

Ryszard Polak



Wychowanie dzieci i młodzieży

w myśli o. Jacka Woronickiego OP

Studium z dziejów polskiej myśli pedagogicznej

Wydawnictwo
von Borowiecky

Wychowanie dzieci i młodzieży

w myśli o. Jacka Woronieckiego OP

Studium z dziejów polskiej myśli pedagogicznej

Ryszard Polak

**Wychowanie
dzieci i młodzieży**
w myśli o. Jacka Woronieckiego OP
Studium z dziejów polskiej myśli pedagogicznej

WYDAWNICTWO *von borowiecky*
Warszawa-Radzymin 2024

© Copyright by Ryszard Polak

© Copyright for this edition by Akademia Wychowania Fizycznego, Warszawa 2024

© Copyright for this edition by Wydawnictwo von borowiecky, Radzymin 2024

Żadna część tej książki nie może być powielana ani rozpowszechniana za pomocą urządzeń elektronicznych, mechanicznych, kopiujących, nagrywających i innych — bez pisemnej zgody autorów i wydawcy.

Recenzenci: profesor nauk społecznych dr hab. Alina Rynio, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
dr hab. Jarosław Cabaj, profesor w Instytucie Historii Uniwersytetu w Siedlcach

Redakcja: zespół Wydawnictwa von borowiecky

Korekta: Marta Sieciechowicz

Projekt i wykonanie okładki: Wydawnictwo von borowiecky

WYDAWNICTWO von borowiecky
05-250 Radzymin, ul. Korczaka 9E
tel. /fax (0 22) 631 43 93, tel. 0 501 102 977
www.vb.com.pl
e-mail: ksiegarnia@vb.com.pl
Unikatowy Identyfikator Wydawnictwa 79300

ISBN 978-83-68105-00-1

**Projekt dofinansowany ze środków budżetu państwa,
przyznanych przez Ministra Edukacji i Nauki w ramach Programu
„Doskonała nauka II moduł: wsparcie monografii naukowych”.**



**Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego**

Skład i łamanie: Wydawnictwo von borowiecky

*Pamięci o. prof. M. A. Krąpca OP (1920–2008)
i prof. Jana Ziółka (1931–2009),
moich Mistrzów i Nauczycieli,
studium niniejsze poświęcam
— autor*

Spis treści

Wprowadzenie	9
Rozdział I Etapy rozwoju intelektualno-moralnego dzieci i młodzieży	
a rodzice i wychowawcy	11
Okres wczesnego dzieciństwa	12
Od wczesnego dzieciństwa do okresu pokwitania	16
Okres samodzielności życiowej wychowanka	24
Rozdział II Uczeń oraz szkoła i nauczyciel, a wychowanie i wykształcenie	27
Szkolnictwo prywatne czy publiczne?	27
Rola i zadania szkoły w procesie wychowawczym	34
Programy szkolne i ich rola w procesie kształcenia i wychowania uczniów	38
Koordynacja przedmiotów nauczania. Stosunek do herbartyzmu	40
Wiedza „książkowa” a wiedza praktyczna	42
Wzorzec osobowy nauczyciela	49
Cechy osobowe wychowawców szkolnych	71
Kary i nagrody jako środki wychowawcze	87
Wychowanie do cnót społecznych w szkole	109
Uczestnictwo uczniów w życiu społecznym szkoły	113
Szkoły wyższe i ich znaczenie w nauce i kulturze	121
Rozdział III Nauczanie literatury i jej znaczenie dla wiedzy i kultury	
moralnej ucznia	141
Nauka języka polskiego	141
Nauka interpunkcji i starannego pisania	159
Kształtowanie postaw patriotycznych przez literaturę	164
Dyskusje wokół doboru odpowiedniej literatury do użytku młodzieży	
szkolnej	173
Literatura obca na lekcjach języka polskiego w szkołach	182
Promowanie wartościowych dzieł literackich wśród młodzieży jako	
metoda walki z czytelnictwem tzw. literatury brukowej	187

Wiedza o języku polskim w szkołach ponadpodstawowych. Egzaminy ze znajomości języka polskiego na studia wyższe	202
Łacina jako przedmiot nauczania	211
Konieczność nauczania retoryki w polskich szkołach	224
Propedeutyka filozofii i logika w ramach edukacji humanistycznej	233
Rozdział IV Wychowanie i kształcenie religijne dzieci i młodzieży	237
Religia katolicka jako przedmiot nauczania szkolnego	237
Postulat przygotowania dobrych podręczników do nauczania religii	244
Podręczniki do katechezy	248
Życiorysy świętych i ich rola w nauczaniu religii	256
Wychowanie liturgiczne dzieci i młodzieży	267
Zakończenie	287
Bibliografia	289
Summary	329
Indeks osobowy	331

Wprowadzenie

Powszechnie wiadomo, że wychowanie, i nauczanie, dzieci i młodzieży jest bardzo ważne, wręcz fundamentalne dla teraźniejszości i przyszłości narodów, i społeczeństw, zwłaszcza w cywilizacji łacińskiej. Od dawna było ono przedmiotem szczególnej troski wielu uczonych, osób decydujących o losach państw — a więc władców i rządzących, wspólnot religijnych i Kościoła, a przede wszystkim rodziców. Od dawna też wychowaniem, a przede wszystkim wykształceniem, zajmowały się specjalnie do tego celu powołane instytucje — szkoły. Ich funkcjonowanie zależało od wielu czynników — historycznych, religijnych, politycznych, geograficznych, a przede wszystkim od ogólnej kultury moralnej społeczeństw. W Polsce, która od X wieku przynależy do kręgu kultury zachodnioeuropejskiej i cywilizacji łacińskiej, zawsze przywiązywano dużą wagę do wychowania i kształcenia, dlatego też w czasach jej niepodległości państwowej i narodowej suwerenności dbałość o poziom szkolnictwa była w naszym kraju bardzo duża.

Do myślicieli, którzy w sposób szczególny interesowali się zasygnalizowaną kwestią, należał niewątpliwie Jacek Woroniecki OP (1870–1949). Postać oraz dorobek intelektualny tego duchownego, filozofa i pedagoga, a dziś także Sługi Bożego były już przedmiotem wszechstronnych badań autora niniejszej książki. Ich rezultat prezentują m.in. dwie pozycje książkowe: *Człowiek i moralność w myśli Jacka Woronieckiego OP. Filozoficzne podstawy katolickiej etyki wychowawczej i jej zasady* (Warszawa–Radzymin 2017), oraz *Człowiek i religia w myśli Jacka Woronieckiego OP* (Warszawa–Radzymin 2018). Publikacje te ukazały się dzięki życzliwości i wydatnej pomocy Wydawnictwa von borowiecky, które od dawna zajmuje się wydawaniem m.in. dzieł poświęconych postaciom wybitnych Polaków oraz popularyzowaniem rzetelnej wiedzy o nich w naszym społeczeństwie.

Powyzsze publikacje dotyczyły poglądów filozoficznych i religijnych polskiego dominikanina, ze szczególnym uwzględnieniem jego głębokich refleksji o wychowaniu moralnym i religijnym. Jednakże w spuściznie naukowej tego uczonego znalazło się wiele interesujących refleksji, rozważań i bardzo konkretnych wskazówek dotyczących praktycznych elementów wychowania i kształcenia, które mają charakter ponadczasowy i zawsze aktualny, i które współcześnie mogą być z powodzeniem wykorzystane w edukacji dzieci i młodzieży. Najbardziej cenne są z pewnością jego refleksje na temat etapów rozwoju intelektualno-moralnego dzieci, roli szkoły w procesie wychowania i kształcenia, nauczania w szkołach literatury, zwłaszcza literatury polskiej, kształcenia uczniów w ramach katechezy. Stąd też studium niniejsze zostało podzielone na cztery rozdziały.

Pierwszy poświęcono problematyce rozwoju dzieci i młodzieży oraz zagadnieniom związanym ze specyficznymi cechami wychowanków na różnych etapach ich życia, które wychowawcy — w szczególności rodzice i nauczyciele — powinni znać i uwzględnić w swojej pracy wychowawczej.

Drugi rozdział zawiera pogłębioną przez Woronieckiego refleksję na temat roli szkół w wychowaniu dzieci i młodzieży. Podjęto też analizę zagadnień związanych z rolą programów szkolnych, nauczycieli, organizacji uczniowskich, a także kar i nagród w procesie wychowania.

Trzeci rozdział książki zawiera interesujące uwagi Woronieckiego na temat roli i znaczenia wychowania literackiego i wykształcenia językowego uczniów oraz wpływu tych elementów na moralność.

W czwartym rozdziale dokonano analizy spuścizny polskiego dominikanina, zawierającej wskazówki i rady oraz refleksje dotyczące wychowania religijnego, a także jego aspektów praktycznych.

Niniejsze studium napisano opierając się na źródłach archiwalnych i drukowanych — a są nimi dzieła Jacka Woronieckiego oraz liczne opracowania zarówno historyczne, jak i współczesne, które dotyczą szeroko pojmowanej problematyki nauczania i kształcenia w Polsce i na świecie oraz dziedzin pokrewnych tym zagadnieniom. Pełny wykaz literatury wykorzystanej w trakcie powstawania niniejszej książki zamieszczono w bibliografii. Zwrócono też uwagę na praktyczną wartość poglądów polskiego dominikanina oraz możliwości ich zastosowania współcześnie.

Rozdział I

Etapy rozwoju intelektualno-moralnego dzieci i młodzieży a rodzice i wychowawcy

Współczesna literatura pedagogiczna i psychologiczna poświęcona fazom rozwoju intelektualnego i moralnego dzieci i młodzieży odwołuje się do obserwacji i dokonań uczonych zajmujących się tymi dyscyplinami nauki w ostatnich dwóch wiekach, pomijając zasadniczo wcześniejszą refleksję i badania, których tradycja sięga przecież czasów zamierzchłej starożytności, i w których można znaleźć wiele interesujących oraz godnych uwagi spostrzeżeń o naturze człowieka i jego rozwoju. By uzasadnić powyższe spostrzeżenie, wystarczy przywołać pracę A. Birch i T. Malima, którzy wyróżniają trzy podejścia teoretyczne dotyczące badań nad społecznymi i moralnymi aspektami ludzkiego życia: podejście psychodynamiczne, którego źródłem jest teoria Z. Freuda; podejście wywodzące się z teorii uczenia się, wypracowanej w koncepcji wczesnych behawiorystów (autorzy wymieniają kolejno J. B. Watsona, I. Pawłowa, E. Thorndicke'a), i ich kontynuatorów (B. F. Skinner, A. Bandura); oraz podejście wywodzące się z teorii rozwoju poznawczego, sformułowanej przez J. Piageta¹.

W środowiskach uczonych katolickich też możemy zauważyć zróżnicowane opisy faz rozwoju intelektualnego, moralnego, psychicznego i fizycznego człowieka, które zależą od przyjętych przez psychologów i pedagogów metod badawczych, światopoglądów oraz związane są ze szczegółowymi aspektami życia ludzkiego, będącymi przedmiotem obserwacji i opisu². W okresie międzywojennym problematyką tą zajmowała się w Polsce

¹ A. Birch, T. Malim, *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęstwa do dorosłości*, przeł. z ang. Jan Łyczyński i Marian Olejnik, Warszawa 2002, s. 63.

