kraków 2001.
Snopek J., *Wprowadzenie do lektury*, [w:] St. Trembecki, *Sofiówka*, wyd. J. Snopek, Warszawa 2000.
Sokalska M., *Od redakcji*, [w:] *Wokół Krasińskiego*, red. M. Sokalska, Kraków 2012.
Sowińska H., *Paradygmat edukacji zintegrowanej – jego odczytywanie w teorii i praktyce*, [w:] *System integralny w edukacji dziecka. Konteksty i konsekwencje zmian*, red. H. Siwek, M. Bereźnicka, Warszawa 2011.
Staff L., *Słodycz nocy*, [w:] J. Lorentowicz, *Ziemia polska w pieśni. Antologia*, Kraków [b. r. w.].

Stala M., *Dziewiąta pełnia księżyca. W drodze do interpretacji jednego wiersza Leopolda Staffa*, [w:] *Poezja Leopolda Staffa. Interpretacje*, red. A. Czabanowska-Wróbel *et al*., Kraków 2005.
Stala M., *Posłowie*, [w:] *Czytanie Konopnickiej*, red. O. Płaszczewska, Kraków 2011.
Starnawski J., *Andrzej Frycz Modrzewski. Żywot, dzieło, sława*, Łódź 1981.
Starnawski J., *Juliusz Kleiner jako badacz Zygmunta Krasińskiego. W 100. rocznicę urodzin uczonego*, „Sprawozdania z Czynności i Posiedzeń Naukowych ŁTN" 1987, nr 5.
Starnawski J., *Stanisław Kot jako badacz Frycza Modrzewskiego*, [w:] *Studia nad życiem i twórczością Andrzeja Frycza Modrzewskiego i nad dziejami jego „małej ojczyzny"*, red. M. Wichowa, E. K. Organiściak, Łódź 2008.
Stasiak M. K., *Twórczy i harmonijny rozwój człowieka*, Łódź 2006.
Stasiewicz-Jasiukowa I., *Onufry Kopczyński. Współpracownik Komisji Edukacji Narodowej*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1987.
Studia o dramacie i teatrze Stanisława Wyspiańskiego, red. J. Błoński, J. Popiel, Kraków 1994.
Such J., *Wstęp do metodologii ogólnej nauk*, Poznań 1969.
Suchodolski B., *Wstęp*, [w:] J. A. Komeński, *Wielka dydaktyka*, wstępem i komentarzem opatrzył B. Suchodolski, Wrocław 1956.
Sudolski Z., *Krasiński. Opowieść biograficzna*, Warszawa 1997.
Sułkowski Ł., *Epistemologia w naukach o zarządzaniu*, Warszawa 2005.
Suszek A., *Lekcja 3. Wyścig z czasem!*, [w:] eadem, *Dookoła świata śladami Fileasa Fogga, czyli jak opracować w szkole powieść Juliusza Verne'a*, Kraków 2000.
System integralny w edukacji dziecka. Konteksty i konsekwencje zmian, red. H. Siwek, M. Bereźnicka, Warszawa 2011.
Szczypa J., *Jan Paweł Woronicz. Kerygmat narodowy i patriotyczny*, Lublin 1999.
Szkice o ludzkim poznawaniu i odczuwaniu, red. H. Wrona-Polańska, E. Czerniawska, L. Wrona, Kraków 2009.
Szlachetko W., *Analiza utworów lirycznych w szkole podstawowej*, Warszawa 1972.
Szober St., Niewiadomska C., Bogucka C., *Nauka pisowni we wzorach i ćwiczeniach*, cz. V, Warszawa 1934.
Szołtysek A., *Rozwiązywanie problemów edukacyjnych*, „Dydaktyka Literatury" 2008, t. XXVIII.
Szpotowicz M., *Proces uczenia się dzieci w przedszkolu i w szkole podstawowej*, [w:] *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*, red. H. Komorowska, Warszawa 2011.
Szulkin M., *Dzieje czasopisma pedagogicznego „Nowe Tory" 1906–1914*, „Ruch Pedagogiczny" 1965, nr 5/6.
Szulkin M., *Ewaryst Estkowski. (Z dziejów polskiej postępowej myśli wychowawczej)*, Warszawa 1954.
Szycówna A., *Czytanki stopniowane dla dzieci zaczynających naukę systematyczną. Stopień I. W domu i w szkole*, wyd. 3, Warszawa 1907.
Szycówna A., *Gramatyka polska dla dzieci zaczynających uczyć się systematycznie*, Warszawa 1909.
Szycówna A., *Gramatyka polska*, Warszawa 1898.
Szycówna A., *Przedmowa*, [w:] eadem, *Czytanki stopniowane dla dzieci zaczynających naukę systematyczną. Stopień I. W domu i w szkole*, wyd. 3, Warszawa 1907.
Szycówna A., *Rys historyczny literatury dziecięcej*, [w:] *Nasza literatura dla młodzieży*, oprac. St. Karpowicz, A. Szycówna, Warszawa 1904.
Szycówna A. [rec.], *Marian Falski. „Nauka czytania i pisania dla dzieci". Kraków 1910*, „Wychowanie w Domu i Szkole" 1910, t. II, z. 10.
Szymczyk L., Luber D., *Sześciolatek w przedszkolu czy w szkole?*, Mysłowice 2011.

Szyszko-Bohusz A., *Osobowość nauczyciela w dobie globalizacji*, „Dydaktyka Literatury” 2010, t. XXX.
Śliwerski B., *Ostrzeżenie zamiast zakończenia, czyli o toksycznych doświadczeniach wychowanków „Odenwaldschule”*, [w:] *Edukacja alternatywna w XXI wieku*, red. Z. Melosik, B. Śliwerski, Poznań–Kraków 2010.
Śniedziewski P., *Poeta „skąpy w mowie”. O milczeniu u Norwida*, „Pamiętnik Literacki” 2007, z. 4.
Światełko. Książka dla dzieci napisana zbiorowo przez grono autorów polskich, Warszawa 1884.
Świętosławska T., *Kryteria i normy ocen pisemnych prac stylistycznych*, [w:] *Z dydaktyki języka ojczystego w szkole*, red. S. Gala, Łódź 1996.
Tarasiewicz B., *Mówię i śpiewam świadomie. Podręcznik do nauki emisji głosu*, Kraków 2006.
Tarnowska K., *Rola pomocy dydaktycznych w nauczaniu języka angielskiego dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Badania, opinie, inspiracje*, red. M. Karwowska-Struczyk, D. Sobierańska, M. Szpotowicz, Warszawa 2011.
Tarnowski St., *Charakter i znaczenie literatury polskiej w XIX wieku*, [w:] H. Galle, *Wypisy polskie na klasę IV. Wzory prozy i poezji*, Warszawa 1907.
Taszycki W., *Obrońcy języka polskiego*, Wrocław 1953.
Taylor-Wilkie D., *Przewodnik kieszonkowy. Szwecja*, przeł. B. Kocowska, Warszawa 2007.
Tenner J., *Estetyka żywego słowa*, Lwów–Warszawa 1904.
Tenner J., *Technika żywego słowa*, Lwów 1906.
Teodorowicz-Hellman E., *Polsko-szwedzkie kontakty literackie. Studia o literaturze dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 2004.

Tomasello M., *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*, przeł. J. Rączaszek, Warszawa 2002.
Tomasz M., Kawala B., Matthews-Brzozowska T., *Przyczyny wad wymowy*, [w:] *Wpływ wad wrodzonych i nabytych części twarzowej czaszki na mowę*, red. T. Matthews-Brzozowska, B. Kawala, Wrocław 2012.
Tomkowski J., *Juliusz Verne – tajemnicza wyspa?*, Warszawa 2005.
Toohey P., *Historia nudy*, przeł. K. Ciarcińska, Warszawa 2012.
Tóth T., *Katolicyzm a eugenika*, Poznań 1935.
Tóth T., *Młodzieniec dobrze wychowany*, przeł. J. Harajda, Kraków 1947.
Trembecki St., *Sofiówka*, wyd. J. Snopek, Warszawa 2000.
Trentowski B. F., *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*, wstępem i komentarzem opatrzył A. Walicki, t. 1, Wrocław–Warszawa–Kraków 1970.
Truchlińska B., *Wstęp*, [w:] *Aksjologia współczesności. Problemy i kontrowersje*, red. B. Truchlińska, Lublin 2012.
Trudności w czytaniu i pisaniu – rozważania teoretyczne i praktyczne, red. I. Pietras, Warszawa 2012.
Trust: Making and Breaking Cooperative Relations, red. D. Gambetta, Oxford 1988.
Trzebińska E., *Psychologia pozytywna*, Warszawa 2008.
Tuta Z., *Listy Józefa Koblańskiego do Izabeli Czartoryskiej*, „Prace Polonistyczne” 2007.
Twain M., *Pamiętniki Adama i Ewy*, przeł. T. Tesznar, Kraków 2006.
Tyszkowa M., Przetacznik-Gierowska M., *Wybrane koncepcje i teorie rozwoju psychicznego człowieka*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, red. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, t. 1, Warszawa 2000.
Urbanowska Z., *Księżniczka*, Warszawa 1958.
Voigt-Diederichs H., *Pucek*, „Promyk” 1909, nr 2.
W kręgu aksjologii i psychologii, red. H. Wrona-Polańska, M. Ledzińska, G. Rudkowska, Kraków 2010.