² Na przykład psycholog i pedagog Anna Lenzion — powołując się na ogólnie akceptowaną przez współczesnych uczonych literaturę przedmiotu (L. Kohlberg, J. Piaget, E. H. Erikson, M. Przetacznikowa) — wymienia następujące fazy rozwoju człowieka: wiek niemowlęcy (do 2 lat), poniemowlęcy (2–3 lata), przedszkolny (do 6 roku), młodszy wiek szkolny (od 6 do 12), etap adolescencji, czyli dorastania (od około 10 lub 12 do 20–22 roku życia; w nim wyróżnia się okres wczesnej adolescencji od około 12 do 16 lub 17 roku i późnej adolescencji, czyli od 16 do 18 lub nawet 22 roku życia). Dorosłość to czas w życiu człowieka obejmujący lata życia od około 20–22 roku życia do śmierci (można ją podzielić na wczesną, średnią i późną). Zob. szerzej: A. Lenzion, *Etapy rozwoju dziecka we współczesnej pedagogice i psychologii*, „Cywilizacja” (2006), nr 18, s. 39–41.

m.in. Ludwika Jeleńska. Jedna ze współczesnych nam autorek analizujących dorobek naukowy tej uczoney, omawiając jedno z jej dzieł, stwierdziła, że „praca *Wzrastanie psychiczne dziecka* [...] ukazuje dziecko w świetle jego psychicznego rozwoju i praw nim rządzących. W przekonaniu autorki znajomość tych procesów ułatwia wychowawcy rozumienie wielu problemów wychowawczych”³. Jeleńska korzystała głównie z dostępnej jej wówczas najnowszej literatury psychologicznej oraz opisów psychiki dziecka, zawartych w dziełach znanych pedagogów, zwłaszcza chrześcijańskich.

Do dyskusji toczących się w okresie międzywojennym dołączył także o. Woroniecki. Jego zdaniem, rozwój intelektualny, i moralny, dzieci i młodzieży odbywa się według reguł określonych wymogami wynikającymi z zasad rządzących naturą rzeczywistości. Proces ów można podzielić na trzy główne okresy, trwające po około siedem lat każdy⁴.

Okres wczesnego dzieciństwa

Pierwszy okres, będący czasem dużej niesamodzielności fizycznej i moralnej dziecka, zaczyna się wraz z jego narodzinami, a kończy się, gdy pojawia się u niego świadomość odpowiedzialności osobistej przed Stwórcą za własne czyny. Dlatego też dzieci powinny być w tym czasie przyzwyczajane przez rodziców do udziału w życiu Kościoła katolickiego. Rodzice powinni nie tylko słowem, ale i czynem, przystępując w obecności swych dzieci do Komunii świętej oraz dając przykład własnym zachowaniem wobec osób bliskich, wskazywać dzieciom drogi właściwego postępowania moralnego w życiu codziennym i tłumaczyć im zasadność życia dobrego moralnie. Wskazana jest tutaj w szczególności postawa prawdomówności, szczerości, wierności i sumienności oraz posłuszeństwa, które praktykowane w rodzinie z pewnością będą naśladowane przez dzieci obserwujące

³ L. Horyń, *Poglądy pedagogiczne Ludwiki Jeleńskiej (1885–1961)*, [w:] *Zapomniani pedagodzy lat międzywojennych*, red. Danuta Koźmian, Szczecin 1997, s. 173.

⁴ J. Woroniecki, *U podstaw kultury katolickiej*, Poznań 1935, s. 155–156. Podziału takiego dokonywali już starożytni myśliciele. Arystoteles wychowanie człowieka rozkładał na 21 lat, dzieląc je na 3 fazy trwające po siedem lat. Dla każdej z nich opracował odpowiednie treści i metody nauczania i wychowania, uwzględniając zarówno fizyczny, jak też i moralny i umysłowy rozwój wychowanka. Pierwszy okres życia dziecka (siedem lat), podzielił Stagiryta na 2 etapy: pięcioletni (dziecko w tym czasie obserwuje świat i naśladuje czynności dorosłych; powinno wiele czasu poświęcać na zabawę pod okiem dobrych opiekunów; ważne jest w tym wieku kształtowanie kultury mowy dziecka i właściwe odżywianie, potrzebne do rozwoju fizycznego). Drugi etap pierwszego okresu dzieciństwa (od 5 do 7 lat) ma służyć przygotowaniu dzieci do nauki szkolnej. Następnym 7 lat życia dziecka (od 7 do 14 roku życia) ma służyć wychowaniu szkolnemu, a kolejnych 7 lat (od 14 do 21 roku) głównie wychowaniu fizycznemu. Zob. szerzej: M. Kocur, *Arystotelesowskie poglądy konstytutywną częścią filozofii i pedagogiki*, [w:] *Paideia starożytnej Grecji i Rzymu*, t. 1: *Filozofia i pedagogika*, red. Andrzej Murzyn, Kraków 2011, s. 16–19.

z uwagą rodziców⁵. Dzieci bowiem w tym wieku bywają — jak zauważył J. Pastuszka — „okrutne, bez litości, obojętne na cudze cierpienia, dokuczają innym, mszczą się i nie znają umiaru w gniewie. Działa wtedy wszechwładny, nietemperowany refleksją instynkt samozachowawczy, czynne są pierwsze silne uczucia agresywne, których nie umieją dzieci ukryć, ani opanować. Dopiero wychowanie przynosi zmianę na lepsze. Można powiedzieć, że spojrzenie dziecka na świat jest egocentryczne, podmiotowe”⁶. Jak wykazywali z kolei inni uczeni okresu międzywojennego, zajmujący się rozwojem moralnym dzieci — m.in. Jadwiga Zawirska, Stefan Baley, Ewa Rybicka, Maria Derewiszówna — wychowankowie już we wczesnym okresie swojego życia potrafią rozróżnić dobro od zła, orientują się też dosyć dobrze, że niektóre ich zachowania nie są akceptowane przez dorosłych, a inne z kolei mogą być przez nich nagradzane⁷. Obserwacje i poglądy pedagogów i psychologów, których powyżej przywołano, nie straciły swojej aktualności, a ich trafność potwierdzają liczne badania współczesne⁸. Stąd też słusznie podkreśla się, że:

Doświadczenia pierwszych lat życia dziecka mają niejednokrotnie decydujące znaczenia dla przyszłego jego rozwoju, ustawiają go pozytywnie lub negatywnie do otoczenia, do życia społecznego, religijnego i moralnego. Skutki wszelkich niedomagań i błędów pedagogicznych tego okresu, ujawniają się dopiero w późniejszych okresach i niestety często utrzymują się przez całe życie. Stąd ważna jest znajomość psychologii rozwojowej i wychowawczej u rodziców i wychowawców⁹.

Oczywiście, u wielu pedagogów pojawiały się i pojawiają tendencje do bagatelizowania faktu rozpoznawania dobra i zła przez dzieci, zwłaszcza w wieku przedszkolnym. Wynika to zapewne z różnych powodów; jednym z nich jest zauważana przez nich, niewątpliwie wybujała, skłonność małych dzieci do fantazjowania, przez co sprawiają one wrażenie mało zorientowanych w dziedzinie moralności i niezupełnie zdolnych do podejmowania moralnych ocen¹⁰. O tym zjawisku pisze dosyć obrazowo Stefan Szuman: „W wieku przedszkolnym świat złudy i świat realny zlewają się w całość nieokreśloną. Dziecko przenosi pojęcia ze świata swych fantastycznych urojeń do rzeczywistości realnej i na odwrót. [...] Fantazja dzieci w wieku przedszkolnym przebywa w świecie nieograniczonych możliwości, w którym się łatwo (i bez oporu) samo przez się

⁵ J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, Lublin 1986, t. II/2, s. 118–119.

⁶ J. Pastuszka, *Charakter człowieka. Struktura — typologia, diagnostyka psychologiczna*, Lublin 1962, s. 180–181.

⁷ J. Wnęk, *Dziecko w polskiej literaturze naukowej 1918–1939*, Warszawa 2012, s. 186.

⁸ Zob. chociażby: M. Tatala, *Rozwój uczuć religijnych dzieci przedszkolnych*, Lublin 2000, s. 45–60.

⁹ S. Kulpaczyński, *Psychologia rozwojowo-wychowawcza nie tylko dla katechetów*, Lublin 2009, s. 81.

¹⁰ J. Pieter pisał np., że: „Umysł dziecka sześć- siedmioletniego jest jeszcze przeważnie naiwny w sensie niedostatecznego rozumienia »mechanizmu życia«, w szczególności motywów postępowania w walce o byt” (J. Pieter, *Wprowadzenie do psychologii wiedzy*, Katowice 1993, s. 72).

dzieje i spełnia to właśnie, co się w świecie realnym dzieć i stać nie może. Małe dziecko bez wewnętrznego oporu fantazjuje na temat wszystkiego, co jego igrająca wyobraźnia sobie przedstawić potrafi”¹¹. W związku z tym nie tylko Woroniecki, ale również inni, współcześni mu uczeni polscy podkreślali, że brak wytężonej pracy wychowawców nad właściwym kształtowaniem wyobraźni małego dziecka wypacza jego charakter, a to jest znaczną przeszkodą w rozwijaniu sprawności moralnych człowieka, nawet w późniejszym okresie jego życia.

Do znanych autorów omawiających w swoich dziełach tę problematykę należał galicyjski nauczyciel, bibliotekarz i wykładowca akademicki Bolesław Ferdynand Mańkowski (1852–1921). Poddając w swoim dziele *O psychicznych zбочzeniach fantazji. Szkic psychologiczno-pedagogiczny* (Lwów 1880) szczegółowej analizie rozwój ludzkiej fantazji, dokonał podziału jej nieprawidłowego rozwoju na trzy możliwe do zaobserwowania przejawy: marzycielstwo, idealizm, fantastyzm. Nasilenie któregoś z nich u dzieci zależy od przyczyn ich powstawania, objawów oraz skutków. Mańkowski, jak słusznie zauważyła Władysława Szulakiewicz: „Przestrzegał przed takim kierowaniem procesami edukacyjnymi, dzięki którym fantazja będzie miała przewagę nad rozumem. (...) Dlatego też uważał, że kształcenie fantazji jest jednym z priorytetowych zadań wychowania, a wychowawcy powinni utrzymywać fantazję w należytych granicach”¹². Wypowiadając się na temat marzycielstwa słusznie zaś zauważał, że wychowawca, spostrzegając je w nazbyt wybujałej postaci u dziecka, nie powinien tego ignorować, ponieważ może być ono chorobliwą skłonnością, która utrudnia człowiekowi wypełnianie zwykłych swoich powinności życiowych i zaburza właściwe relacje międzyludzkie¹³.

Większość osób we wczesnym dzieciństwie kieruje się w swoim życiu prostolinijną uczuciowością, są też skłonni wierzyć w dobroć innych ludzi, zwłaszcza rodziców¹⁴. Nie należy jednak bagatelizować i pomijać wychowywania dzieci w tej fazie rozwoju do roztropności i męstwa, bo, jak pisał ks. Cz. Kaczmarek, „dobrzy rodzice nie będą [...] czekać aż dziecko podrośnie i nie będą się niemądrze tłumaczyć, że »jeszcze nie czas«, że »dziecko jeszcze nic nie wie i nie rozumie«, ale od samego początku zaczną kształtować jego duszę według zasad Bożych”¹⁵.

Stanowiska zaprezentowane powyżej nie były nowe zarówno w polskiej teorii, jak też w praktyce wychowawczej. Jak bowiem pisze Dorota Żołądz–Strzelczyk, już „pedagogi-

¹¹ S. Szuman, *Dzieła wybrane*, t. 1: *Studia nad rozwojem psychicznym dziecka*, Warszawa 1985, s. 335.

¹² W. Szulakiewicz, *Nauczyciele i ich edukacja. W kręgu idei lwowskiej pedeutologii*, Toruń 2017, s. 112.

¹³ Tamże, s. 113.

¹⁴ „Wczesne dzieciństwo — pisze F. W. Bednarski — jest złotym okresem uczuciowości, nadającym dziecku szczególnie wdzięk i bezpośredniość. Górowanie uczuć i wzruszeń przy równoczesnej niewinności dziecka rodzi w nim czarującą prostotę i wewnętrzną swobodę. Dzieci w tym okresie zazwyczaj nie doznają jeszcze gorzkiego poczucia niewesołej rzeczywistości i rozczarowań” (F. W. Bednarski, *Wychowanie młodzieży dorastającej*, Italia 1976, s. 195).

¹⁵ Cz. Kaczmarek, *Podstawy życia rodzinnego*, Kielce 1947, s. 66–67.

ka staropolska za bardzo ważne uważała kształtowanie charakteru i obyczajów dzieci. Podkreślano, że należy rozpocząć wychowanie w tym zakresie jak najwcześniej”¹⁶.

Jak twierdzi M.-D. Philippe, religijność rodziców i jej praktykowanie w ten sposób, aby była ona dla dziecka zauważalna, ma niebagatelne znaczenie dla rozwoju wychowanków na tym etapie życia. Dlatego też — jak stwierdza ten uczoney — „modlitwa w rodzinie jest czymś niesłychanie ważnym. Bardzo ważne jest, aby dziecko widziało matkę i ojca modlących się obok niego; razem klęczących, zwracających się do tej samej osoby, do naszego Zbawiciela, Boga, Stwórcy, od którego całkowicie zależy i który dał nam wszystko, co nosimy w sercu”¹⁷. Także współcześni nam pedagodzy i myśliciele chrześcijańscy w pełni podzielają tę opinię¹⁸, wskazując jednocześnie na to, że istnieją aktualnie niebezpieczne z punktu widzenia wychowawczego tendencje do pomijania wychowania religijnego w rodzinie, wynikające z osłabienia więzi wspólnot rodzinnych z Kościołem i wspólnotami parafialnymi¹⁹. Dlatego też — jak uważają — potrzebne jest w tym wieku uświadomienie dziecku, że istnieje Bóg, i wyjaśnienie mu, że każde jego postępowanie jest przez Niego obserwowane i oceniane. Słuszność owych uwag potwierdzają badania E. Wójcik, która zaangażowanie rodziców w proces wychowania dzieci w pierwszych latach życia uzasadnia tym, że „dzieci muszą wiedzieć, że dla rodziców istnieje najwyższa instancja, że wierzą oni w coś więcej niż życie, że ufają Bogu, bez względu na to, co się stanie. Wewnętrzne, nawet nieświadome przenikanie takim doświadczeniem, znaczy bardzo dużo”²⁰.

Woroniecki przywiązywał dużą wagę do konieczności zainteresowania się formacją religijną dziecka od początku jego życia, a więc już w pierwszej jego fazie. Zdaniem Woronieckiego, tuż po narodzinach dziecko powinno być ochrzczone, aby zostało włączone do społeczności Kościoła i aby sakrament ten uwolnił je mocą boskiej łaski

¹⁶ D. Żołądź-Strzelczyk, *Dziecko w dawnej Polsce*, Poznań 2006, s. 214.

¹⁷ F. Lenoir, *W sercu miłości. Rozmowy o miłości i małżeństwie z ojcem Marie-Dominique Philippe*, przeł. z franc. Mariola Orzepowska, Poznań 1997, s. 219.

¹⁸ Jak pisze ks. A. Solak, „pierwszym religijnym doświadczeniem dziecka jest modlitewna postawa rodziców. Przeżywa ono ze zdziwieniem, a zarazem w realny sposób odczuwa, że jest Ktoś, do kogo zwracają się rodzice. Jest to bardzo ważne, ponieważ przez obserwację postaw rodziców dziecko zdobywa pierwotne »doświadczenie religijne«, doświadczenie Boga, które wyprzedza wszystkie pouczenia religijne” (A. Solak, *Człowiek i jego wychowanie. Zagadnienia wybrane*, Tarnów 2001, s. 73). H. Majkrzak stwierdza z kolei: „Otóż na próżno rodzice mówią dzieciom o wartości modlitwy, jeżeli dzieci nigdy nie widzą modlących się rodziców. Idealną sytuację mamy wtedy, gdy cała rodzina potrafi wspólnie się modlić” (H. Majkrzak, *O godności małżeństwa katolickiego. Kazania i konferencje*, Kraków 1997, s. 106–107). Zob. także: M. Rusiecki, *Wychowanie religijne w rodzinie*, [w:] *Religijno-moralny wymiar rozwoju i wychowania*, red. Alina Rynio, Katarzyna Braun, Anna Lendzion, Danuta Opozda, Lublin 2012, s. 312.

¹⁹ W. Kądziołka, *Historia i literatura o rodzinie*, Kraków 2013, s. 141.

²⁰ E. Wójcik, *O wychowaniu dzieci i młodzieży*, Pelplin 1993, s. 53.

od grzechu pierworodnego. Polemizując z poglądem, jakoby chrzest powinien odbyć się w wieku dorosłym człowieka (jak praktykuje się to w krajach protestanckich), kiedy jest on w pełni świadomy tego aktu, uczoney stwierdził, iż „przez chrzest człowiek rodzi się dla życia łaski, toteż słuszna była praktyka, która się wnet w Kościele ustaliła, udzielania go niemowlętom zaraz po narodzeniu, aby je jak najprędzej uwolnić od grzechu pierworodnego. Nie jest on ich osobistym przewinieniem, przeto nie jest też konieczny osobisty akt z ich strony, aby się od niego uwolnić”²¹. Uczoney nie bagatelizował też wspomnianej powyżej konieczności zwrócenia uwagi na roztropność i męstwo.

Od wczesnego dzieciństwa do okresu pokwitania

Drugi wymieniony przez Woronieckiego okres rozwoju dziecka kończy się wraz z rozpoczęciem dojrzewania płciowego. Jest to czas, kiedy u młodego człowieka zaczynają dominować tendencje indywidualistyczne, którym towarzyszą stany niepokoju, niepewności, niezadowolenia z siebie i innych, a także poczucie samotności, które wymagają życzliwego podejścia ze strony rodziców i wychowawców po to, aby charakter wychowanka ukształtował się prawidłowo²². Ważne jest też, że okres dorastania ma, jak podkreślają to liczni psychologowie, istotne znaczenie dla życia religijnego człowieka, także w późniejszych etapach jego życia²³. Jak pisze Dagmara Musiał: „Występująca

²¹ J. Woroniecki, *Rola wychowawcza bierzmowania*, Wrocław 1946, s. 3.

²² Jak słusznie stwierdza J. Wyczęsany, „młodzież w wieku dojrzewania jest szczególnie narażona na przeżywanie osamotnienia. W okresie tym wzmaga się poczucie izolacji i dążenie do wolności, autonomii, bycia sobą. Jeśli cel ów pozostaje poza zasięgiem młodego człowieka, bardzo łatwo popada on w duchową samotność” (J. Wyczęsany, *Poczucie osamotnienia u młodzieży szkolnej*, [w:] *Dziecko w kręgu wychowania*, red. Bogusława Jodłowska, Kraków 2002, s. 43). H. Łuczak zaś, powołując się na Jacquesa Schepensa, zauważa wiele niebezpieczeństw związanych z indywidualistycznymi skłonnościami dzieci w okresie dorastania. Mają one różne źródła (psychologiczne, fizjologiczne, społeczne) i mogą być przewyżczone (bądź też przynajmniej ograniczone) przez wychowawczy wpływ osób starszych (głównie rodziców i wychowawców) na kształtowanie się ich charakteru i światopoglądu wychowanka. Zob.: H. Łuczak, *Pytać to nie grzech*, Kraków 1998, s. 94–96. Wspomniane stanowiska można znaleźć w licznej literaturze pedagogicznej, psychologicznej i socjologicznej na ten temat. Zob. J. Baniak, *Między buntem a potrzebą akceptacji. Świadomość parafialna dzisiejszych gimnazjalistów. Studium socjologiczne*, [w:] *Religia i religijność w warunkach globalizacji*, red. Maria Libiszowska-Żółtkowska, Kraków 2007, s. 269–270.

²³ Aspekt religijnego życia dziecka w okresie dojrzewania był w okresie międzywojennym przedmiotem badań m.in. Stefana Baleya, który pisał: „Jakkolwiek okres dzieciństwa nie bywa [...] wolny od przeżyć, wzruszeń, a nawet wstrząsów religijnych, to żywą dynamikę, wspartą o spontaniczną inicjatywę, wnosi w tę sferę zazwyczaj dopiero okres pokwitania. Pobudliwość uczucia i fantazji, charakterystyczna dla tego okresu, a połączona z tendencją wgłębiania się w przeżycia własne, stwarza grunt bardzo podatny dla kultywowania przeżyć religijnych. Tam, gdzie wpływy

wtedy postawa krytyczna dotyczy również życia religijnego, w wyniku czego może dojść do wytworzenia się postawy sceptycznej i agnostycznej. Kryzysy religijne, jakie pojawiają się w wieku dorastania, powstają najczęściej z niskiej motywacji, jaką jest naśladownictwo i presja otoczenia. Charakteryzują się gwałtownym powstaniem, dużą intensywnością i powolną regeneracją religijności. [...] Dzięki gwałtownym przeobrażeniom, które są często bolesne, jednostka ma szansę przekształcić dziecinne formy pobożności w bardziej dojrzałe”²⁴.

Na tym etapie rozwoju człowieka należy stopniowo i systematycznie uświadamiać dzieci o rodzących się w nich seksualnych instynktach, wyjaśniając im ich istotę i znaczenie²⁵. Woroniecki, dobrze znający literaturę pedagogiczną i psychologiczną czasów, w których podejmował problematykę uświadamiania seksualnego wychowanków, z pewnością akceptował pogląd ks. Karola Mazurkiewicza, który uważał, że nieuświadomienie seksualne człowieka w odpowiednim dla niego okresie psychicznego rozwoju naraża go na wiele niepotrzebnych rozczarowań i błędnych uprzedzeń w dorosłym

środowiska celowo wykorzystują ową podatną glebę celem pielęgnowania i rozwijania przeżyć religijnych, a dzieje się to zwłaszcza w niektórych żeńskich szkołach kierowanych przez zakonnice, kwitną one w tym czasie bardzo bujnie” (S. Baley, *Psychologia wieku dojrzewania*, wyd. II, Lwów-Warszawa 1932, s. 212). Warto zasygnalizować, że w świetle ustaleń wspomnianego autora badacze życia religijnego człowieka w okresie dojrzewania wyróżniają trzy następujące po sobie fazy występujące w tym czasie u dzieci: faza głębokiego zaangażowania uczuciowego w sprawy religijne, faza krytycyzmu oraz faza uspokojenia i równowagi (niekiedy mogąca przejawiać się w postawie zobojetnienia na sprawy religijne — dlatego szczególnie niebezpieczna), i dlatego w niej to duży wpływ na postawy religijne wychowanków w tym okresie powinni mieć doświadczeni pedagodzy i wychowawcy, w szczególności zaś rodzice. Zob. *tamże*, s. 212–216.

²⁴ D. Musiał, *Młodość a religia*, [w:] *Bogactwo młodości wyzwaniem dla wychowawców XXI wieku*, red. Alina Rynio, Katarzyna Stępień, Lublin 2010, s. 74.

²⁵ Wielu współczesnych nam psychologów i pedagogów uważa, że gruntowne i prawidłowe uświadamianie seksualne dzieci powinno rozpoczynać się jeszcze przed ich wkroczeniem w okres pokwitania (około 10–12 roku życia). Aby proces ten przyniósł korzystne rezultaty dla moralnego życia dziecka, musi ono zdobyć podstawowe informacje o życiu seksualnym człowieka i o tym, jak należy opanowywać swoje popędy. Przekazując wychowankom taką wiedzę, jak pisze D. Galińska-Grzelewska: „Należy też mocno podkreślić, że chociaż ciało człowieka funkcjonuje podobnie jak ciało zwierząt, to jednak człowiek ogromnie różni się od zwierząt. Jego rozum, wola, uczucia wyższe, porządek moralny umożliwiają nam panowanie nad swoimi popędami. Natomiast zwierzę nie rozumie swoich działań, nie zna też porządku moralnego ujmowanego w relacjach ludzkich. W przygotowaniu tym winno się znaleźć także omówienie zmian rozwojowych płci przeciwnej, podkreślenie inności reagowania na bodźce typu seksualnego, inne tempo dojrzewania w tym zakresie” (D. Galińska-Grzelewska, *Rozwój psychoseksualny*, [w:] *Problemy rozwoju i wychowania*, red. Jolanta Stypułkowska, Warszawa 2004, s. 156–157). O zasadach wychowania dzieci ze szczególnym uwzględnieniem seksualnej sfery życia człowieka zob. m.in.: M. Dziewiecki, *Cieleśność, płciowość, seksualność*, Kielce 2000, s. 90–103; tenże, *Osoba i wychowanie. Pedagogika personalistyczna w praktyce*, Kraków 2003, s. 57–71.