Wachowicz B., *Druhno Oleńko! Druhu Andrzeju! Gawęda o twórcach Harcerstwa Polskiego Oldze i Andrzeju Małkowskich*, Warszawa 1995.
Waksmund R., *Literatura pokoju dziecinnego*, Warszawa 1986.
Walicki A., *Wstęp*, [w:] B. F. Trentowski, *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*, t. 1, Wrocław–Warszawa–Kraków 1970.
Wandasiewicz P., *Nauczyciel, czyli sposób uczenia dzieci w pierwszej klasie szkół ludowych*, Kraków 1869.
Wandasiewicz P., *O nauce języka ojczystego w szkołach ludowych*, Kraków 1869.
Wantuch W., *Aspekty integracji w nauczaniu języka polskiego*, Kraków 2005.
Warchałowski J., *Polska Sztuka Stosowana*, „Tygodnik Ilustrowany" 1908, nr 6.
Warmiński A., *Psychoanalityczna koncepcja sztuki*, [w:] *Estetyki filozoficzne XX wieku*, red. K. Wilkoszewska, Kraków 2000.
Wawer R., Wawer M., *Trwałość wiedzy w procesie kształcenia*, Warszawa 2013.
Wawrzyniak M., *Japoński film animowany na lekcjach polskiego*, „Polonistyka" 2009, nr 5.
Wawrzynowicz A., *Filozoficzne przesłanki holizmu historiozoficznego w myśli Augusta Cieszkowskiego*, Poznań 2010.
Went W., *Wiem, co czytam. Ćwiczenia w czytaniu ze zrozumieniem dla klasy 3. Nowa podstawa programowa*, Warszawa 2011.
Wernic H., *Pierwszy rok nauki systematycznej*, Wilno 1883.
Weryho M., *I ja już czytam. 50 powiastek dla małych dzieci*, Warszawa [b. r. w.].
Wesołowska D. N., *Nauka o języku polskim w szkole średniej. Książka przedmiotowo-metodyczna*, Warszawa 1977.
Weychertówna Wł., *Program i wskazówki do nauki czytania i pisania z analfabetami dorosłymi*, Warszawa 1907.
Weychertówna Wł., *Stylistyka. Teoria prozy i poezji*, wyd. 3, Warszawa 1905.
Weychertówna Wł., *Wstęp*, [w:] eadem, *Program i wskazówki do nauki czytania i pisania z analfabetami dorosłymi*, Warszawa 1907.
Weychert-Szymanowska Wł. [rec.], *Elementarz i metodyka nauczania czytania i pisania*, „Rocznik Pedagogiczny" 1923.
Weychert-Szymanowska Wł., *Centralne Biuro Szkolne*, [w:] *Posłowie pracy oświatowej*, red. St. Świdwiński, Warszawa 1928.
Weychert-Szymanowska Wł., *Gramatyka obrazkowa dla młodzieży i samouków*, cz. I i II, wyd. 3, Warszawa 1922.
Wiek XIX. Sto lat myśli polskiej. Życiorysy, streszczenia, wyjątki, red. B. Chlebowski *et al.*, t. IV, Warszawa 1908; t. VII, Warszawa [b. r. w.]; t. VIII, Warszawa 1913.
Wielka encyklopedia powszechna ilustrowana, red. J. Aleksandrowicz *et al.*, t. I, Warszawa 1890; red. P. Chmielowski, T. Korzon *et al.*: t. XXI, Warszawa 1898; t. XXIII, Warszawa 1899; t. XXV, Warszawa 1900; t. XXXIII–XXXIV, Warszawa 1903.
Wierzbicka E., Wolański A., Zdunkiewicz-Jedynak D., *Podstawy stylistyki i retoryki*, Warszawa 2008.
Wilber K., *Psychologia integralna. Świadomość, duch, psychologia, terapia*, przeł. H. Smagacz, Warszawa 2002.
Wilkoszewska K., *Estetyka pragmatyczna*, [w:] *Estetyki filozoficzne XX wieku*, red. K. Wilkoszewska, Kraków 2000.
Winiarski J., *Drodzy Czytelnicy*, „Wychowawca" 2013, nr 10.
Winter R., *Nuda w kulturze rozrywki*, przeł. Z. Kasprzyk, Kraków 2012.
Wisłocki Wł., *Nauka języka polskiego w szkołach polskich przed Kopczyńskim*, Lwów 1868.
Wiśniewska I., *Eliza Orzeszkowa, czyli projekt biografii idealnej*, [w:] *Pogranicza literatury. Księga ofiarowana Profesorowi Januszowi Maciejewskiemu na jego siedemdziesięciolecie*, red. G. Borkowska, J. Wójcicki, Warszawa 2011.

Witkiewicz St., *Chrześcijaństwo i katechizm. O nauce religii w szkołach galicyjskich*, „Reforma Szkolna” 1904, t. I, z. 1–2.
Witkowska A., *„Pan Tadeusz” emigracją naznaczony*, [w:] *Trzynaście arcydzieł romantycznych*, red. E. Kiślak, M. Gumkowski, Warszawa 1996.
Witkowska A., Przybylski R., *Romantyzm*, Warszawa 1997.
Witz I., *Krajobraz w malarstwie*, Warszawa 1970.
Włodarczyk A., *Styl terapeutyczny w pracy nauczyciela polonisty*, Kraków 2007.
Wnęk J., *Nauczanie języka polskiego w pierwszej połowie XIX wieku*, „Polonistyka” 2012, nr 3.
Wocalewski B. T., *Strzecha rodzinna*, wyd. 2, Warszawa 1906.
Wocalewski B. T., *Strzecha rodzinna. Książka do czytania i ćwiczeń*, Łódź [b. r. w.].
Wocalewski B. T., *Strzecha rodzinna. Nauka czytania i pisania*, Łódź [b. r. w.].
Wojciechowski W., *Mesjanizm polski. Streszczenie odczytów*, Katowice 1923.
Wojnar I., *Wstęp*, [w:] J. Ruskin, *Sztuka. Społeczeństwo. Wychowanie. Wybór pism*, wstępem i komentarzem opatrzyła I. Wojnar, Wrocław–Warszawa–Kraków 1977.
Wokół problematyki zdolności, red. J. Łaszczyk, M. Jabłonowska, t. 1, Warszawa 2011.
Wołoszynowa L., *Rozwój fizyczny i psychiczny dzieci 6–7-letnich jako czynnik umożliwiający naukę szkolną*, [w:] eadem, *Dzieciom–rodzicom–nauczycielom. Studia i szkice psychologiczne z lat 1937–1992. Wybór*, Kielce 2001.
Wordsworth W., *Oda o przeczuciach nieśmiertelności ze wspomnień wczesnego dzieciństwa*, [w:] *Angielscy „Poeci Jezior”*, przeł. St. Kryński, Wrocław–Warszawa–Kraków 1963, s. 87.
Woronicz J. P., *Puławy. Fragment ze „Świątyni Sybilli”*, [w:] J. Lorentowicz, *Ziemia polska w pieśni. Antologia*, Kraków [b. r. w.].

Woroniecki J., *Szkoła narodowa a nauczanie języka ojczystego*, [w:] idem, *W szkole wychowania. Teksty wybrane*, Lublin 2008.
Woroniecki J., *W szkole wychowania. Teksty wybrane*, Lublin 2008.
Woroniecki J., *Zdolność wychowawcza szkoły publicznej i jej granice*, [w:] idem, *W szkole wychowania. Teksty wybrane*, Lublin 2008.
Wóycicki K., *Rozbiór literacki w szkole. Podręcznik dla nauczycieli*, Warszawa [b. r. w.].
Wroczyński R., *Dzieje oświaty polskiej*, t. II, Warszawa 1996.
Wroczyński R., *Marian Falski i reformy szkolne w Rzeczypospolitej*, Warszawa 1988.
Wroczyński R., *Myśl pedagogiczna i programy oświatowe w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1955.
Wróbel A., *O tragiczności ludzkiej egzystencji. Wokół pewnego stereotypu*, [w:] *Korczak na marginesach. Czytając „Pamiętnik” Starego Doktora*, red. Z. Rudnicki, Poznań 2013.
Wrzałka B., *„Pomieszanie zmysłów”: tajemnica synestezji*, [w:] *Pamięć. Zjawiska zwykłe i niezwykłe*, red. E. Czerniawska, Warszawa 2005.
Wstęp, [w:] J. P. Woronicz, *Pisma wybrane*, oprac. M. Nesteruk, Z. Rejman, Wrocław–Warszawa–Kraków 2002.
Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów, red. F. Adamski, Kraków 2005.
Wychowanie wobec wyznań współczesności, red. J. Kirenko *et al.*, Lublin 2011.
Wysłouch S., *Filmowe konteksty polonistycznej edukacji*, [w:] *Konteksty polonistycznej edukacji*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Poznań 1998.
Wysłouch S., *Literatura i obraz. Tereny strukturalnej wspólnoty sztuk*, [w:] *Intersemiotyczność. Literatura wobec innych sztuk (i odwrotnie)*, red. St. Balbus *et al.*, Kraków 2004.
Z dydaktyki języka ojczystego w szkole, red. S. Gala, Łódź 1996.
Z warsztatu podręcznika szkolnego, red. T. Parnowski, Warszawa 1973.
Zabielski J., *Wydobywanie dobra. Teologia chrześcijańskiego miłosierdzia*, Białystok 2006.

Zahorski A., *Ostatni romantyk (o Szymonie Askenazym 1865–1935)*, [w:] *Wielcy humanistyki polskiej*, red. J. Górski, Wrocław–Warszawa–Kraków 1991.
Zalewski D., *Wychować człowieka szlachetnego*, Lublin 2003.
Zarański St., *O zasadach w układaniu dzieł elementarnych*, Kraków 1869.
Zarański St., *Zarys dziejów nauki czytania w celu zawiązania dydaktyki narodowej*, Kraków 1868.
Zarębski I., *Rola języka polskiego w nauczaniu szkolnym w Polsce XVI wieku*, Wrocław 1955.
Zarys psychologii eksperymentalnej, red. P. Fraisse, J. Piaget, przeł. J. Dembska, Warszawa 1991.
Zawadzki B., *Koń*, [w:] *Wypisy polskie. Część średnia na klasę III i IV*, ułożył A. Bądzkiewicz, wyd. 4, Warszawa 1905.
Zawirowania wokół zaufania. Wyobrażenia i rzeczywistość, red. P. Prüfer, J. Mariański, Zielona Góra 2011.
Zawitkowski J., Filek J., Węgrzecki A. *et al.*, *W stronę wartości. Wykłady autorskie z lat 2001–2004*, Katowice 2005.
Zbijewska K., *Orzeł w kurniku. Z życia Stanisława Wyspiańskiego*, Warszawa 1980.
Zdolności. Talent. Twórczość, red. W. Limont, J. Cieślikowska, J. Dreszer, t. I, Toruń 2008.
Zeszyt do kaligrafii dla klasy I. Uczę się z Ekoludkiem, cz. 4, Warszawa 2009.
Zgółkowie H., T., *Mówię, więc jestem. Podręcznik języka polskiego dla licealistów*, Kraków 2001.
Zielińska H., *Kształcenie głosu*, Lublin 2002.
Zimmer S. K., *Stanisław Wyspiański. Szkic biograficzny*, Chicago 1957.
Ziołowicz A., *„Noc listopadowa" – czas misterium*, [w:] *Studia o dramacie i teatrze Stanisława Wyspiańskiego*, red. J. Błoński, J. Popiel, Kraków 1994.
Związek J., *Udział duchowieństwa parafialnego w szkolnictwie elementarnym w Księstwie Warszawskim i Królestwie Polskim (1807–1831)*, [w:] *Pamięć–kultura–edukacja*, red. A. P. Bieś *et al.*, Kraków 2011.
Zwoliński P., *Gramatyki języka polskiego z XVII wieku jako źródło poznania ówczesnej polszczyzny*, „Poradnik Językowy" 1956, z. 8.
Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej, wyboru dokonał i opracował S. Wołoszyn, t. 1–2, Warszawa 1965.
Żarecki W., *Przedmowa*, [w:] idem, *Czytanki szkolne w zakresie elementarnym. Pierwsza książka do czytania*, cz. I, wyd. 2, Łódź–Warszawa 1919.
Żółkiewski S., *Wiedza o kulturze literackiej*, Warszawa 1985.