życiu, zwłaszcza małżeńskim. Poza tym, jak słusznie zauważył wspomniany autor, „wychowanek ma prawo do uświadamiających pouczeń także z tego powodu, że sprawy seksualne dotyczą pierwszorzędných celów życiowych. O prawdziwości i ważności tych celów, o przedziwnej tajemnicy życia ludzkiego i o wynikających stąd obowiązkach moralnych winno się w danej chwili i w całej powadze powiadomić wychowanek, aby nie igrał przedwcześnie i nie szafował lekkomyślnie potencjami, zarezerwowanymi prawowitemu małżeństwu”²⁶.

Poglądy głoszone przez wspomnianych autorów nie straciły na swej ważności i aktualności do dziś. Kinga Wiśniewska-Roszkowska doradzając w tej kwestii rodzicom i wychowawcom pisze np., że:

Gruntowne i prawidłowe uświadomienie dziecka powinno się odbyć przed wkroczeniem w okres pokwitania, a więc około 11–12 roku życia, aby mogło ono uniknąć niepokojów związanych z tym okresem. Powinno rozumieć, co zachodzi w jego ustroju i czemu te przemiany służą, musi wiedzieć, czym jest stosunek płciowy, ciąża, poród, czym jest i czym grozi przerwanie ciąży, co to są choroby weneryczne i jakie powodują następstwa, co to jest gwałt seksualny i jakie sytuacje go prowokują. Niezwykle ważną częścią takiego uświadomienia są wyjaśnienia dotyczące etyki seksualnej. Trzeba mocno podkreślić, że choć sfera cielesna funkcjonuje u ludzi podobnie jak u zwierząt, to jednak człowiek ogromnie różni się od zwierząt sferą duchową — rozumem, wolą, uczuciami wyższymi oraz porządkiem moralnym, który jest wyrazem woli Boga²⁷.

W tym czasie należy prowadzić z dziećmi życzliwy dialog, rezygnując z przyjmowania postawy despotycznego rozkazodawcy, niemającego potrzeby wyjaśniania, na czym polega istota właściwego postępowania moralnego ludzi w dziedzinie seksualnej²⁸. Oczywiście, dialog ten winien polegać na przekazywaniu obiektywnej prawdy

²⁶ K. Mazurkiewicz, *Kwestia seksualna w wychowaniu*, Poznań 1931, s. 120.

²⁷ K. Wiśniewska-Roszkowska, *Starość jako zadanie*, Warszawa 1989, s. 110–111.

²⁸ Współcześni J. Woronieckiemu pedagogzy i kapłani wielokrotnie zauważali, że uświadomienie w tej dziedzinie jest właśnie w tym wieku konieczne, aby dziecko nie zdeprawowało się moralnie wtedy, gdy wpływ na jego wiedzę seksualną będzie miało nie środowisko rodzinne, lecz rówieśnicy lub starsi, często zepsuci moralnie koledzy lub koleżanki. Ks. H. Weryński pisał, że „[...] w organizmie dziecka budzą się nieraz bardzo wcześnie instynkty płciowe, które wywołują niepokój dziwny. Niepokój ten rośnie w miarę rozrostu spostrzeżeń i wrażeń, dotykających sprawy życia, jego powstania i tajemnicy, osłaniającej to powstanie. Często dziecko żyje w tym niepokoju, w świecie domysłów i niedomowień zbyt długo. I to fatalnie odbija się na rozwoju wyobraźni dziecka i na normalnym jego stosunku do zagadnień, które powinny stać się jego duchową własnością w formie poprawnej i opartej o katolicką etykę zawczasu” (H. Weryński, *Na progu uświadomienia. Wskazówki dla matek i wychowawców*, Poznań–Warszawa–Wilno–Lublin 1930, s. 3–4). Jak stwier-

o człowieku i otaczającym go świecie oraz opierać się na dobrej formacji intelektualnej i moralnej samych rodziców, bo — jak słusznie zauważył współczesny nam pedagog Stanisław Sławiński — „dialog wymaga nie tylko szczerości, czyli swoistego zaproszenia drugiej osoby do swojego subiektywnego świata przeżyć i wyobrażeń, ale także po arystotelesowsku rozumianej prawdy obiektywnej. Dlatego osoby, które mają trudność w realnym widzeniu rzeczywistości, mają też kłopoty w nawiązaniu prawdziwego dialogu”²⁹. Nie należy też stosować wobec dzieci będących w tej fazie rozwoju zbyt dotkliwych kar, skupiając się na dialogu z dzieckiem jako najwłaściwszej metodzie rozwiązywania nabrzmiałych problemów wychowawczych³⁰. Należy również wskazywać im doniosłość cnoty czystości przedślubnej, która w dużej mierze może zagwarantować stabilność pożycia małżeńskiego po zawarciu małżeństwa, w dorosłym już życiu. Zadania powyższe powinni wypełniać rodzice, a nie szkoła lub osoby w mniejszym stopniu związane uczuciowo i emocjonalnie z nauczaną i wychowywaną młodzieżą. „Zawsze trzeba będzie unikać — pisał autor *Katolickiej etyki wychowawczej* — wspólnego uświadamiania w szkole, a rzecz traktować bardziej poufnie, tak aby dziecko zrozumiało, że cała ta dziedzina nie może być traktowana lekkomyślnie, jako przedmiot żartów, i że nie należy nią niepotrzebnie zajmować umysłu i podniecać wyobraźni. [...] Trzeba, aby dzieci, widząc szczęśliwe pożycie rodzinne ojca i matki, z którego one same czerpią tyle sił i skarbów, zrozumiały, że zyskuje się je czystym życiem przedślubnym”³¹.

dza J. Strojnowski, „jeżeli dziecko dąży do samodzielności, co w nieudolny sposób wyraża buntem, to należy mu zadanie to ułatwić. Będziemy zatem raczej dyskutowali z młodym człowiekiem na temat takiego lub innego postępowania, aniżeli narzucali mu z góry nasze zadanie i naszą wolę. [...] nasza pomoc i opieka powinna wówczas być dyskretna, przeprowadzona z dystansu, a nie nachalna, narzucająca się ani lekko opiekuńcza” (J. Strojnowski, *Eros i człowiek*, Kraków 1976, s. 107). Zob. na ten temat m.in.: I. Obuchowska, *Okres dorastania*, Warszawa 1983, s. 27–39.

²⁹ S. Sławiński, *Dialog jako zasada pracy nauczyciela*, [w:] *Nauczyciel człowiekiem dialogu*, red. ks. Eugeniusz Jankiewicz, Zielona Góra 2006, s. 11.

³⁰ Problem był podejmowany przez teologów preferujących różne metody dochodzenia do doskonałości moralnej i do zjednoczenia z Bogiem na drodze kontemplacji i dobrego wychowania. Jeśli chodzi o wychowanie dzieci w wieku dojrzewania, to z poglądem J. Woronieckiego na tę kwestię zgodne jest np. stanowisko jezuita P. Divarkara, inspirowanego się wskazaniami Ignacego Loyoli. Pisze on m.in., że „przede wszystkim — osoby dojrzałe pragnąc nakłonić dzieci do dobrego postępowania, nie chcą zrezygnować z grożenia im przykrymi skutkami złych czynów, gdyby takie popełniły. Boimy się zaufać rozumnemu działaniu młodych ludzi i mówimy im, wyraźnie lub bez słów, że oczekujemy od nich rozumnego zachowania nie dlatego, że w przeciwnym razie postąpią nie tak jak ludziom przystoi, lecz — że spotka ich coś przykrego. Takie podejście wychowawcze powoduje, że proces dojrzewania młodzieży jest w pewnej mierze opóźniony, a nawet ulega cofnięciu; uczucia, zwłaszcza strachu, zaczynają przeważać, często podświadomie, nad zdrowym sądem i powszechnymi odczuciami innych” (P. Divarkar, *Droga wewnętrznego poznania. O „Ćwiczeniach duchowych” św. Ignacego Loyoli*, przeł. z ang. ks. Bogusław Steczek SJ, Kraków 1986, s. 62).

³¹ J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza...*, t. II/2, s. 119.

W czasach II Rzeczypospolitej podobne zdanie na ten temat mieli inni uczeni i duszpa-sterze zajmujący się praktycznie problematyką wychowania młodzieży w omawianym okresie życia. Ks. K. Thullie, powołując się na opinie współczesnych mu niemieckich pedagogów, uważał za stosowne, aby wychowaniem związanym bezpośrednio z kwestią uświadamiania seksualnego wychowanków zajmowali się „przede wszystkim rodzice. Wyjątkowo tylko także inni wychowawcy, którzy jednak działać winni w pewnym porozumieniu z rodzicami. Do kapłana należy pouczenie, co w tej sprawie jest grzechem, a co nie, i podanie religijnych motywów czystości — czyli uformowanie sumienia”³². Wspomniany autor dodawał także, zgadzając się tym samym z opinią Woronieckiego, że szkoła nie powinna być miejscem, gdzie miałyby się odbywać publiczne debatowanie o seksualności człowieka. Najwłaściwszym bowiem sposobem na przekazywanie wiedzy na ten temat jest prywatna rozmowa rodziców z dziećmi. „W rozmowie takiej należy stosować się do zakresu wiadomości i potrzeb jednostki, pouczenie powinno być indywidualne. [...] Uświadamianie w klasie przez nauczycieli podczas nauki przyrody uważam za chybione i szkodliwe z wielu względów”³³ — pisał K. Thullie. Podobnej argumentacji, potwierdzającej słuszność wychowania seksualnego dzieci i młodzieży przede wszystkim przez rodziców, używali także inni kapłani katolicy, m.in. ks. K. Mazurkiewicz, ks. F. Sawicki oraz ks. W. Jasiński. Oni też wskazywali na przykładach, jak należy tłumaczyć te trudne i dotyczące intymnej strony życia ludzkiego problemy³⁴.

Należy także wspomnieć o bardzo istotnym nauczaniu papieża Piusa XI dotyczącym seksualności człowieka, który w 1929 roku potępił m.in. próby wprowadzania edukacji seksualnej w szkołach, zwłaszcza francuskich. Jak uważają uczeni katolicy, papieskie nauczanie na ten temat jest do dzisiaj aktualne i zobowiązujące dla wszystkich katolików³⁵. Na podstawie zatem analizy zarówno tekstów Woronieckiego, jak i innych

³² K. Thullie, *Pielęgnowanie cnoty czystości wśród młodzieży*, [w:] *Księga pamiątkowa kursu katechetycznego w Krakowie (od 9 do 12 kwietnia włącznie, 1929 r.)*, Kraków 1929, s. 147. Także ks. H. Weryński wyrażał taką opinię stwierdzając m.in. w jednej ze swych książek poświęconych tejże problematyce: „Podkreślam to wyraźnie i zaraz na początku stwierdzam, że wychowawcy tylko wtedy mają obowiązek uświadamiać dzieci pod względem seksualnym, gdy nie mogą tego uczynić rodzice” (H. Weryński, *Na progu uświadomienia...*, s. 2).