Słowniki i bibliografie

Bibliografia literatury dla dzieci i młodzieży (1901–1917). Literatura polska i przekłady, oprac. A. Grefkowicz *et al.*, Warszawa 2005.
Bibliografia literatury polskiej. Nowy Korbut. Romantyzm, red. E. Aleksandrowska, t. 7, Warszawa 1968.
Brückner A., *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Warszawa 1996.
Deutsches Literatur-Lexikon, red. H. Bender *et al.*, t. 4, Bern und München 1972.
Estreicher K., *Bibliografia polska*, t. XX, Kraków 1905.
Estreicher St., *Bibliografia polska*, t. XXIV, Kraków 1912.
Polski słownik biograficzny, red. E. Rostworowski, t. XIX, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1974.
Polski słownik biograficzny, red. H. Markiewicz, t. XXXVI, Warszawa–Kraków 1995–1996.
Polski słownik biograficzny, red. Wł. Konopczyński, t. I, z. 1, Kraków 1935; t. V, Kraków 1939–1946.

Rymsza-Zalewska D., *Bibliografia utworów Mikołaja Gogola tłumaczonych na język polski oraz polskich prac o Mikołaju Gogolu 1945–1958*, Warszawa 1959.
Słownik badaczy literatury polskiej, red. J. Starnawski, t. I, Łódź 1994.
Słownik języka polskiego, red. M. Szymczak, t. I, Warszawa 1995.
Słownik literatury polskiego oświecenia, red. T. Kostkiewiczowa, wyd. 2, Wrocław–Warszawa–Kraków 1996.
Słownik literatury polskiej XIX wieku, red. J. Bachórz, A. Kowalczykowa, Wrocław–Warszawa–Kraków 1995.
Słownik literatury staropolskiej. Średniowiecze. Renesans. Barok, red. T. Michałowska, wyd. II, Wrocław–Warszawa–Kraków 1998.
Słownik polszczyzny XVI wieku, red. M. R. Mayenowa, t. XI, Wrocław–Warszawa–Kraków 1978.
Słownik pseudonimów pisarzy polskich. XV w.–1970, red. E. Jankowski, t. IV, Wrocław–Warszawa–Kraków 1996.
Słownik rodzajów i gatunków literackich, red. G. Gazda, Warszawa 2012.
Słownik terminów literackich, red. J. Sławiński, Wrocław–Warszawa–Kraków 1976.
Wielki słownik ortograficzny języka polskiego, red. A. Markowski, Warszawa 1999.
Współcześni polscy pisarze i badacze literatury. Słownik biobibliograficzny, red. J. Czachowska, A. Szałagan, t. I–X, Warszawa 2007.

Résumé

Dans le livre *Autour des problèmes de éducation et de la didactique de la langue et de la littérature polonaise dans le mensuel de science „Les Nouvelles Voies" („Nowe Tory") (1906–1914). Entre la tradition et la contemporanéité* – adressé avant tout aux enseignants, aux étudiants de la philologie polonaise et aux spécialistes dans le domaine de l'éducation axiologique et de la psychologie éducation, j'ai présenté l'histoire du mensuel varsovien „Les Nouvelles Voies", j'ai décrit son contenu littéraire, artistique et idéologique en saisissant une harmonie exceptionnelle, unique de l'éducation de la littérature, de la langue polonaise avec les différents domaines de la science. L'objectif du discours, dans lequel j'ai mis des remarques sur la presse polonaise pédagogique, sur les problèmes de l'éducation et sur la situation de l'enseignement public en Pologne sur le territoire du partage de l'Empire de Russie, consistait à montrer que le mensuel en question a vivement réagi aux changements de la didactique de la langue et de la littérature polonaise au début du XXème siècle.

J'ai mis en relief, dans la monographie, que l'activité du mensuel varsovien était l'un des éléments de l'épanouissement dynamique de l'idée pédagogique polonaise dans le Pays de la Vistule et du développement rapide des courants dans l'enseignement de la littérature et de la langue polonaise sous le territoire du partage de l'Empire de Russie.

L'éducation modifiée de la langue et de la littérature polonaise, qui a contenu entre autres les nouvelles méthodes d'enseignement, des exercices de style, des dissertations, et également la question du goût esthétique, est devenue l'un des piliers du programme du mensuel. Je n'ai pas manqué, dans mon livre, de souligner que „Les Nouvelles Voies" a réuni des fameux pédagogues polonais et des personnes engagées dans l'éducation qui se spécialisaient dans la critique de nouveaux manuels scolaires et dans l'analyse explicative des livres pour enfants et adolescents.

trad. Klaudia Żebrowska

Indeks osób

A

A. B., tłumacz 244, 262, 269, 295, 299
Achmatowicz Teresa 251, 305
Adamczykowa Zofia 262, 276, 301
Adamski Franciszek 23, 45, 54, 301, 306, 307, 315, 322
Ajdukiewicz Kazimierz 16, 301
Alani Ghani 122, 301
Alberowa Zofia 48, 301
Aleksandrowicz Jerzy 188, 321
Aleksandrowska Elżbieta 132, 323
Altenberg Alfred 273, 297
Alvarez Emanuel (Alwar) 110, 118, 123, 140, 304
Alzheimer Alois 36
Amicis Edmund de 225, 251, 315
Anczyc Władysław Ludwik 12, 91, 194, 233, 251, 300
Andersen Hans Christian 225, 261, 262, 301, 315
Anderson Joan 89, 301
Andriejew Kiryłł 265, 301
Andriolli Michał Elwiro 144, 292
Anonim tzw. Gall 245
Antonello da Messina 72
Appel Karol 35, 190, 191, 295
Arct Michał 225–227, 229–231, 238, 273, 297, 299–301
Arystoteles 58
A. S. 28, 295
Ash Russell 249, 301
Askenazy Szymon 239, 301, 323
Asnyk Adam 90, 169, 195, 237, 283, 284
Austen Jane 183

B

B., recenzent 244, 295
Bachórz Józef 157, 324
Baczyński Krzysztof Kamil (pseud. J. B., Jan Bugaj) 99
Baden-Powell Robert Stephenson 55, 56, 313
Bagiński Tomasz 265
Bagrowicz Jerzy 45, 301
Bajorek Anna 271, 317
Bakuła Kordian 163, 301
Balbus Stanisław 284, 322
Baley Stefan 87, 185, 301
Balfour Arthur James 44
Bally Charles 212
Balzer Oswald Marian 34, 35
Banach Czesław 289, 290, 301, 311, 314
Bańkowska Edyta 193, 309, 315
Barbotin Edmond 56, 301
Barłóg Krystyna 65, 303, 315
Barszczewski Czesław 58
Bartkiewicz Zygmunt 271
Bartkowiak Edyta 48, 92, 95, 204, 301
Basiaga-Pasternak Joanna 93, 302
Baudouin de Courtenay Jan Niecisław 16, 33, 109, 134, 162–164, 181, 182, 188, 189, 302
Baumfeld Andrzej zob. Boleski Andrzej
Bąbiak Grzegorz Paweł 176, 307
Bądzkiewicz Antoni 193, 194, 323
Bąkowska Eligia 256, 317
Bąkowski Klemens 230
Bełza Władysław (pseud. Władysław Piast, Władysław Ostrowski, W. B., Nie Wiem Kto) 262–264, 300, 308, 316
Bełżecki Stanisław 250–252, 302
Bem Antoni Gustaw 173
Benavides Francisco 85, 307
Bender Helmut 257, 323
Benjamin Walter 76, 303
Benni Tytus 12
Bereźnicka Małgorzata 17, 39, 65, 95, 305, 317–319

Berleant Arnold 63, 302
Bernsteinowa Julia, Unszlicht zob. Unszlicht-Bernsteinowa Julia
Bettelheim Bruno 262
Białecka-Pikul Marta 39, 302
Białoszewski Miron 206
Biegańska Mieczysława 83, 295
Bielowski August (Augustyn) 244
Bielski Jan, jezuita 123
Bienenstock Maksymilian 52, 54, 295
Bieńczyk Marek 236, 304
Bieś Andrzej Paweł 127, 323
Bird Robert zob. Montgomery Robert
Birkenmajer Aleksander 249, 305
Biske Karol 11, 295
Bluestone Judith 98, 302
Błaszczak Wojciech 39, 302, 305
Błażejewska Joanna 26, 288, 302
Błoński Jan 176, 303, 319, 323
Bobiński Witold 88, 302
Bobrowska Bronisława 272
Bocheńska Katarzyna 113, 302
Boczyliński Ignacy 150–152, 302
Bogdanowicz Marta 85, 302
Bogołębska Barbara 150, 156, 212–216, 242, 288, 302
Bogucka Cecylia 200, 201, 209, 227, 228, 232, 234–236, 239, 241, 296, 301, 302, 319
Boleski Andrzej, pierwotne nazwisko Baumfeld 69, 70, 106, 167, 171–180, 244, 278, 295
Bopp Franz 138
Borawski Stanisław 109, 302
Borkowska Grażyna 279, 322
Borowski Leon 214, 318
Borowy Wacław 244
Bortnowski Stanisław 28, 69, 71, 171, 192, 302
Braun Marcin 65, 302
Brezinka Wolfgang 67, 289, 302
Brodziński Kazimierz 52, 121, 138, 139, 194, 195, 214, 302
Brodzka Alina 197, 309
Brodzki Zbigniew 167, 168, 173, 295, 297
Bron Anthony 46, 302
Brückner Aleksander 110, 188, 190, 191, 209, 210, 235, 309, 323
Bruno Giordano (właśc. Filippo Bruno) 27
Brzezińska Rozalia 188, 222, 233
Budrewicz Zofia 252, 263, 302
Budzyk Kazimierz 117, 315
Buffon Georges Louis 206
Bugajewski Maciej 76, 302
Bugny 142
Buisson Èdouard 48
Bujakowski Zygmunt 112, 303
Bujwidowa Kazimiera 27, 295
Bukaty Antoni 244
Bukowiński Władysław (pseud. Selim) 24
Bukowska-Schielmann Miłosława 176, 303
Bułhakow Michaił 265
Burckhardt Jakub 37, 71, 72, 303, 308
Burek Tomasz 12, 303
Buttler Danuta 116, 185, 303
Bystrzonowski Wojciech 119

C

Carroll Lewis (właśc. Charles Lutwidge Dodgson) 66, 249, 262, 269, 299, 301
Castiglione Baldassare 115
Cegielski Hipolit 138, 139, 303, 318
Centnerszwer Gabriel 37, 228, 253, 254, 296, 300
Centnerszwerowa Róża 14, 62, 297
Chełmoński Józef 282
Chełstowski Jerzy 46, 303
Chew Chris 46, 302
Chirico Giorgio de 72, 303, 312
Chlebowski Bronisław 171–173, 238, 243, 244, 246, 278, 295, 303, 321
Chmaj Ludwik 43, 47, 50, 303
Chmielewski Adam 15, 307
Chmielowski Benedykt 212
Chmielowski Piotr 34, 151, 189, 232, 234, 243, 245–247, 296, 303, 321
Chodera Danuta 178, 303
Chodkowska Eliza Maria 65, 303
Chodźko Ignacy 244
Chojnacki Antoni 158, 303
Chopin Fryderyk 165
Chrobak Małgorzata 261, 263, 303
Chrzanowski Ignacy 171, 174, 237, 238, 244, 295, 301, 303
Chrząstowska Bożena 217
Ciarcińska Katarzyna 183, 320
Ciciak Anna 262, 315
Ciembroniewicz Józef 62, 83, 262, 264, 295, 299
Ciesielski Zenon 253, 303
Cieszkowski August 80, 321
Cieślikowska Joanna 65, 317, 323