³³ K. Thullie, *Pielęgnowanie cnoty czystości...*, s. 147. Ks. H. Weryński uważał, że uświadomienie seksualne dzieci przez rodziców powinno odbywać się jeszcze przed rozpoczęciem nauki w szkole, aby uniknąć zagrożeń wynikających z wulgarnego niekiedy traktowania seksualności przez starszych uczniów lub nawet rówieśników dziecka, którzy mogli zostać niewłaściwie ukształtowani w tym względzie przez środowisko, w którym się wychowali. Oczywiście, dodawał wspomniany autor, „chodzi tu o uświadomienie elementarne, wstępne jedynie, jako podstawę do przyszłego pogłębienia” (H. Weryński, *Na progu uświadomienia...*, s. 10).

³⁴ Zob. szerzej na ten temat: H. Sławiński, *Wychowanie prorodzinne według pedagogów katolickich Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 2000, s. 104–109.

³⁵ R. Engel, *Edukacja seksualna — plaga ostateczna*, tłum. z ang. Aleksandra Słowik, Komorów 1998, s. 85–88.

autorów katolickich okresu międzywojennego można przyznać rację Urszuli Dudziak, która badając szczegółowo źródła dotyczące owej problematyki w omawianym czasie i przeciwstawiając się wielu nieobiektywnym poglądom na ten temat doszła do wniosku, że „pedagodzy katolicy nie występowali przeciwko uświadomieniu seksualnemu, wprost przeciwnie [...]”³⁶.

Uwagi i sugestie wspomnianych uczonych nie tylko nie straciły swojej aktualności, ale słusznie znalazły licznych zwolenników wśród pedagogów i psychologów współczesnych. Na przykład Wanda Póltawska uważa, że nie tylko wyjaśnianie kwestii związanych z seksualną stroną życia człowieka powinno dokonywać się w rodzinie, ale ponadto rodzice muszą na własnym przykładzie udowadniać dzieciom swoim zachowaniem, że najważniejsza jest miłość, bez której nie da się zbudować trwałego i szczęśliwego związku pomiędzy mężczyzną i kobietą oraz dziećmi.

Prawidłowe wychowanie — pisze Póltawska — polega na uświadomieniu dziecku, że życie seksualne jest związane z miłością i radością. Obserwowany konflikt rodziców, niezależnie od treści i przyczyn sporu, ma znaczenie negatywne, gdyż podważa wartość samego małżeństwa. Uświadomienie w pojęciu chrześcijańskim jest wtedy prawidłowe, jeżeli dziecko rozumie, że kochając się zawierają małżeństwo sakramentalne, a Pan Bóg im daje dzieci; że dzieci są dowodem miłości rodziców do siebie nawzajem i miłości Boga do ludzi³⁷.

Także znany psycholog i pedagog Józef Pieter sugerował w swoich pracach poświęconych problematyce wychowawczej, że najlepsze dla dzieci i młodzieży byłoby, aby sprawy związane z seksualnością człowieka były omawiane raczej w rodzinach (choć nie wykluczał on możliwości oddziaływania wychowawców na wychowanków w szkole, zwracających uwagę także na tę dziedzinę życia), a ich problematyka musi być omawiana w szerszym kontekście, uwzględniającym kulturowe, charakterologiczne, intelektualne, społeczne i gospodarcze uwarunkowania życia seksualnego człowieka. Pieter uważał, że „opieka na tym odcinku, świadoma celu oddziaływania na wychowanka, polegająca na udzielaniu informacji seksualnych, jest niedostateczna”³⁸.

Rolę rodziców w wychowaniu seksualnym dzieci uważała za bardzo istotną, zwłaszcza w okresie ich dojrzewania seksualnego, Maria Przetacznikowa³⁹.

³⁶ U. Dudziak, *Postawy wobec wychowania seksualnego a hierarchia wartości nauczycieli. Studium teologicznomoralne*, Lublin 2009, s. 278.

³⁷ W. Póltawska, *Rola rodziców w wychowaniu seksualnym młodzieży*, [w:] *Wychowanie w rodzinie*, red. Franciszek Adamski, Kraków 2010, s. 196.

³⁸ J. Pieter, *Poznawanie środowiska wychowawczego*, Wrocław-Kraków 1960, s. 160.

³⁹ M. Przetacznikowa, *Na przełomie dzieciństwa i młodości*, Warszawa 1972, s. 42: „Rola rodziców w wychowaniu seksualnym dziecka w tym przełomowym dla niego okresie jest więc nadal

Powyższe uwagi Woronieckiego i innych moralistów okresu przedwojennego popierał J. S. Bystroń, który zauważał, że szkoła jednak nie zawsze skutecznie chroni młodych ludzi przed ich skłonnościami do interesowania się seksualnością w jej niewłaściwym, obscenicznym wydaniu. Młodzież we wspomnianym okresie swojego życia chętnie czyta książki „zakazane” (zwłaszcza dziewczęta) i narażona jest przez to na deprawację moralną⁴⁰. Tego typu sytuacji nie ma jednak w szkołach elitarnych, gdzie zarówno nauczyciele, jak też rodzice dbają o to, aby uczniowie nie ulegali rozprężeniu seksualnemu i związanej z nią deprawacji⁴¹. Na podstawie obserwacji polskiego socjologa można więc wysnuć wniosek, że tylko rodzice mogą wpływać w tym okresie na odpowiednie uświadomienie swych dzieci we wspomnianej dziedzinie, nie przyczyniając się do wypaczania ich charakterów. Pogląd taki prezentują również współcześni badacze czytelnictwa wśród dzieci i młodzieży, m.in. Justyna Truskolaska⁴². W ten sposób zarówno J. Woroniecki, jak też wspomniani wyżej uczeni, zwłaszcza okresu międzywojennego, przeciwstawiali się poglądom lansowanym przez środowiska psychoanalityków zachodnioeuropejskich i amerykańskich, że dla dobra dziecka i jego rozwoju edukacją seksualną powinna zajmować się szkoła, a przedmiot z tego zakresu powinien znaleźć się obowiązkowo już w programach szkoły podstawowej. Za taką koncepcją opowiadał się m.in. Stanley Hall⁴³.

Również inni uczeni oraz autorzy poradników dla nauczycieli omawiający wspomnianą problematykę byli raczej sceptyczni co do tego, czy należy wprowadzać do programów szkolnych elementy wychowania seksualnego. Co prawda w latach trzydziestych XX stulecia pojawiły się nawet postulaty wysuwane przez P. Klingera,

doniosła, a nawet decydująca dla ukształtowania właściwego stosunku do tej ważnej dziedziny kontaktów międzyludzkich”.

⁴⁰ „Większość tych osób — pisze J. S. Bystroń — które z powodu panującego w danej grupie zwyczaju nie mogą zaspokoić swej ciekawości poznawczej przez informowanie się u starszych czy przez naukę szkolną, szuka określonych wiadomości w lekturze. Lektura ta może obejmować książki naukowe czy pseudonaukowe, tak często kolportowane dla potrzeb tej właśnie klienteli [...]. Władze szkolne zwracają się przeciwko tej lekturze, zresztą najczęściej bezskutecznie; czasami nawet zakaz podnieca młodzież i czyni daną książkę jeszcze bardziej ponętną przez słodki smak zakazanego owocu. Psychologowie mówią o okresie ciekawości płciowej w okresie dojrzewania; otóż ta ciekawość tworzy specjalną publiczność literacką, czytającą dużo i namiętnie, oczywiście w pewnym tylko kierunku” (J. S. Bystroń, *Publiczność literacka*, Warszawa 2006, s. 106).

⁴¹ Wg J. S. Bystronia, jak pisze Anna Wachowiak, dawno zauważono pewną prawidłowość, że „rozluźnienie seksualne stanowiło ujemny bagaż dla życia rodzinnego. Dlatego w szkołach bardziej elitarnych duży nacisk kładzie się m.in. na krzewienie zwyczajów higienicznych, ruch kulturalny młodzieży, gdzie zorganizowana opinia odnosi się niechętnie do nałogowców i rozpustników” (A. Wachowiak, *Socjologia rodziny w Polsce — narodziny i rozwój*, Poznań 1996, s. 54).

⁴² J. Truskolaska, *Kryzys czytelnictwa? Jak zachęcić dzieci i młodzież do czytania książek?*, „Cywilizacja” (2013), nr 46, s. 107–108.

⁴³ L. T. Benjamin, *Historia współczesnej psychologii*, przeł. z ang. Julitta Rydlewska i Teresa Rzepa, Warszawa 2008, s. 91.

aby w starszych klasach szkół powszechnych oraz w szkołach średnich wprowadzić wychowanie seksualne jako obowiązkowy przedmiot, ale większość pedagogów zdecydowanie się temu przeciwstawiła⁴⁴. Sprzeciw wobec szkolnej edukacji seksualnej, nie tylko obecnie, ale także w czasach współczesnych J. Woronieckiego, budził zastrzeżenia zwolenników wychowania seksualnego dzieci w szkole, uważających, że wiedza zdobyta na ten temat na lekcjach jest bardziej obiektywna oraz przekazana w sposób odpowiedni przez lepiej do tego przygotowanych pod względem metodycznym i pedagogicznym nauczycieli i wychowawców⁴⁵. Niestety, tak się stało, że wychowanie seksualne, w różnej zresztą formie, zostało wprowadzone do programów szkolnych w Europie zachodniej. Wielu współczesnych nam uczonych podejmowało krytykę takiego postępowania wobec dzieci uznając, że nie jest to bynajmniej podyktowane troską o dobro wychowanków, ale świadczy o niebezpiecznych tendencjach totalitarnych władz państwowych, które zamiast służyć dobremu kształtowaniu charakterów przyszłych pokoleń, podejmują skuteczne próby zmierzające do ich zdeprawowania. Dietrich von Hildebrand pisał w związku z tym:

Depczy się prawo rodziców do wychowania dzieci i jest to niesłychana ingerencja o charakterze totalitarnym. Ale znacznie bardziej haniebne jest ingerowanie w duszę dziecka: przedstawia mu się w zneutralizowanej formie, publicznie, w klasie szkolnej, pewną dziedzinę, która należy do szczególnie intymnej sfery życia ludzkiego. Jest to sfera, która dla każdego człowieka stanowi tajemnicę, do której istoty należy, iż nie można się jej nauczyć ani zobiektywizować tak, jak inne dziedziny: języków, nauk przyrodniczych, matematyki. Każdy człowiek musi odkryć tę sferę na swój własny sposób. [...] Naukowe objaśnienia udzielane już sześćioletnim dzieciom

⁴⁴ M. Babik, *Polskie koncepcje wychowania seksualnego w latach 1900–1939*, Kraków 2010, s. 136–138.

⁴⁵ Do tego typu osób należał m.in. Albert Dryjski, który był zdecydowanym zwolennikiem *uświadamiania seksualnego* dzieci w szkołach, a także wczesnego zaznajamiania ich z tą problematyką. Dość specyficzna była argumentacja wspomnianego powyżej psychologa. Otóż pisał on, że: „W sprawie uświadamienia trzeba jeszcze pamiętać o tym, że im dziecko młodsze, tym słabsze zabarwienie uczuciowe posiadają jego pytania z dziedziny seksualnej i tym mniej wyodrębnia je ono spośród innych zainteresowań swego wieku. Względy powyższe warunkuje fakt, że powstanie ciekawości płciowej nie pokrywa się jeszcze z chęcią aktywnego zachowania się w stosunku do przedmiotów seksualnych. Szczegół pedagogicznie bardzo ważny, przemawia bowiem za tym, że wcześniejsze uświadamienie — o ile zachodzi potrzeba — jest bardziej pożądane” (A. Dryjski, *Zagadnienie seksualizmu dziecka i młodzieży szkolnej. Biologia. Psychologia. Pedagogika*, Warszawa 1934, s. 360). Zob. także na ten temat: T. Męczkowska, *Wychowanie seksualne dzieci i młodzieży*, Warszawa 1934, s. 18–19. O koncepcji wychowania seksualnego Teodory Męczkowskiej zob. m.in.: M. Postulszna, *Wkład Teodory i Wacława Męczkowskich w rozwój polskiej pedagogiki*, [w:] *Powiązania rodzinne wśród twórców polskiej teorii i praktyki edukacyjnej*, red. Wiesław Jamrozek, Katarzyna Kabacińska, Krzysztof Ratajczak, Władysława Szulakiewicz, Poznań 2007, s. 220–221.

oraz traktowanie seksualności bez emocji, jako sfery czysto biologicznej, fałszuje tę dziedzinę oraz właściwy stosunek do niej⁴⁶.