Cieślikowski Jerzy 132, 252, 303, 304
Ciołkowski Konstanty 265
Ciszewska Magdalena 292, 304
Cloud Henry 292, 304
Coleridge Samuel Taylor 93
Corazza Verena 46, 304
Cwer Andrzej 17
Cygnaeus Uno 35
Cysewski Kazimierz 276, 304
Cytowska Maria 110, 113, 118, 304
Czabanowska-Wróbel Anna 261, 270, 283, 304, 319
Czachowska Jadwiga 198, 256, 324
Czaja-Chudyba Iwona 64, 65, 304
Czapczyk Paweł 221, 304
Czapczyński Tadeusz 162
Czaplicka Maria 224, 227, 264, 266, 295, 296
Czarniecka-Rodzik Zofia 112, 304
Czartoryska Izabela 280, 320
Czartoryski Adam Jerzy 170, 243
Czekański Marek 89, 301
Czepułkowski Henryk 56, 301
Czermak Józef 160
Czerniawska Ewa 76, 93, 302, 315, 319, 322
Czeżowski Tadeusz 42, 304
Czygan Maria 255, 304
Czyż Antoni 236, 304

D

Daimler Renate 46, 304
Dalcroze Jakub 54, 297
Daniłowski Gustaw 238
Dannheißner Ernst 255
Darwin Karol 43
Darwin Leonard 44
Dawid Jan Władysław 28, 55, 87, 107, 156, 219
Dąbrowska Janina 12
Dąbrowska-Jędral Maria 98, 302
Dąbrowski Mieczysław 81, 307, 309
Defoe Daniel 90
Delille Jacques 280
Dembińska-Pawelec Joanna 236, 304
Dembska Janina 84, 323
Demolder Eugène 255, 304
Denek Kazimierz 61, 304
Derbis Romuald 89, 312
Derrida Jacques 76, 303
Dicksteinówna Julia 197, 198, 296
Dłubak Zbigniew 71, 304
Długosz Jan (Ioannes Longinus) 110, 173
Dmochowski Franciszek Ksawery 171
Dmowski Roman 43
Dobrzyńska Teresa 188, 206, 217, 236, 304
Doliński Dariusz 39, 302, 305
Domańska Antonina 262, 266, 270, 296, 304
Domżał Teofan Maria 36, 304
Doyle Arthur Conan 66
Dreszer Joanna 65, 317, 323
Drogoszewski Aureli 12, 169, 170, 173, 244, 245, 247, 278, 279, 295, 296, 304
Dróżka Wanda 70, 304
Drzewiecki Konrad Mieczysław 21, 24, 104, 232
Dubrowski Piotr 193
Duchnicówna Katarzyna 247
Dudzikowa Maria 15, 307
Dukaj Jacek 265
Dumont Hanna 85, 307
Dunin-Sulgustowska Maria 37
Dürer Albrecht 183
Dworak Krzysztof 249, 301
Dyakowski Bohdan 252, 311
Dyboski Roman 266, 304
Dygasiński Adolf 17, 150–154, 194, 195, 200, 226, 234, 264, 299, 304, 305, 317, 318
Dziadek Adam 236, 305
Dziak Aleksandra 90, 305
Dziamska Dorota 211, 305
Dzieduszycki Wojciech 232
Dzierżanowska Maria 188

E

Ebbinghaus Hermann von 74
Eichler Zdzisław 253, 300
E. K. 61, 62, 296
Erazm z Rotterdamu (Desiderius Erasmus, właśc. Gerhard Gerhards) 277
Ernst Andrea 46, 304
Ernst Otto 255, 257, 273, 305
Estkowski Ewaryst 55, 85, 128, 135, 137, 138, 140, 142, 194, 243, 305, 307, 313, 315, 319
Estreicher Karol Józef Teofil 118, 323
Estreicher Stanisław 118, 323
Ettinger Witold 24
Ewagriusz Pontyjski 183

Ewert Anna 165, 305
Eyck Hubert van 72
Eyck Jan van 72

F

Faleński Felicjan (pseud. Felicjan) 90, 238
Falski Marian Ignacy 84–86, 91, 138, 239–241, 292, 296, 305, 319, 322
Feldblum M. 293, 296
Feldman Wilhelm (pseud. A. Zygmunt Pomian) 238, 239, 271, 282, 284, 301, 305, 313
Feliński Alojzy 171
Ferrer Franciszek 27, 296, 314
Filek Jacek 62, 305, 323
Fiszbak Jolanta 192, 305
Fiszer Ludwik 232, 300
Fita Stanisław 251, 279, 305
Flanz Jolanta 31, 305
Flitner Wilhelm August 54, 305
Florczak Zofia 134, 305
Foerster Fryderyk Wilhelm 53, 315
Folga-Januszewska Dorota 72, 306
Forrer Klara 255
Fraisse Paul 84, 323
France Anatole 256, 306, 317
Franciszek Ferdynand Habsburg, arcyksiążę 12
Franciszek z Asyżu, św. 47
Franiel Magdalena 65, 305
Franklin Jentezen 208, 305
Frapan Ilse 255
Frazer Alan 46, 302, 313
Fredro Aleksander 231, 313
Fredro Andrzej Maksymilian 212
Frejdlich Konrad 265, 301
Freud Zygmunt 63, 74, 75, 317
Fritzsch Theodor 67, 307
Froebel Friedrich Wilhelm August 35
Fr. Stefan 13, 298
Frycie Stanisław 116, 305
Fryderyk Wilhelm IV, król pruski 261

G

Gacki Władysław 274, 296
Gadacz Tadeusz 41, 305
Gajak-Toczek Małgorzata 152, 306
Gajda Janusz 47, 79, 306
Gajek Elżbieta 164, 306
Gala Sławomir 94, 148, 181, 233, 311, 320, 322
Gall Anonim zob. Anonim tzw. Gall
Galle Henryk Ludwik 173, 225–227, 244, 274, 295, 299, 306, 320
Galopin Arnould 262, 265, 266, 299
Galton Franciszek 43
Gałczyński Bronisław 79, 297
Gambetta Diego 204, 306, 320
Ganczarska Małgorzata 73, 306
Garczyński Stefan 169, 172
Gardner Howard 65, 305
Gaszyński Konstanty 168, 169, 194
Gaweł Anna 58, 306
Gawiński Antoni 11, 296
Gawroński Andrzej 120
Gazda Grzegorz 169, 324
Gebethner Jan Robert 228, 235, 237, 241, 244, 296, 301
Gedike Fryderyk 126
Geheeb Paul 59
Geijerstam Gustaw 253, 300, 306
Germain Wanda 118, 310
Gerson Wojciech 282
Glaber Andrzej 113
Gliczner-Skrzetuski Erazm 111, 112, 303
Gliński Kazimierz 142, 143, 239
Głogowska Renata 92
Głowiński Michał 217
Gnitecki Janusz 11, 306
Godebski Cyprian 171
Godwin-Emmons Polly 36, 306
Goethe Johann Wolfgang 160, 172, 266
Gogol Mikołaj 18, 193, 306, 324
Golański Filip Nereusz 213
Goldfeder Bronisław 233, 300
Goleman Daniel 38, 39
Gołąb Mariusz 281, 306
Gombrich Ernst H. 72, 306
Goszczyński Seweryn 138, 281, 282
Górnicki Łukasz 115, 116, 124, 131, 174, 178, 191, 308, 316, 318
Górska Lucyna 289, 306
Górski Jan 158, 239, 303, 323
Górski Konrad 180, 306
Grabowiecki Sebastian 169, 246, 247
Grabowska Halina 37, 250, 270, 296
Grabowski Michał 128
Grabowski Tadeusz 256, 306
Grahame Kenneth 66
Grassmann Hermann Günther 152, 157
Grefkowicz Alina 265, 323
Gregorowicz Jan 144
Gremblicki Stanisław 37

Gribble David 59, 306
Grobler Adam 15, 307
Grochulska Joanna 200, 306
Grodecka Anna 99, 306
Grodecki Józef 24, 25, 104, 296
Grottger Artur 202
Groza Aleksander Karol 243
Grudzińska Anna 83, 296
Grudzińska Zofia 59, 306
Grześkowiak Marta 164, 307
Grześkowiak Radosław 246, 318
Grzywak-Kaczyńska Maria 47, 307
Gumkowski Marek 165, 236, 309, 322
Gutowski Józef 25
Gutowski Wojciech 175, 284, 307
Guz Sabina 50, 307
Guzy Anna 89, 307

H

Halden Elżbieta 270, 296
Handke Kwiryna 176, 307
Handke Ryszard 176, 261, 307
Harajda Janusz 57, 320
Heflich Aleksander 31
Heilpern Maksymilian 24
Hejmej Andrzej 80, 81, 307
Heller Michał, ks. 14, 307
Hellwig Jan 137, 307
Herbart Johann Friedrich 67, 307
Herbert Zbigniew 236, 304
Herder Johann Gottfried 194
Hernas Czesław 246, 307
Hertzberżanka Maria 16, 232, 239, 241–243, 296, 298, 316
Hłobił Agnieszka 65, 307
Hoene-Wroński Józef 244
Höffding Harald 79, 297
Hoffman Martin L. 40, 307
Hoffmanowa Klementyna z Tańskich 66, 108, 129–134, 307
Holewiński J. 201
Hołowiński Ignacy 244
Hornowski Bolesław 76, 307
Hrábak Josef 117, 315
Hube Romuald 244
Huget Patrycja 198, 290, 307
Hulewicz Jan 86, 147, 317
Husarski Karol 267, 307
Husserl Edmund 62
Hutnikiewicz Artur 176, 307
Huxley Thomas 152

I

I. M. 272, 296
Inglot Mieczysław 179
Istance David 85, 307
Iwanowska Natalia 293, 296
Iwaszkiewicz Jarosław 236, 305
Izdebska Jadwiga 89, 307

J

Jabłonowska Małgorzata 72, 321, 322
Jachowicz Stanisław 132–134, 142, 148, 149, 194, 229, 233, 307, 308, 317
Jadwiga, królowa Polski 245
Jakóbczyk Jan 280, 308
Jakubowski Jan Zygmunt 278, 303
James Bruce 46, 308
James William 39, 79, 83, 84
Jankowski Edmund 260, 279, 308, 324
Janowska Zofia 85, 307
Jan Paweł II (właśc. Karol Wojtyła), św. 182, 308
Janus-Sitarz Anna 88, 97, 98, 161, 187, 192, 302, 304, 307, 310, 313, 314, 316, 317
Januszkiewicz Eustachy 172
Jaroszyński Tadeusz 293, 296
Jarowiecki Jerzy 22, 308
Jastrun Mieczysław (właśc. Mieczysław Agatstein) 112
Jaszczyńska Sonia 72, 306
Jaśkowski Jan Nepomucen 195
Jaworski Michał 124, 133, 157, 181, 185, 186, 308
Jazownik Leszek 89, 307, 311
Jedliński Ryszard 258, 308
Jeske August Adam 108, 144–147, 151, 156, 292, 308
Jezierski Wacław 24, 58, 59, 104, 308
Jeż Teodor Tomasz (właśc. Zygmunt Miłkowski) 229
Jeżewska Zofia 257
Jodłowiec Maria 165, 304, 305
Jodłowski Stanisław 34, 308
Jonderko Gerard 46, 304
Jończyk Anna 280, 308
Jopek Antoni 226
Joteyko Józefa 87, 293
Józefczyk Andrzej 140, 141, 308
Jurek Krzysztof 113, 302
Jurgielewicz Aleksander 90
Jurgis Władysław 68, 239, 240–243, 296, 298
Jurkowski Marian 116, 306, 308

K

K. D. 242, 243, 296
Kaczkowski Zygmunt 90, 226
Kaczorowska Henryka 112, 308
Kadłubek Wincenty 245
Kalasanty Józef 123
Kalinowski Stanisław 12, 21, 24, 61, 103, 104, 296
Kalkstein-Lewandowska Kazimiera 227, 228, 266, 296
Kałużna Magdalena 208, 317
Kamieński Adolf, ks. 119
Kamieński Wincenty 279
Kamiński Aleksander (pseud. A. K., Bombaju, Dąbrowski) 51, 308
Kamocka Józefa 144, 149, 150, 308
Kaniowska-Lewańska Izabela 131, 132, 308
Kant Immanuel 41
Karkut Dorota 285, 308
Karłowicz Jan 34, 242
Karpiński Adam 246, 318
Karpiński Franciszek 127, 132, 170, 213, 237
Karpowicz Stanisław 22, 90, 251, 272–274, 296, 308, 319
Karwatowska Małgorzata 88, 99, 314, 316, 317
Karwowska-Struczyk Małgorzata 161, 320
Kasperowiczowa Helena 162, 308
Kasperowicz Ryszard 37, 71, 303, 308
Kasprowicz Jan 161, 169, 175, 191, 238
Kasprzyk Zbigniew 183, 321
Kaufman Mieczysław 225
Kawala Beata 160, 320
Kawyn-Kurz Zofia 121, 134, 308
Kazimierz Adam 280
Kazimierz III Wielki, król polski 266, 267, 304
Kehr Carl 155
Kerschensteiner Georg 76
Key Ellen Karoline 43–47, 308
Kędzierski Kajetan 220, 221, 300, 308
Kędziorek Anna 43, 314
Kęsikowa Urszula 267, 309
Kida Jan 30, 217, 309
Kijas Juliusz 216, 304, 309
Kinga, św. 225
Kirchner Hanna 12, 303
Kirenko Janusz 54, 313, 315, 322
Kiślak Elżbieta 165, 236, 309, 322
Kleiner Juliusz 179, 309, 319
Klemensiewiczowa Jadwiga 272, 309
Klemensiewicz Zenon Ludwik 35, 109–111, 114, 119, 120, 123, 209, 309
Klęczar Aleksandra 204, 309
Kliś Andrzej 138, 140, 309
Klonowic Sebastian Fabian 178
Kłakówna Zofia Agnieszka 265
Kmiecik Zenon 9, 10, 22, 309, 316
Knake-Ośnialowska Aleksandra 103, 157, 158, 297
Kniaźnin Franciszek Dionizy 132, 221, 237, 312
Knopp Katarzyna A. 39, 309
Koblański Józef 280, 320
Kochanowska Urszula 197
Kochanowski Jan 85, 90, 114, 115, 123, 127, 143, 169, 173, 175, 178, 191, 194, 195, 228, 229, 237, 245, 246, 281, 312
Kochański Aleksander 23, 309
Kociejowski Władysław 57, 297
Kocowska Barbara 36, 320
Kolbe Maksymilian Maria, św. 47
Kołaczkowski Stefan 271, 305
Kołakowski Leszek 63, 309
Kołat Anna 112, 309
Kołłątaj Hugo 171
Kołudzka Janina 59, 297
Komarnicki Lucjusz 12, 14, 29, 30, 162, 167, 168, 173, 177, 178, 182, 212–215, 233, 297, 300, 304
Komeński Jan Amos 109, 116, 117, 125, 309, 315, 319
Komorowska Hanna 165, 319
Konarski Stanisław 118, 119, 122, 123, 170, 212, 213, 310, 311, 316
Konieczna Jadwiga 274, 309
Konopczyński Władysław 12, 263, 270, 323
Konopnicka Maria 169, 188, 194–198, 206, 222, 225, 226, 228, 229, 233, 239, 251, 252, 257, 267, 282, 296, 304, 305, 309, 316, 319
Kopczyńska Zdzisława 236, 304
Kopczyński Onufry, ks. 35, 114, 120–122, 124, 134, 157, 308, 309, 319, 321
Korbut Gabriel 132, 188, 190, 226, 244, 295, 323
Korczak Janusz (właśc. Henryk Goldszmit) 13, 36, 50, 51, 271, 272, 291, 309, 310, 313, 315, 317, 322
Korolko Mirosław 277, 278, 310

Korusiewicz Maria 63, 302
Korzeniowski Józef 146, 244
Korzeński Józef 251, 252, 310
Korzon Tadeusz 34, 189, 321
Kosmowska Barbara 274, 275, 310
Kossak-Szczucka Zofia 192
Kossecka Maria 240, 305
Kossowski Stanisław 244–247, 296, 303
Kostkiewiczowa Teresa 135, 324
Kościuszko Tadeusz 227
Kot Stanisław 118, 244, 276–278, 297, 310, 319
Kotarbiński Tadeusz 62, 83, 107, 275, 297, 310
Kowalczyk Stanisław 47, 61, 310
Kowalczykowa Alina 157, 324
Kowalewski Jacek 15, 306
Kowalikowa Jadwiga 187, 199, 216, 290, 310
Kowalski Stanisław 29, 310
Kozłowska Iwona 24, 310
Kozłowski Aleksander 23, 309
Kozłowski Józef 42, 310
Kozłowski Władysław Mieczysław (pseud. Jan Zamorski) 29, 90, 310
Kozłowski Władysław Ryszard 35
Koźmian Kajetan 139, 171, 282, 310, 311
Krajewska Anna Maria 223, 310
Krajewski Władysław 16, 310
Krakowowa Paulina 195
Krasicki Ignacy 52, 127, 132, 139, 170, 191, 194, 221, 226, 312
Krasiński Wincenty 244
Krasiński Zygmunt 150, 172, 178–180, 194, 237, 266, 295, 303, 306, 309, 314, 318, 319
Krasnowolski Antoni 188, 190, 195, 203, 310
Krasowicz-Kupis Grażyna 98, 310
Kraszewski Józef Ignacy (pseud. Bolesławita) 85, 150, 195, 244
Krawczyk Alicja 285, 310
Krąpiec Mieczysław Albert, dominikanin 57, 310
Kreczmar Michał 24
Kridl Manfred 244, 295
Krochmalska-Gawrosińska Ewa 22, 35, 36, 52, 310
Kromer Marcin 194
Królikowski Józef Franciszek 136, 214, 310
Królikowski Ludwik 244
Krusiński Jan Kanty 122
Kruszyńska Elżbieta 88, 310
Kryński Adam Antoni 34, 35, 188–190, 242, 310
Kryński Stanisław 77, 93, 301, 311, 322
Kryski Wojciech 116
Krzemińska Wanda 269, 270, 311
Krzemiński Stanisław 244, 295
Krzyworączka Mariola 279, 311
Krzyżanowski Leszek Jerzy 15, 266, 304, 311
Książek-Szczepanikowa Aniela 89, 311
Kubis Beata 56, 305
Kuczyńska Alicja 75, 311
Kuczyński Antoni 271, 315
Kudra Andrzej 148, 181, 186, 233, 311
Kudra Barbara 210, 311
Kufel Sławomir 282, 311
Kula Edward 235, 311
Kulawik Adam 185, 217, 311
Kulczycka Dorota 179
Kulczycki Ludwik 10, 29, 66, 311
Kuleczka Pola 252, 311
Kulesza-Gierat Monika 284, 311
Kuliczkowska Krystyna 250–252, 269, 276, 311
Kulka Bronisława 160, 311
Külpe Oswald 84
Kunowski Stefan 29, 53, 62, 63, 79, 311
Kupczyński Andrzej 244
Kupisiewicz Czesław 161, 186, 290, 311
Kurczab Henryk 141, 311
Kurdybacha Łukasz 123, 311
Kurkowska Halina 116, 217, 303
Kurnatowski Jerzy 79, 297
Kurowski Stanisław 172
Kurtz Jan 192, 193, 297
Kuryłek Anna 75, 311
Kutnerówna Franciszka 54, 297
Kwiatkowska Grażyna Ewa 76, 314
Kwiatkowska Henryka 290, 311, 314
Kwiatkowska-Ratajczak Maria 88, 322
Kwiatkowski Jerzy 234, 311

L

Lafontaine Jean de 37, 221, 312
Lagerlöf Selma 37, 269, 296
Lange Katarzyna 160, 311, 316
Laskowicz Maria 87, 90, 91, 297
Lavrence Christine 76, 303, 307
Lay Wilhelm August 241–243

Lechoń Jan 267, 312
Ledzińska Maria 208, 318, 320
Lehr-Spławiński Tadeusz 109
Lem Stanisław 265
Lemański Jan 169
Lenarczyk Beata 29, 53, 62, 79, 311
Lenartowicz Teofil 137, 194, 226, 243, 285
Leo Justyna 274, 312
Lepalczyk Irena 31, 317
Leshaft P. F. 57, 297
Leszczyński Grzegorz 223, 252, 253, 310, 312, 315
Leszek Biały, książę krakowski i sandomierski 194
Leś Mariusz Maciej 265, 312
Leśmian Bolesław 283, 304
Leuzinger-Bohleber Marianna 74
Lewicki Kazimierz 85
Lewin Aleksander 38, 42, 291, 310, 312
Lewinowa M. 65, 66, 297
Libelt Karol Fryderyk 136
Libera Zdzisław 217, 318
Librachowa Maria, Lipska zob. Lipska-Librachowa Maria
Liddell Alice 269
Limont Wiesława 65, 317, 323
Linde Samuel Bogumił 34, 126
Lipska Maria zob. Lipska-Librachowa Maria
Lipska-Librachowa Maria 10, 49, 84–87, 91, 107, 180, 215, 216, 240, 297, 312, 313
Locke John 55, 116
Lorentowicz Jan 278, 280–283, 298, 312, 316, 318, 322
Luba Iwona 72, 312
Luber Dorota 129, 319
Lubomirski Stanisław Herakliusz 131, 212
Lubomirski Tadeusz, ks. 105
Lubrański Tadeusz, ks. 114