Woroniecki uważał, że w ostatnim okresie drugiego etapu rozwoju dziecka, zwłaszcza kiedy kończy ono szkołę podstawową, powinno przystąpić do sakramentu bierzmowania. Jest to bowiem czas, kiedy zaczyna się w życiu młodego człowieka okres podejmowania samodzielnych, życiowych decyzji, np. o podjęciu ewentualnej pracy zawodowej (kończy się bowiem okres obowiązku szkolnego i niektórzy nie kontynuują już dalszej nauki w szkołach średnich), a jego świadomość religijna i wiedza stają się bardziej dojrzałe i pogłębione. Sakrament bierzmowania umacnia młodego człowieka w wierze, która staje się dlań na przyszłość ważnym motywem i wyznacznikiem postępowania⁴⁷.

Okres samodzielności życiowej wychowanka

Trzeci okres, zwrotny w wychowaniu dzieci w rodzinie, pojawia się przeważnie z chwilą, gdy dziecko uzyskuje samodzielność życiową kończąc szkołę średnią i rozpoczynając pracę zarobkową lub podejmując studia wyższe. Jest to, jak podkreślał L. Szafranski, także czas dosyć istotny w życiu moralnym człowieka i nie powinien on być bagatelizowany przez uczonych, rodziców i wychowawców⁴⁸. J. Woroniecki zaś stwierdza, że: „W tym okresie młodzież odczuwa silnie potrzebę samodzielności, co należy uznać za zjawisko zupełnie normalne i konieczne, choćby było silnie zabarwione śmieszną pewnością siebie i zarozumiałością. Jak w dzieciństwie odrę, tak w tym wieku młodzi przechodzą fazę zarozumiałości i nieraz wystarczy kilka żartów, aby otworzyć im oczy i wyleczyć z tej choroby”⁴⁹. Postawa rodziców wobec dzieci w omawianym okresie życia powinna być umiejętne, a cnota długomyślności w wychowaniu odgrywa tu rolę zasadniczą. Rodzice powinni być w owym czasie dobrymi doradcami swoich dzieci, pomocnymi w rozwiązywaniu trudnych sytuacji życiowych. Nie jest wskazane jednak, aby narzucali się ze swymi koncepcjami i pomysłami na pokonywanie różnorodnych problemów, ale i nie zapominali także, że są rodzicami i w dalszym ciągu mają obowiązek czuwać nad rozwojem moralnym i umysłowym swoich dzieci⁵⁰.

Podobnie jak Woroniecki, w okresie międzywojennym trójfazową periodyzację w rozwoju moralnym dzieci przyjął katolicki pedagog ks. Karol Mazurkiewicz. „W rozwoju człowieka — pisał on — rozróżnić można trzy główne okresy. Okres przedwstęp-

⁴⁶ D. von Hildebrand, *Spustoszona winnica*, przeł. z niem. Tomasz G. Pszczółkowski, Warszawa 2000, s. 24.

⁴⁷ J. Woroniecki, *Rola wychowawcza bierzmowania...*, s. 4–5.

⁴⁸ L. Szafranski, *Sumienie, jego struktura i wychowanie*, Lublin 1960, s. 35.

⁴⁹ J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza...*, t. I/2, s. 121.

⁵⁰ Tamże, t. II/2, s. 121.

ny: od poczęcia do narodzenia człowieka (wychowanie prenatalne); okres młodości, trwający od narodzenia do chwili opuszczenia szkół, względnie do końca oddziaływań świadomych, systematycznych wpływów wychowawczych — jest to okres wychowawczy w ścisłym słowa znaczeniu; wreszcie okres samodzielnego samowychowania pod wpływem warunków i okoliczności życia”⁵¹. Okres młodości uczony ten podzielił na etapy około siedmioletnie. Pierwszy z nich rozpoczyna się około siódmego lub szóstego roku życia, wraz z wkroczeniem dziecka w sferę obiektywnej rzeczywistości i pojawieniem się samodzielnego, refleksyjnego myślenia. Jest to czas systematycznego uczenia się od innych, naśladowania, świadomego lub w pełni nieświadomego szukania w różnych dziedzinach życia wzorców do naśladowania.

Zarówno J. Woroniecki, jak też uczeni jemu współcześni, ale zarazem kontynuujący swoją działalność naukową w drugiej połowie XX stulecia mieli świadomość, że rozwój moralny może iść w parze z rozwojem intelektualnym i fizycznym człowieka, ale niekoniecznie tak być musi. Wręcz przeciwnie — zarówno osiąganie doskonałości moralnej, jak też degradacja ludzkiej osoby pod tym względem, mogą ulec przyśpieszeniu, a szczególnie — jak wskazuje na to zwykła obserwacja życia indywidualnego i społecznego ludzi — zahamowaniu. Współczesny nam Z. Chlewiński stwierdza, że

rozwój moralny człowieka różni się od innych dziedzin rozwoju (np. od rozwoju intelektualnego) swą złożonością, gdyż złożony jest sam charakter moralności [...] dziecko, a także dorosły, może przejść na wyższy poziom rozwoju moralnego z pominięciem niektórych faz pośrednich. Rozwój moralny nie ma zatem charakteru ściśle liniowego, jak np. rozwój fizyczny czy poznawczo-intelektualny, lecz może odbywać się skokami. Znane są też przypadki degradacji pod względem moralnym, cofania się w życiu moralnym do niższego poziomu, m.in. wskutek uszkodzenia mózgu, w efekcie — zmiany charakteru norm moralnych lub ich negacji w ogóle. W związku z tym w rozwoju moralnym dzieci i dorosłych występują bardzo znaczące różnice indywidualne⁵².

⁵¹ K. Mazurkiewicz, *Wychowanie w świetle chrześcijańskiej prawdy*, Potulice 1937, s. 118.

⁵² Z. Chlewiński, *Dojrzałość, osobowość, sumienie, religijność*, Poznań 1991, s. 74–75.

Rozdział II

Uczeń oraz szkoła i nauczyciel, a wychowanie i wykształcenie

Szkolnictwo prywatne czy publiczne?

W okresie aktywności twórczej Woronieckiego wśród polityków i pedagogów trwała dyskusja na temat modelu szkolnictwa najbardziej optymalnego dla kształcenia dzieci i młodzieży, i dla rozwoju kultury narodowej w ogóle. Jak pisał M. Balicki, już od pierwszych lat po I wojnie światowej: „Na fali entuzjazmu płynącego z samego faktu odzyskania niepodległości do głosu dochodziły różne koncepcje odnoszące się do organizacji szkolnictwa i władzy, która miała nim kierować. Niektóre z nich nawiązywały do doświadczeń przedrozbiorowych, inne zaś zwracały się w stronę postępowego dorobku pedagogiki europejskiej, a nawet i do doświadczeń amerykańskich. B. Nawroczyński, jeden z »architektów« organizacji szkolnictwa w odrodzonej Polsce, po latach wyznał: »Budując polski system wychowawczy chcieliśmy, aby poczynania nasze stały na poziomie światowej myśli pedagogicznej. Były, oczywiście, między nami duże różnice ideologiczne. Większość z nas patrzyła na Zachód, ale byli i tacy jak A. B. Dobrowolski i W. Spasowski, którzy patrzyli na Wschód. Wzorem dla jednych i drugich byli jednak działacze KEN, którzy ucząc się u innych stworzyli system wychowania przystosowany do polskich potrzeb i przesiąknięty polskim duchem«¹. Chodziło o to, czy państwo powinno sprawować większą kontrolę nad szkolnictwem i zakładać oraz utrzymywać szkoły publiczne, czy też prywatne?² Problem upaństwowienia czy prywatyzacji szkolnictwa ma swoją długą historię (dyskusje na ten temat znane są już od czasów starożytnych), ale w praktyce,

¹ M. Balicki, *Zarządzanie szkolnictwem w Polsce (studium historyczno-porównawcze)*, Warszawa 1978, s. 100.

² Oczywiście, jak podaje A. Smołański, istniały jeszcze inne *pomysły* na zorganizowanie szkolnictwa w Polsce międzywojennej. Na przykład Władysław Spasowski lansował tzw. koncepcję szkoły samorządnej, która miała być niezależna zarówno od Kościoła, jak i od państwa. Miała ona funkcjonować do czasu, gdy w kraju zapanuje ustrój socjalistyczny, który — jak uważał — zapewni społeczeństwu powszechny dostęp do oświaty, nauczycielom zaś i uczniom — swobodę doboru treści i metod nauczania oraz pomocy naukowych i książek. Szkoła miała być neutralna światopoglądowo i mieć charakter internacjonalistyczny, a nauczanie w niej przedmiotów i treści opartych na światopoglądzie religijnym i narodowym powinno być zabronione. Zob. szerzej: A. Smołański, *Historyczne podstawy teorii organizacji szkolnictwa w Polsce*, t. 1: *Zagadnienia polityki edukacyjnej*, Kraków 1999, s. 19–22.

szczególnie od czasów reformacji, stał się on przedmiotem zainteresowania władz³. Orędownikiem jej bowiem i gorącym zwolennikiem był sam M. Luter, który niewątpliwie przyczynił się do tego, że państwa protestanckie podjęły ciężar utrzymywania sieci szkolnictwa różnego typu, oraz wpływały na programy nauczania i decyzje personalne dotyczące obsady stanowisk nauczycielskich. Jak pisze Paweł Bała: „Państwo takie otrzymywało dzięki naukom niemieckiego teologa oręż formujący sumienia poddanych nie tylko poprzez wyznanie państwowe, ale również przez przemożny wpływ na szkolnictwo. Inkorporując edukację do systemu państwowego, luteranizm dał doktrynalne podstawy pod organizację szkolnictwa państwowego i przymusowego, które zrobi zawrotną karierę w okresie rewolucji francuskiej, poczynając od planu J. Condorceta, a na koncepcji szkoły nawiązującej do praktyki spartańskiej M. Lepeletiera kończąc. Luter, przywódca pierwszego nowoczesnego ruchu na rzecz przymusowego państwowego szkolnictwa, w jakimś sensie antycypował tych francuskich teoretyków edukacji przymusowej, państwowej, bezpłatnej. Pedagogiczne poglądy Lutera stanowiły znaczący impuls do rozwoju pedagogiki protestanckiej i to nie tylko XVI-wiecznej, lecz również współczesnej”⁴.