Ł

Łabuńska Aleksandra 63, 309, 311, 316
Łagowski Florian (pseud. Bolesław Marycki) 150, 151, 155, 156, 194, 195, 200, 305, 310, 312, 313
Łaski Jan, prymas 277
Łaszczyk Jan 72, 321, 322
Łempicki Stanisław 277, 297
Łobocki Mieczysław 29, 51, 312
Łoch Eugenia 175, 176, 312
Łojek Jerzy 9, 10, 281, 309, 312, 316
Łojek Mieczysław 159, 178, 211, 312
Łojewska Maria 11, 312
Łosiak Władysław 39, 312
Łoś Jan Nepomucen Bonifacy 109
Łój Grażyna 89, 312
Ługowska Jolanta 262, 275, 276, 312
Łukasiewicz-Wieleba Joanna 72–74, 76, 312
Łukaszewicz Jerzy 49, 312
Łukaszewicz Józef Andrzej (pseud. J. Andrysowicz) 109, 244
Łukaszewicz Ryszard M. 199, 312
Łukaszewiczówna K. 273, 274, 296
Łukomski Jan 193
Łunaczarski Anatolij Wasiliewicz 64
Łuszczewska Jadwiga (pseud. Deotyma) 138, 194

M

Mach Aleksandra 65, 303, 315
Mach Maria 65, 302
Machoń Henryk 67, 289, 302
Maciaszczyk Joanna 18
Maciejewski Jan 31, 313
Maciejewski Janusz 231, 279, 313, 322
Mack Dorothy 206
Mackiewicz Witold 26, 28, 313
Maćkowiak Antoni 85, 128, 137, 138, 313
Maćkowiak Janina 85, 128, 137, 138, 313
Madejowa Maria 96–98, 313
Mahrburg Adam 24
Majcherek Janusz A. 63, 313
Majchrzyk-Mikuła Joanna 58, 313
Majda Jan 283, 313
Malczewski Anotni 173
Malczewski Jacek 165
Malinowski Mariusz 123, 311
Maliszewska Agnieszka 288, 302, 315
Małecki Anotni Józef 143, 144, 313
Małkowski Andrzej Juliusz 55, 56, 313, 321
Marczyk Mirosław 271, 315
Margulies Leopold 11, 297
Mariański Janusz 48, 92, 204, 301, 323
Markiewicz Henryk 84, 323
Markiewka Tomasz 63, 302
Markowska Maria (pseud. Mara, Kruk) 271, 273, 297

Markowski Andrzej 184, 324
Masłowska-Taffel Małgorzata 48, 313
Massalski Ignacy, biskup wileński 125
Matejko Jan 165
Materska Maria 80, 317
Matlakowski Władysław 195, 313
Matthews-Brzozowska Teresa 160, 320
Matulka Zofia 29, 313
Matuszek Gabriela 175, 313
Matuszewski Ignacy Erazm Stanisław 239, 313
Matywiecki Piotr 196–198, 309
Matzke Stanisław 49, 297
Mayenowa Maria Renata 135, 217, 235, 236, 304, 313, 324
Mazan Bogdan 275, 310
Mazurkiewicz Grzegorz 70, 71, 313
McKendry-Anderson Liz 36, 306
McLaren Peter 70
Mecherzyński Karol 244
Mehring Franz 63
Melosik Zbyszko 59, 290, 311, 320
Mendlewicz Julien 46, 313
Meumann Ernst 91
Meyer Adolf, psychiatra 95
Meyer Stephenie 88
Michalak Marek 50, 313
Michalska Iwonna 88, 135, 249, 260, 313
Michalski Jan, bibliofil i pedagog 24, 104
Michalski Stanisław (1865–1949), działacz oświatowy 24, 31, 313, 317
Michalski Stanisław (1928–1990) 10, 11, 17, 32, 42, 85, 87, 95, 219, 313
Michalski Władysław 293, 297
Michałowicz Mieczysław 32, 313
Michałowska Teresa 115, 324
Michałowski Piotr 206, 313
Michułka Dorota 163, 301
Miciński Bolesław 75
Miciński Tadeusz 238
Mickiewicz Adam 12, 49, 83, 135, 150, 165, 169, 171, 172, 174, 178–180, 194, 221, 225, 226, 235, 236, 245, 266, 272, 282, 285, 303, 312, 313, 317
Mierzyński Zdzisław 27, 314
Miklaszewski W. 11, 292, 297
Miko František 14, 314
Mikołajczuk Agnieszka 193, 309, 315
Milton John 90
Miłkowska-Olejniczak Grażyna 50, 307, 316
Miłosz Czesław 279
Minkiewicz-Najtkowska Janina 24, 310
Miodońska-Brookes Ewa 217
Miyazaki Hayao 48
M. K. 14, 257, 258, 261, 297
Mochnacki Maurycy 227
Modrzewski Frycz Andrzej 131, 174, 178, 237, 276, 277, 278, 297, 310, 319
Mol Justine 205, 314
Montessori Maria 38, 39, 49, 50, 53, 298, 307, 314
Montgomery Robert (pseud. Bird) 251
Morawska M. 274, 296
Morawska Zuzanna 257
Morawski Stefan 63, 64, 309, 314
Morsztyn Jan Andrzej 169
Mortkowicz Jakub 228, 254, 296
Mortkowiczowa Janina 16, 37, 47, 52, 61, 64, 65, 92–96, 181, 182, 253–257, 273, 275, 296–298, 300, 304–306, 314
Morzkowska Antonina 258, 259, 296
Moszczeńska Izabela 9, 11, 12, 15, 21, 24, 26, 28, 43, 47, 67, 104, 107, 293, 298, 299, 308, 314
Mounier Emmanuel 54
Mroczkowski Przemysław 266, 314
Mrowcewicz Krzysztof 246, 318
Mroziński Józef 109, 120, 121, 134, 135, 305, 308, 313, 314
Mrozowska Kamilla 122, 125, 314, 316
Muczkowski Józef 134, 135, 314
Munk Juliusz 140
Murakami Haruki 48, 313
Murzynowski Stanisław 111
Muszyński Heliodor 38, 41, 314
Myrdzik Barbara 88, 99, 314, 317

N

Nagajowa Maria 10, 147, 153, 191, 216, 262, 314
Nagórski Zygmunt 13, 298
Nałęcz M. Z. 13, 103, 162–165, 298
Nałęcz Tomasz 43, 314
Nałęcz-Wojciechowski W., ks. 173
Nałkowska Zofia 229
Nałkowski Wacław 24, 107, 182, 298
Napierała Anita 180, 314
Naruszewicz Adam 132, 170
Nesteruk Małgorzata 280, 322
Niedźwiedzki Władysław Marcin 34, 242

Niemcewicz Julian Ursyn 170, 171, 194, 195, 221, 312
Niemojewski Andrzej 238
Nierodka Paweł 62, 314
Nietzsche Fryderyk 12, 44, 175
Niewiadomska Cecylia 200, 201, 209, 227, 228, 232, 234–236, 239, 241, 255, 257, 296, 301, 302, 304, 319
Niżegorodcew Anna 165, 304, 305
Norwid Cyprian Kamil 72, 112, 171, 281, 314, 320
Nosek Anna 275, 314
Noskowski Jan, drukarz-wydawca 221, 312
Nowak Ewa 161, 192, 314
Nowak Marian 23, 54, 315
Nowakowski Franciszek 140
Nowicki Władysław 147, 148, 151
Noworolska Barbara 115, 308, 318
Nożyńska-Demianiuk Agnieszka 112, 315
Nusbaum Józef 201

O

Odrowąż Jacek, św. 288
Odyniec Antoni Edward 138, 139
Okołowiczówna Stanisława 258
Okoń Waldemar 37, 315
Okoń Wincenty 28, 29, 51, 53, 186, 220, 310, 315
Okopień-Sławińska Aleksandra 217
Okrasa Marzena 54, 315
Olech Barbara 267, 268, 270, 315
Oleszczyńska-Prost Ewa 46, 302
Olpiński Filip (?) 142
Olszewska Bożena 18, 193, 262, 271, 315
Olszewska Maria Jolanta 176, 307
Opaliński Łukasz 212
Opeć Baltazar 113
Opieńsski Henryk 11, 298
Oppman Artur (pseud. Or-Ot) 195, 229, 260, 261
Oramus Romuald 99, 315
Organiściak Ewa Katarzyna 277, 319
Orkan Władysław (właśc. Franciszek Smreczyński) 191, 284
Orlik Piotr 80, 303, 317
Orłowa Krystyna 133, 158, 184, 201, 207, 210, 316
Orłowski Jan 179
Orsza H. zob. Radlińska Helena
Orzechowski Stanisław 131, 178
Orzelska Justyna 279, 311
Orzeszko Piotr 278
Orzeszkowa Eliza 225, 274, 278–280, 295, 304, 305, 308, 315, 322
Ostasz Lech 71, 315
Osterloff Waldemar (pseud. Włodzimierz Żarecki) 138, 232, 233, 300, 315, 323
Ostrowska Bronisława 169, 229, 262, 267, 268, 299, 309, 312, 315
Ostrówka Małgorzata 279, 315
Otwinowska Barbara 117, 315
Ożóg-Winiarska Zofia 112, 308

P

Padniewski Filip 245
Panini, gramatyk 189
Parkinson James 36
Parkoszowic Jakub 110, 114
Parnowski Tadeusz 292, 322
Pasierbiński Tadeusz 53, 315
Paszek Jerzy 280, 308
Paszkowski Kazimierz 221, 312
Patrzałek Tadeusz 235, 311, 316
Paulsen Fryderyk 54, 295
Pawlak Mirosław 165, 316
Pawłowska Regina 148, 316
Pawłowski Benedykt 278
Pawłowski Tadeusz 14, 316
Pawłowski Zygmunt 160, 305
Pawłusiów Krzysztof 208, 305
Pąchalska Maria 76, 314
Pecyna Maria Bogumiła 81, 316
Peirce Charles Sanders 63
Pépina Carla 76, 303, 307
Perkowska Zofia 232, 239, 241–243, 296, 298, 316
Perrault Charles 256
Pestalozzi Jan Henryk 35, 55, 109, 137, 144, 152, 157
Peszke Wanda 268, 318
Petrarka Francesco 169
Petrażycki Leon 107
Pęczalski Marian 293, 298
Pędzich Zuzanna 55, 316, 317
Pętlewska Halina 183, 316
Pfeifer Rolf 74
Piaget Jean 84, 323
Piasecka Dorota 263, 316
Piasek Wojciech 15, 306
Pieczynis Sylwester 168, 169, 173, 298