³ Warto zaznaczyć, że — jak słusznie zauważyła Barbara Kiereś — uproszczone rozróżnienie własności państwowej i prywatnej jest obce personalistycznej cywilizacji łacińskiej; w naszej metodzie ustroju życia zbiorowego bowiem „odróżnia się własność prywatną i społeczną, w związku z czym podkreśla się, że obowiązkiem państwa jest zabezpieczenie obu własności, zarówno prywatnej, jak i społecznej. Obie własności wchodzą w zakres dobra wspólnego, tworzą one bowiem tzw. dobro wspólne podmiotowe, czyli wszystko, co jest własnością człowieka — jego życie, oraz tzw. dobro wspólne przedmiotowe, jakim są wszystkie dobra (także państwo!) wytworzone przez społeczność” (B. Kiereś, *Człowiek i wychowanie. Od osoby do osobowości*, Lublin 2017, s. 235). Rozróżnienie to istotne jest, jak się wydaje, w przypadku systemów oświaty i szkolnictwa organizowanego w odmienny sposób w różnych krajach. I tak, w cywilizacji bizantyńskiej (szczególnie w kulturze pruskiej) mamy najczęściej do czynienia ze szkołą państwową (nie zaś społeczną), ponieważ to państwo jest jej właścicielem i czuwa nad realizacją wyznaczonych nauczycielom zadań i programów. Podobnie było i jest w cywilizacji turańsko-bizantyńskiej w Rosji. Natomiast organizacja szkolnictwa społecznego w krajach cywilizacji łacińskiej (np. w monarchii habsburskiej w II poł. XIX stulecia) odbywała się z reguły poprzez oddolne inicjatywy społeczne, a państwo w zasadzie nie ingerowało w jego funkcjonowanie, wspierając je jednakże organizacyjnie (poprzez wydawanie przepisów ułatwiających ich istnienie i pracę) oraz finansowo.

⁴ P. Bała, *Szkolnictwo państwowe w myśli Marcina Lutera, „Cywilizacja”* (2007), nr 23, s. 133. Niektórzy interpretatorzy myśli pedagogicznej Lutera i reformacji starają się udowodnić, że niemiecki teolog nie był zwolennikiem indoktrynacji ideologicznej i religijnej uczniów przez państwo, ale pomimo chęci upaństwowienia szkolnictwa był zwolennikiem samodzielnego, intelektualnego dochodzenia do dojrzałości uczniów w szkole i pozostawienia im dużej swobody myślenia i dobierania sobie materiałów nauczania. Powołując się na wydane w 1530 roku *Kazanie o powinności posyłania dzieci do szkoły* oraz *Mały katechizm* z 1529 roku, autorstwa M. Lutera, B. Milerski pisał, że: „Edukacyjna rola regimentu świeckiego polega na kształceniu dążącym do tego, aby »człowiek był zdolny zachować swoje człowieczeństwo« [jest to cytat z wypowiedzi M. Lutera — R.P.]. Owo ucztowienie — zdaniem Lutera — nie dokonuje się jednak przez zastosowanie siły, lecz przede wszystkim

W okresie II Rzeczypospolitej władze państwowe preferowały szkolnictwo publiczne i wspierały jego rozwój⁵. Szkoły prywatne zaś nie były w naszym kraju liczne, chociaż prawodawstwo polskie tego okresu zezwalało na ich tworzenie (m.in. dosyć dogodne warunki ich powstawania umożliwiła ustawa o ustroju szkolnictwa z 11 marca 1932 roku). Statystyki podają, że np. w roku szkolnym 1925/1926 w szkołach prywatnych różnego typu uczyło się 2,7% ogółu uczniów, czyli 91 tys. Ich liczba systematycznie wzrastała (1930/31 — 129 tys., czyli 3,2%; 1934/35 — 145 tys., czyli 3,1%, 1937/38 — 150 tys., czyli 3,2%)⁶, a popularność była spora zwłaszcza w dużych miastach, np. w Warszawie uczęszczało do nich 15% młodzieży⁷. Jednak władze oświatowe II Rzeczypospolitej dość sceptycznie odnosiły się do inicjatyw związanych z powoływaniem nowych szkół prywatnych. Zwłaszcza obóz polityczny związany z osobą Józefa Piłsudskiego, który przejął władzę w państwie polskim w 1926 roku, wysuwał szereg zastrzeżeń co do ich funkcjonowania. Jak pisze Zbigniew Osiński: „Słaby poziom wielu szkół prywatnych był często krytykowany przez piłsudczyków, ponieważ kształciły one znaczący odsetek młodzieży, a państwo w praktyce nie miało nad nimi kontroli. Krytykowano także zjawisko polegające na niezgodności oddziaływań wychowawczych części szkół prywatnych z interesem państwa, np. szkolnictwo mniejszości narodowych przeciwdziałało polityce asymilacji i akulturacji prowadzonej przez władze”⁸. Szczególnie fakt, że w wielu szkołach prywatnych prowadzonych i utrzymywanych przez mniejszości narodowe praktykowano niekiedy wręcz prymitywny szowinizm skierowany przeciwko

poprzez refleksyjne wychowanie w szkole chrześcijańskiej odwołujące się do kształtowania rozumu ludzkiego” (B. Milerski, *Odnowienie umysłu, czyli o refleksyjnym charakterze kształcenia religijnego*, [w:] *Świat idei edukacyjnych. Zbiór studiów ofiarowanych Księdzu Profesorowi Jerzemu Bagrowiczowi w 70. rocznicę urodzin*, red. Władysława Szulakiewicza, Toruń 2008, s. 189).

- ⁵ Warto jednakże zauważyć, że na początku istnienia państwa polskiego w okresie międzywojennym, minister Ksawery Franciszek Prauss nie planował objęcia wszystkich dzieci będących w wieku szkolnym szkolnictwem państwowym głównie ze względu na brak środków finansowych na ten cel. Dlatego uznał on, że istnienie szkół prywatnych odciąża znacznie budżet państwa i z tego chociażby tylko względu powinno być utrzymywane. W późniejszych latach, po reformie jędrzejewiczowskiej w latach trzydziestych XX wieku, co prawda wspomniany czynnik odgrywał w polityce polskiego państwa już mniejszą rolę, ale skoro prywatne szkoły dalej istniały, to państwo starało się kontrolować jego funkcjonowanie, przede wszystkim zobowiązując kierowników szkół niepaństwowych do przestrzegania ogólnie obowiązujących przepisów oświatowych oraz programów szkolnych. Zob. szerzej: A. Szarkowska, *Szkoła prywatna w II Rzeczypospolitej — szansa czy konieczność? Na przykładzie uczniów szkół gimnazjalnych w województwie białostockim*, [w:] *W kręgu dorobku edukacyjnego II Rzeczypospolitej*, red. Krzysztof Jakubiak, Tadeusz Maliszewski, Kraków 2011, s. 357–358.
- ⁶ E. Magiera, *Ustawa o szkolnictwie prywatnym z 11 marca 1932 roku*, [w:] *Szkolnictwo niepubliczne w Polsce i w Europie w XX wieku*, red. Tadeusz Jałmużna i Wiesława Leżańska, Łódź 2002, s. 45.
- ⁷ M. Krajewski, *Dzieje wychowania i doktryn pedagogicznych. Zarys wykładu*, Płock 2003, s. 196.
- ⁸ Z. Osiński, *Szkolnictwo prywatne w koncepcjach Janusza Jędrzejewicza*, [w:] *Funkcja prywatnych szkół średnich w II Rzeczypospolitej*, red. Elwira Jolanta Kryńska, Białystok 2004, s. 75.

polskiemu narodowi i państwu, skłaniał elity rządzące II Rzeczypospolitej do krytycznej oceny wielu tego typu oświatowych placówek⁹. Dotyczyło to nie tylko szkół niemieckich czy ukraińskich, ale także litewskich. Jak bowiem pisała na łamach „Spraw Nauczycielskich” Bronisław Owczynnik: „Szkoly prywatne litewskie są zupełnie odseparowane od społeczeństwa polskiego. Działwę uczęszczającą do tych szkół zamyka się w ciasnym kręgu wąskiego nacjonalizmu, wtłacza się i wyrabia nawyknięcia idące po linii nienawiści do wszystkiego, co polskie. W prywatnych szkołach litewskich wychowuje się młodzież w duchu litewskiego szowinizmu. Szkoły te, prowadzone przez osoby oddane sprawie wileńskiej, są siedliskiem fermentów i tarć narodowościowych”¹⁰. Stąd też władze państwowe ustawicznie dążyły do zwiększenia nadzoru nad procesem nauczania i wychowania odbywającym się w tych placówkach. Poza tym, w latach trzydziestych XX w. nastąpił spadek zainteresowania kształceniem dzieci i młodzieży w szkołach prywatnych (pomimo wzrostu ogólnej liczby uczącej się wówczas młodzieży ze względu na wyż demograficzny w szkołach), m.in. z powodu kryzysu gospodarczego i malejących z tego powodu możliwości finansowych rodziców, którzy często nie byli w stanie ponieść dodatkowych kosztów, związanych z posyłaniem dzieci do szkół prywatnych¹¹.

Zwolennikiem szkół prywatnych był w Polsce m.in. Wincenty Lutosławski, który swoje poglądy na ten temat artykułował w różnorodnych publikacjach na długo przed I wojną światową. Uważał on, że wychowanie narodowe, za jakim się opowiadał, wymaga swobodnego rozwijania indywidualnych cech młodych ludzi uczących się w szkołach, a takiego nie może zapewnić szkoła państwowa. Dlatego twierdził, że należy dbać przede wszystkim o „wzrost szkolnictwa prywatnego różnych typów, mającego stopniowo wyzwalać całe wychowanie narodowe od ucisku państwowego”¹². Spośród znanych uczonych II Rzeczypospolitej także Sergiusz Hessen był gorącym zwolennikiem ograniczania monopolu szkolnictwa publicznego, ponieważ, jak pisała Elżbieta Magiera,

⁹ Skala występowania szowinizmu i nacjonalizmu kultywowanego przez mniejszości narodowe w prywatnych szkołach okresu II Rzeczypospolitej, chociaż wzmiankowana jest przez niektórych badaczy, wydaje się być mało jeszcze zbadana i wymaga szczegółowego przeanalizowania w świetle źródeł. Niektórzy autorzy ograniczają się do lakonicznych stwierdzeń, że „szkolnictwo prywatne mniejszości narodowych i wyznaniowych zamieszkujących na obszarach Polski niepodległej stało się ostoją tradycji narodowych i wyznaniowych tych mniejszości, ich języka i kultury. Przeciwdziało to szkolnictwo, mniej lub bardziej skutecznie, polityce asymilacji i akulturacji prowadzonej przez państwo” (W. Rabczuk, *Szkolnictwo prywatne w Europie Zachodniej i w Polsce*, Warszawa 1992, s. 116).

¹⁰ Cyt za: S. Walasek, *Szkolnictwo powszechne na ziemiach północno-wschodnich II Rzeczypospolitej (1915–1939)*, Kraków 2006, s. 204.

¹¹ T. Gomuła, *Gimnazja w pierwszych dziesięcioleciach XX wieku w świetle zawartości czasopisma „Muzeum”*, [w:] *Czasopiśmiennictwo okresu Drugiej Rzeczypospolitej jako źródło do historii edukacji*, red. Iwonna Michalska i Grzegorz Michalski, Łódź 2010, s. 28.

¹² Cyt. za: A. Smółalski, *Historyczne podstawy teorii organizacji szkolnictwa w Polsce*, t. 1: *Zagadnienia polityki...*, s. 14.

omawiając jego poglądy, zdaniem tego filozofa i pedagoga, „absolutyzm państwowy w dziedzinie szkolnictwa może doprowadzić do zbiurokratyzowania szkoły, jej bierności, odtwarzania przez uczniów i nauczycieli tylko takich wzorców, jakie narzuca im rząd”¹³. Na zalety kształcenia dzieci i młodzieży w systemie szkolnictwa prywatnego wskazywał także Stanisław Cywiński, który polemizował z odmiennym poglądem Stanisława Łukasiewicza na ten temat. Szkoły prywatne, jak pisał, nie tylko w Polsce, ale i na całym świecie są „powołane w pierwszej linii do inicjatywy i postępu”¹⁴. Także warszawski profesor psychologii W. Witwicki opowiadał się za przewagą szkolnictwa prywatnego nad państwowym i z nim to J. Woroniecki podejmował polemikę.