Pieniążek Czesław 172
Pierzchała Marek 113, 302
Pietras Izabela 98, 183, 310, 316, 320
Pigoń Stanisław 177
Pilarczyk Franciszek 108, 129, 134, 316
Piłsudski Józef 271
Piotr I Wielki, car Rosji 194
Piotrowski Łukasz 118
Piramowicz Grzegorz 120, 122, 125, 126, 213, 214, 314, 316
Pisarkowa Krystyna 223
Plater Emilia 226
Platon 25, 26, 276, 316
Plenkiewicz Roman Ignacy 151
Plezia Marian 122–124, 316
Płaszczewska Olga 197, 304, 316, 319
Pług Adam 251, 305
Podemska-Kałuża Anna 99, 307
Pogoda Emilia 98, 310
Polański Edward 133, 135, 158, 183, 184, 201, 207, 210, 211, 243, 316
Poletur Bronisław 162
Pollak Roman 115, 316
Pol Wincenty 138, 150, 194, 239, 243
Pomykało Wojciech 9, 305
Poniatowski Stanisław August, król polski 119, 281
Popek Stanisław 211, 316
Popiel Jacek 176, 303, 319, 323
Popławski Antoni 119
Popławski Jan 251
Poradowski Stefan Bolesław, kompozytor 237
Portalska Halina 211, 305
Portalski Marek 211, 305
Posadzowa Stefania 229, 307
Possenti Vittorio 41, 316
Potocka Delfina 180
Potocki Stefan 195
Potocki Szczęsny Stanisław 281
Potocki Wacław 123, 191
Prauss Franciszek Ksawery (pseud. A. Górnik), minister 17
Prokopowicz 122
Promyk Kazimierz 85
Proniewski G. 293, 297
Prost Marek 46, 302
Proteusz 159
Próchnicki Franciszek 152, 211, 306
Prószyński Konrad (pseud. Kazimierz Promyk) 85, 86, 108, 138, 147, 155, 240
Prüfer Paweł 48, 92, 204, 301, 323
Prus Bolesław (właśc. Aleksander Głowacki) 12, 225, 226, 237, 280, 298, 308
Pruska Maria 209, 302
Przemysł II, król polski 225
Przerwa-Tetmajer Kazimierz 169, 191, 207, 228, 237, 282–284, 316
Przesmycki-Miriam Zenon 284
Przetacznik-Gierowska Maria 80, 317, 320
Przyborowska Beata 70, 316
Przyboś Julian 206, 285
Przybylska Irena 39, 65, 317
Przybylski Ryszard 30, 322
Przybylski Zygmunt 258–260, 300, 317
Przybyła Zbigniew 275, 310
Przybyszewski Krzysztof 80, 317
Przybyszewski Stanisław 175, 176, 191, 238, 307, 313
Przyłubska Ewa 91
Przyłubski Feliks 91
Pszczołowska Lucylla 168, 169, 217, 236, 304, 317
Pudłowski Tadeusz 229, 260, 261, 296, 317
Puślecki Władysław 44, 52, 199, 317
Pytel Józef 107, 298
Pyżalski Jacek 89, 317

R

-r- 280, 298
Radlińska Helena (pseud. H. Orsza, Helena Orsza) 14, 31, 86, 147, 272, 298, 317
Radowska-Lisak Mirosława 264, 317
Radwan Władysław 107, 298
Radwański Feliks 122
Radziejowska Maria Magdalena 113, 302
Rajewicz Danuta 164, 317
Ratajska Krystyna 172, 317
Rączaszek Joanna 99, 293, 320
R. C. 15, 298
Reemtsma Jan Philipp 208, 317
Regner Leopold 26, 316
Rej Mikołaj 131, 174, 177, 178, 191, 237
Rejman Zofia 280, 322
Rembowski Jan 240, 292
Retelewska Alicja 205, 314
Reymont Władysław Stanisław (właśc. Stanisław Władysław Rejment) 165, 191, 225, 226, 238
Ricoeur Paul 76, 303
Rimbaud Arthur 12, 76

R. M. 220
Rocławski Bronisław 91
Rodomiński J. 9
Rodziewiczówna Maria (pseud. Zmogas, Maro) 66
Rogers Carl Ransom 290
Rogowski Cyprian 15, 37, 317
Rogoziński Julian 256, 317
Rojek Tadeusz 132, 317
Romanek Beata 271, 317
Rosińska Zofia 63, 74, 309, 311, 315–317
Rossowski Stanisław (pseud. Jerzy Grabia) 263, 308
Rostworowski Emanuel 143, 323
Roszczynialska Magdalena 88, 317
Rousseau Jean Jacques 35, 52, 53, 55, 237, 295, 318
Rowid Henryk (właśc. Naftali Herz Kanarek) 22, 35, 36, 52, 68, 92, 95, 96, 106, 298, 310
Rowling Joanne K. 88, 249
Rozstański Bolesław 48, 50, 298
Różewicz Tadeusz 284, 285, 318
Rubczyński Witołd 269, 318
Rudkowska Grażyna 208, 318, 320
Rudnicki Zbigniew 272, 322
Ruskin John 262, 268, 269, 299, 318, 322
Ruszała Jadwiga 90, 91, 318
Ruszczyc Ferdynand 282
Rybakowski Janusz 46, 313
Rydel Lucjan 238
Rygier Leon 229
Ryłko-Kurpiewska Anna 90, 318
Rymsza-Zalewska Danuta 193, 324
Rzepińska Maria 99, 176, 318
Rzepka Wojciech Ryszard 115, 116, 318
Rzewuski Henryk 244

S

Sabała (właśc. Jan Krzeptowski) 194
Sadowska Maria 232, 300, 318
Salwa Mateusz 72, 303, 312
Samborska-Kukuć Dorota 214, 318
Sapkowski Andrzej 88
Satkiewicz Halina 116, 303
Scheler Max 62
Schmid Christoph von 251
Schoenebeck Hubertus von 70, 318
Schultze Max Johann Sigismund, niemiecki anatom 58
Segał Jakub 83, 84, 298
Selmer-Gjems Aagot 255, 256, 306
Sellmer Izabela 208, 317
Sempołowska Stefania 10, 11, 32, 42, 182, 185, 228, 296, 298, 313
Seweryn Agata 284, 311
Sękowski Andrzej 208, 318
Sęp Joachim 246
Sęp Szarzyński Mikołaj 169, 246, 318
Sicińska Katarzyna 116, 306
Siebe Józefina 273
Siekierski Stanisław 86, 250, 275, 318
Siemieński Lucjan 194, 244
Sienkiewicz Henryk (pseud. Litwos) 152, 194, 206, 223, 225, 228, 280, 308
Sierociński Teodozy 136, 138, 318
Sieroszewski Wacław 225, 269–271, 296, 315, 318
Silzień Maria 265
Sinica Marian 89, 307, 311
Siwek Helena 17, 39, 65, 95, 305, 317–319
Siwicka Dorota 236, 304
Skała Agata 264, 318
Skarga Piotr 113, 123, 178, 191, 228
Skibska Joanna 73, 86, 87, 91, 318
Skorupka Stanisław 217
Skórczewski Dariusz 284, 318
Skórzyńska Izabela 76, 303, 307
Skrobiszewska Halina 252, 259, 269, 275, 287, 304, 318
Sliwicki A. zob. Slivickij Aleksej Michajlovič
Slivickij Aleksej Michajlovič 262, 267, 299
Sławiński Janusz 14, 37, 76, 169, 217, 314, 324
Słowacki Euzebiusz 171, 214
Słowacki Juliusz 12, 160, 165, 171, 172, 174, 178, 179, 195, 207, 227, 228, 235–237, 266, 272, 284, 297, 304, 311
Słowiński Lech 139, 318
Smagacz Henryk 93, 321
Smiškova Antonina (pseud. Antoszka) 252, 310
Smółkowa Teresa 241, 318
Snopek Jerzy 222, 281, 318, 320
Sobierańska Dorota 161, 320
Sokalska Małgorzata 172, 318
Sośnicki Kazimierz 186
Sowińska Halina 95, 318
Spasowski Władysław 17
Spencer William Robert 43

Spengler Oswald 62
Sperber N. 72, 73, 298
Staff Leopold 234, 235, 283, 284, 304, 311, 312, 318, 319
Stala Marian 197, 283, 319
Stanisław ze Szczepanowa, bp 245
Starnawski Jerzy 27, 179, 277, 278, 288, 309, 319, 324
Stasiak M. K. 58, 319
Stasiewicz-Jasiukowa Irena 121, 124, 319
Staszic Stanisław, ks. 85, 171
Statorius Petrus (Piotr Stojeński) 115
Stec Wiesław 115, 308, 318
Stein Ignacy 12
Stempowski Jerzy 75
Sternberg Robert J. 208
Sternklar L. 251, 315
Stern William 53
Stępień-Nycz Małgorzata 39, 302
Stępnik Krzysztof 279, 305, 315
Stieber Zdzisław 109
Strindberg August 253
Struve Henryk 232
Stryjkowski Maciej 123, 246
Such Jan 15, 319
Suchodolski Bogdan 29, 53, 117, 309, 310, 315, 319
Sudolski Zbigniew 180, 319
Sułkowski Łukasz 15, 319
Sułkowski Romuald 230–232, 299, 300
Surdyk Augustyn 89, 311
Suszek Anna 265, 319
Swift Jonathan 258
Sygietyński Antoni 232
Syrokomla Władysław (właśc. Ludwik Kondratowicz) 138, 194, 195, 281
Szajnocha Karol 244
Szałagan Alicja 198, 256, 324
Szaniawski Józef Kalasanty 128
Szarzyński Mikołaj Sęp zob. Sęp Szarzyński Mikołaj
Szczepaniakowa Antonina 21, 104, 265–269, 299
Szczepański Józef 293, 296
Szczypa Józef, ks. 281, 319
Szekspir William (ang. William Shakespeare) 169, 236, 266
Szlachetko Wanda 161, 319
Szober Stanisław 12, 33–35, 181, 182, 217, 239, 241, 242, 296, 299, 319
Szołtysek Adolf 89, 319
Szpotowicz Magdalena 161, 165, 319, 320
Sztobryn Dorota 70, 318
Sztompka Piotr 205
Sztyrmer Ludwik (pseud. Eleonora Sztyrmer) 244
Szujski Józef 225
Szulkin Michał 10, 13, 17, 21, 27, 104, 106, 135, 289, 319
Szuman Stefan 28
Szyc Joachim 219
Szycówna Aniela 10, 13, 14, 16, 17, 21, 24–26, 28, 44, 62, 67, 80, 83, 85, 87, 90, 92, 94, 95, 103, 104, 107–120, 122–136, 139, 141–150, 152–157, 167, 181, 182, 186–188, 195, 219–223, 225–234, 239, 240, 251, 252, 259–261, 263, 264, 299, 300, 308, 313, 319
Szymborska Wisława 171, 285
Szymczyk Leokadia 129, 319
Szyszko-Bohusz Andrzej 28, 320
Szyszkowski Władysław 217, 318

Ś

Śliwa Marta 15, 306
Śliwerski Bogusław 59, 200, 290, 307, 311, 320
Śliwińska Katarzyna 208, 317
Śniadecki Jan 191
Śniadecki Jędrzej 122, 128
Śnieciński Józef Marek 38, 49, 314
Śniedziewski Piotr 281, 320
Świdwiński Stanisław 16, 321
Świdziński Jerzy 178, 303
Świętochowski Aleksander 229, 275, 310
Świętosławska Teresa 5, 94, 320

T

Tańska zob. Hoffmanowa Klementyna z Tańskich
Tarasiewicz Bogumiła 175, 320
Tarczewski J. 43–46, 300
Tarnowska Kamila 161, 320
Tarnowski Stanisław 227, 320
Tasso Torquato 238
Taszycki Witold 34, 108, 308, 320
Tatara Marian 217
Tatarówna Stefania 27, 28, 73, 74, 300
Taylor-Wilkie Doreen 36, 320
Tenner Juliusz 159, 160, 320
Teodorowicz-Hellman Ewa 37, 254, 320

Terakowska Dorota 265
Tesznar Tomasz 204, 309, 320
Thomas Stanisław 228–230, 300, 306
Tischner Józef 24
Tolkien John Ronald Reuel 88, 262, 265
Tołstoj Lew N. 50, 298
Tomasello Michael 99, 293, 320
Tomassy-Tomaszewska Ewa 5
Tomasz Magdalena 160, 320
Tomasz z Akwinu, św. 57, 58
Tomkowski Jan 249, 265, 320
Toohey Peter 183, 320
Towiański Andrzej 173, 180
Tóth Tihamér, biskup 46, 57, 320
Trembecki Stanisław 170, 221, 280–282, 312, 318, 320
Trentowski Bronisław Ferdynand 25, 96, 136–138, 140, 299, 315, 320, 321
Tretiak Józef 173, 232
Truchlińska Bogumiła 62, 301, 314, 320
Trybulski Wincenty 147
Trzebińska Ewa 94, 320
Turowski Szczęsny 24
Tuta Zbigniew 280, 320
Twain Mark (właśc. Samuel Langhorne Clemens) 204, 309, 320
Twardowski Samuel ze Skrzypny 123
Tyszkowa Maria 80, 317, 320

U

Ujejski Kornel 272
Unszlicht-Bernsteinowa Julia 91, 185, 227, 228, 250, 253–257, 296, 300
Urbanowska Zofia 273–275, 296, 306, 310, 312, 320
Urbańczyk Stanisław 134, 213, 220, 305
Ursinus Jan „Lwowczyk” 114, 117, 118
Uździcki Kazimierz 50, 307, 316

V

Venn John 153
Verne Juliusz 249, 262, 264–266, 295, 301, 319, 320
Voigt-Diederichs Helena 255, 272, 273, 320

W

Wachowicz Barbara 56, 321
Wakar Władysław 13, 42, 55, 57, 67, 300
Waksmund Ryszard 130, 132, 276, 321
Walas Teresa 282, 305
Walczak Bogdan 115, 116, 318
Waleńczak Igor 122, 301
Walicki Andrzej 25, 96, 315, 320, 321
Waliś Robert 36, 306
Wallace Alfred Russel 43
Wandasiewicz Paweł 140–143, 321
Waniek-Klimczak Ewa 165, 316
Wantuch Wiesława 141, 321
Wapowski Stanisław 116
Warchałowski Jerzy 11, 321
Warmiński Andrzej 64, 321
Warnkówna Jadwiga 200, 201, 209, 302
Waśkiewicz Olena 40, 307
Wat Aleksander 236, 305
Wawer Monika 74, 98, 321
Wawer Rafał 74, 98, 321
Wawrzyniak Magdalena 48, 321
Wawrzynowicz Andrzej 80, 321
Wells Herbert George 266, 295
Wende E. 241, 296
Went Wiesław 112, 321
Wernic Henryk 17, 150, 151, 154, 155, 302, 321
Weryho Maria 12, 258, 300, 321
Wesołowska Danuta Natalia 133, 321
Weychertówna Władysława zob. Weychert-Szymanowska Władysława
Weychert-Szymanowska Władysława 16, 29, 30, 35, 182–185, 188–211, 215, 219–221, 224, 227, 239, 240, 295, 300, 321
Weyssenhoff Henryk 282
Węgierski (Tomasz) Kajetan 170
Wichary Gertruda 235, 311, 316
Wichowa Maria 277, 319
Wierzbicka Elżbieta 220, 234, 321
Wierzynek Mikołaj 266
Wilber Ken 93, 321
Wilkins Robin 89, 301
Wilkońska Paulina 243
Wilkoszewska Krystyna 64, 305, 314, 321
Willman-Grabowska Helena 16, 219, 234, 235, 237–239, 260, 261, 293, 301
Willmann Otto 67, 307
Winiarski Józef 290, 321
Winokur Andrew 46, 302, 313
Winter Richard 183, 321
Wisłocki Władysław 114, 321
Wiśniewska Iwona 279, 321
Witkacy zob. Witkiewicz Stanisław Ignacy
Witkiewicz Stanisław Ignacy 62, 75, 282, 283, 322

Witkowska Alina 30, 236, 322
Witney 188
Wittowa-Potocka Zofia 281, 312
Witz Ignacy 282, 322
Władysław I Herman, monarcha 179
Włodarczyk Anna 291, 322
Wnęk Jan 138, 322
Wocalewski B. T. 222, 223, 299, 322
Wojkowska Julia 129
Wojnar Irena 268, 322
Wolański Adam 220, 234, 321
Wolff Józef August 228, 235, 237, 241, 244, 296, 301
Wolski Konstanty 127, 128, 130
Wołoszyn Stefan 22, 42, 109, 323
Wołoszynowa Lidia 129, 322
Wordsworth William 93, 94, 268, 322
Woronicz Jan Paweł, ks. 171, 280, 281, 308, 319, 322
Woroniecki Jacek Adam, dominikanin 25, 33, 34, 288, 322
Woronski Aleksander 64
Wójcicki Jacek 279, 322
Wóycicki Kazimierz 12, 103, 158, 159, 161, 162, 301, 303, 322
Wroczyński Ryszard 9, 17, 22, 42, 44, 45, 87, 239, 322
Wrona Leszek 93, 302, 319
Wrona-Polańska Helena 93, 208, 302, 318–320
Wróbel Alina 272, 322
Wróbel Walenty 113
Wróblewski Augustyn 24
Wrzałka Bartłomiej 76, 322
Wrześniak Małgorzata 72, 306
Wundt Wilhelm 83, 84
Wybicki Józef 171
Wyka Kazimierz 234, 312
Wysłouch Seweryn 88, 217, 284, 322
Wyspiański Stanisław 66, 165, 175–177, 191, 238, 266, 303, 319, 323

Z

Zabielski Józef, ks. 258, 322
Zabłocki Franciszek 170, 230, 231
Zaborniak-Sobczak Małgorzata 65, 303, 315
Zaborowski Stanisław 114
Zahorski Andrzej 239, 323
Zając Grzegorz 264, 302, 305
Zaleski Józef Bohdan 138, 139
Zalewski Dariusz 26, 59, 323
Zalewski Kazimierz 275, 310
Zamoyski Jan 116
Zan Tomasz 194
Zarański Stanisław 22, 138, 140–142, 309, 323
Zarębski Ignacy 109, 110, 115, 323
Zawadzki Bronisław 194, 323
Zawiliński Roman 12, 55, 56
Zawistowska Kazimiera 282
Zbijewska Krystyna 177, 323
Zborowski Jan 91
Zdunkiewicz-Jedynak Dorota 220, 234, 321
Zdziechowski Marian 179
Zgółka Halina 221, 323
Zgółka Tadeusz 221, 323
Ziejka Franciszek 177
Zieleńczyk Adam 293, 301
Zielińska Halina 160, 323
Zieliński Eugeniusz 53, 318
Zienkiewicz Maksymilian 138
Zimmer Szczepan K. 176, 323
Zimorowic Józef Bartłomiej 247
Zimorowic Szymon 247
Ziołowicz Agnieszka 177, 323
Zmorski Roman 243, 281
Znaniecki Florian Witold 29, 310
Zukerkandel Wilhelm (właśc. Zukerkandl) 264, 299
Związek Jan 127, 323
Zwoliński Przemysław 108, 323
Zygmunt I Stary, król polski 277

Ż

Żarecki Włodzimierz zob. Osterloff Waldemar
Żbikowska-Migoń Anna 264, 317
Żegnałek Kazimierz 17, 309
Żeligowski Edward 243
Żeromski Stefan 66, 165, 175, 176, 191, 226, 238, 307, 312
Żmichowska Narcyza 130, 228, 307
Żmigrodzka Maria 177
Żółkiewski Stefan 167, 323
Żółtyński D. 35, 36, 301
Żukrowski Wojciech 259
Życzyński Henryk 162

Od Redakcji

Dominika Dworakowska jest adiunktem w Zakładzie Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Łódzkiego. Zajmuje się współczesnymi problemami dydaktyki dzieła literackiego, zwłaszcza korespondencją sztuk. Interesują ją zagadnienia z zakresu metodyki w perspektywie historycznej oraz związki i zależności między dydaktyką szczegółową przedmiotu szkolnego „język polski" a plastyką, muzyką i filozofią.

Chętnie uczestniczy w konferencjach naukowych poświęconych zagadnieniom dydaktyki literatury, metodyki nauczania języka polskiego oraz pograniczy sztuk. Jest autorką monografii *Lucjusz Komarnicki. Pedagog – badacz literatury – teatrolog* (Łódź 2007) oraz prac z zakresu literatury pięknej, dydaktyki i edukacji polonistycznej, w które wpleciono komentarze o interdyscyplinarnym zabarwieniu, m.in. *Gry dydaktyczne na lekcjach języka polskiego wobec tradycyjnych metod kształcenia językowego i literackiego*, *Kilka uwag na temat nieprzemijających wartości w opowieści C. S. Lewisa o lwie, czarownicy i starej szafie*, *Uczniowski świat emocji a wybrane lektury szkoły podstawowej*.

Od 2008 roku współpracuje z łódzkim stowarzyszeniem „Edukacja i Wychowanie", zasiadając w komisji konkursowej. W 2014 roku po raz kolejny dostąpiła zaszczytu oceny nie tylko językowej, lecz także rzeczowej prac młodych uczestników konkursu „Jak być szczęśliwym w rodzinie?". Temu przedsięwzięciu o charakterze edukacyjnym patronował tym razem pisarz, pedagog i lekarz Janusz Korczak.