Dyskusje na temat szkolnictwa prywatnego trwają do dziś; pojawiają się w różnych kontekstach, mają różny charakter i dotyczą całego świata, o czym świadczy np. publikacja Marka Braya, jednoznacznie pokazująca, że przeprowadzone w wielu krajach badania sondażowe potwierdzają przekonanie, że w szkołach państwowych poziom nauczania jest przeważnie o wiele niższy niż w prywatnych, a uczniowie, aby wyrównać te dysproporcje, zmuszeni są do pobierania dodatkowych, indywidualnych korepetycji¹⁵.

Szkolnictwo państwowe miało jednak licznych zwolenników i to nie tylko wśród tych, którzy swoje wnioski dotyczące jego przewagi nad szkolnictwem prywatnym wysnuwali na podstawie przyjętych *à priori* założeń ideologicznych, ale także ze względu na swoje negatywne doświadczenia związane z edukacją prywatną. Do takich osób należała np. Zofia Gruszczyńska, która zauważyła niesprawiedliwe sposoby oceniania i „kumoterstwo” w stosunku do uczniów pochodzących z rodzin wysoko sytuowanych materialnie, stosowane przez dyrektorkę szkoły średniej w Warszawie, naciskającą na nauczycieli, aby nie kierowali się w swojej pracy z młodzieżą względami pedagogicznymi, lecz innymi kryteriami¹⁶.

J. Woroniecki był zwolennikiem istnienia w systemie edukacyjnym II Rzeczypospolitej szkół prywatnych, ale powyżej zasygnalizowany pogląd W. Witwickiego o słabej z natury kondycji szkół państwowych uważał za nieuzasadniony argumentami rzeczowymi. Jego zdaniem, przeczyły mu także m.in. badania przeprowadzone przez doświadczonego, długoletniego wizytatora szkół średnich Konstantego Bzowskiego. Badacz ten wykazał mianowicie, że wśród szkół prywatnych dominują te, które należy uznać za dobre i słabe, natomiast w szkolnictwie państwowym przeważają takie, których

¹³ E. Magiera, *Ustawa o szkolnictwie prywatnym z 11 marca 1932 roku*, [w:] *Szkolnictwo niepubliczne w Polsce i w Europie w XX wieku*, red. Tadeusz Jałmużna i Wiesława Leżańska, Łódź 2002, s. 46.

¹⁴ Cyt. za: T. Jaroszek, *Prywatna szkoła średnia II Rzeczypospolitej w ujęciu Stanisława Łukasiewicza*, [w:] *Funkcja prywatnych szkół średnich w II Rzeczypospolitej*, red. Elwira Jolanta Kryńska, Białystok 2004, s. 266.

¹⁵ M. Bray, *Korepetycje. Cień rzucany przez szkoły*, tłum. z ang. Karolina Chodzińska, Warszawa 2012, s. 146, 151–152.

¹⁶ T. Jaroszek, *Świat w szkole. Twórczość wspomnieniowa nauczycieli Polski Odrodzonej (1918–1939)*, Olsztyn 2005, s. 48.

poziom nauczania można uznać za średni. Prywatne szkoły cieszące się dobrą reputacją mają już długą i ustaloną tradycję, natomiast słabe z reguły bywają zamykane po krótkim okresie ich funkcjonowania, bo nie spełniają określonych wymogów, stawianych im przez władze oświatowe i społeczności lokalne¹⁷. Państwowe mają średnią reputację, ponieważ częściej są dotowane i kontrolowane przez państwo, ale prawdą jest także, że z powodu zestandaryzowania programów nauczania oraz zbyt dużej liczby uczniów w klasach i — bardzo często — braku wysoko wyspecjalizowanej kadry (ze względu na niższe płace niż w szkołach prywatnych), wybitnie uzdolnieni uczniowie mają w nich mniejszą szansę na indywidualny rozwój, odbiegający od przeciętnego. Ponieważ jednak we współczesnych społeczeństwach osiągnięcie jak najwyższych kwalifikacji zawodowych i najlepszego wykształcenia jest niemalże koniecznością, „nie tylko w krajach, w których etatyzm nie zaciążył nad umysłami, ale i w takich, gdzie odbił na nich swój szkodliwy wpływ, jakiś zdrowy instynkt rodzicielski sprawia, że zaufanie społeczeństwa zawsze idzie do szkolnictwa prywatnego i przenosi je nad państwowe. U nas jest to aż nadto widoczne, szczególnie gdy idzie o wychowanie dziewcząt i można by wielką ilość przykładów przytoczyć urzędników państwowych, ba, nawet nauczycieli szkół państwowych, którzy gdy mają własne dzieci oddać do szkoły, jeśli im na to środki pozwalają, wybierają szkołę prywatną o ustalonej reputacji. Znane nawet bywały wypadki polityków o wyraźnie lewicowym i nawet wrogim Kościołowi zabarwieniu, którzy córki wychowywali w szkołach klasztornych”¹⁸.

Z drugiej strony, J. Woroniecki zdawał sobie sprawę z tego, że dążenia wielu ideologów socjalistycznych do przejęcia całości szkolnictwa przez państwo wynikają tak naprawdę nie z chęci zapewnienia lepszej edukacji i wychowania dzieciom i młodzieży, ale w celu uczynienia szkoły — na wzór wielu ideologii o charakterze totalitarnym — narzędziem kontrolowania społeczeństwa poprzez kreowanie z góry zamierzonych postaw, światopoglądów i zachowań wychowanków¹⁹. W wielu przypadkach więc krytyka szkół prywatnych przez autorów publikacji na ten temat czy polityków ma charakter jedynie ideologiczny, a nie rzeczowy i oparty na gruntownej analizie faktów²⁰.

¹⁷ Powyższy pogląd w tej sprawie podzielał Lucjan Zarzecki, który będąc w zasadzie zwolennikiem szkół państwowych, był zdania, że znaczenia szkolnictwa prywatnego dla rozwoju oświaty polskiej nie należy bagatelizować, bo ma ono już spore w tej dziedzinie osiągnięcia i tradycję. Zob. szerzej: F. Filipowicz, *Myśl pedagogiczna Lucjana Zarzeckiego 1873–1925*, Wrocław 1974, s. 103.

¹⁸ J. Woroniecki, *Państwo i szkoła. Rozprawa z etatyzmem kulturalnym*, maszynopis, sygn. VI 2100, s. 63.

¹⁹ O zasygnalizowanej tutaj przez Woronieckiego kolektywistyczno-socjalistycznej koncepcji wychowania pisze współcześnie szerzej, analizując teksty źródłowe socjalistycznych ideologów wychowania, Barbara Kiereś. B. Kiereś, *U podstaw pedagogiki personalistycznej. Filozoficzny kontekst sporu o wychowanie*, Lublin 2015, s. 159–161.

²⁰ Współcześnie na ten fakt zwrócił uwagę Aleksander Nałaskowski stwierdzając, że „ocenie edukacji jest uzależnione od ideologii wyznawanej przez oceniającego. Ocena placówki, ucznia

W państwach, w których istnieje monopol szkolnictwa państwowego, zanika inicjatywa społeczna w różnych dziedzinach kultury i gospodarki, co powoduje znaczne straty duchowe i materialne, skutkujące obniżeniem się poziomu życia ich obywateli²¹. W związku z tym pojawiają się pomysły wyeliminowania z dziedziny wychowania rodziców, pozbawienia ich elementarnych praw w tym względzie. Jak twierdził J. Woroniecki, państwa totalitarne, zwłaszcza w czasach współczesnych, chcą kontrolować szkolnictwo. Zwolenników zaś totalitarnych form sprawowania władzy można rozpoznać po tym, czy chcą, aby istotne zadania wychowawcze, które ze swej natury należą do rodziców, przekazać wyszkolonym w tym celu nauczycielom i urzędnikom, którzy ukształtują przyszłe pokolenia myślące zgodnie z oczekiwaniami władzy, kierując się założoną ideologią, zawartą w ściśle określonych i narzuconych programach. Marzenia o „nowym wspaniałym świecie” realizowano w XX stuleciu coraz śmieiej, zyskując akceptację społeczeństw wielu państw, zwłaszcza europejskich. Zamierzenia te jednak nie zostaną nigdy urzeczywistnione w pełni, ponieważ opierają się przede wszystkim na błędnej, sprzecznej ze zdrowym rozsądkiem i realizmem, filozofii. Dlatego też Woroniecki z ironią pisał, że „cudowna ta wizja totalnego szkolnictwa mającego przejąć z ramienia państwa wszystkie, z wyjątkiem samego rodzenia dzieci, czynności wychowawcze rodziny, a następnie i społeczeństwa, nie została dotąd zrealizowana w całej pełni nawet w ZSSR, i możemy być pewni, że na zawsze pozostanie w dziedzinie mrzonek”²².

Jak się okazuje, upadek ustrojów komunistycznych w Europie środkowo-wschodniej pod koniec XX w. nie zahamował tendencji do zawłaszczania przez państwa prawa do wychowania dzieci; nadal ingerują one w ten proces, wykorzystując różnego rodzaju mechanizmy prawne i biurokratyczne narzucając rodzicom i dzieciom określone programy szkolne i podręczniki oraz wzorce zachowań. Dlatego też nie bez powodu ks. H. Majkrzak przypominał w jednej ze swoich publikacji oczywistą prawdę: „Rodzice są pierwszymi wychowawcami dziecka. Trzeba o tym pamiętać w naszych czasach, kiedy to szkoła może uzurpować sobie prawo do narzucania dzieciom modelu wychowania, który jest niezgodny z ich wiarą”²³.

Aby przeciwdziałać tendencjom zmierzającym do instrumentalnego traktowania szkolnictwa i oświaty, Woroniecki proponował następujące rozwiązanie: społeczeństwo powinno partycypować w kosztach związanych z upowszechnianiem oświaty i szkolnictwa w państwie, płacąc na ten cel podatki. Jednakże pieniądze zgromadzone na ten cel

czy nauczyciela zawsze będzie ukrytą lub jawną manifestacją ideologiczną oceniającego” (A. Nalaskowski, *Widnokreśli edukacji*, Kraków 2002, s. 241).

²¹ Jak pisał J. Woroniecki: „Monopol państwa w dziedzinie szkolnictwa nie tylko przynosi w rezultacie straszne obciążenie budżetu, ale zabija rozwój prywatnej inicjatywy, która i ze względu na ideowy rozwój szkolnictwa i ze względu na materialne podstawy niczym nie da się zastąpić” (J. Woroniecki, *U podstaw kultury...*, s. 241–242).

²² Tamże, s. 47.

²³ H. Majkrzak, *O godności małżeństwa katolickiego. Kazania i konferencje*, Kraków 1997, s. 76.

powinny pozostawać do dyspozycji samorządów, które mają z kolei decydować o poziomie kształcenia, profilach szkół i ich liczbie. Realizując tego typu politykę uniknąć można nadmiernej ingerencji państwa w dziedzinę, o których decydować powinni w dużej mierze rodzice, wpływając na samorzady w miejscowościach, w których mieszkają²⁴. Ten jego postulat, bardzo słuszny i godny wprowadzenia w życie, nigdy nie doczekał się jednak realizacji. Dlaczego tak się stało? Wydaje się, że odpowiedź w części można znaleźć u A. Smołańskiego, który pisał, że w naszym kraju władze szkolne tradycyjnie uznawały za słuszne ingerowanie w życie szkoły, regulując jej funkcjonowanie w bardzo niekiedy drobnych szczegółach. „Władze szkolne — pisał ten badacz dziejów oświaty — wykazywały nadmierną troskę o odgórne uregulowanie możliwie wszelkich spraw, jakie mogły wystąpić w podległych im instytucjach oświatowych. Normowano odgórnie nawet takie sprawy, w których można było zostawić pole do inicjatywy samym szkołom i innym placówkom oświatowym, jak np. przebieg apeli szkolnych, konkursów recytatorskich, organizacja kółek zainteresowań, opracowywanie gazetek ściennych, dekoracja pomieszczeń, krój mundurków i fartuszków uczniowskiego itd. Drobiazgowość i szczegółowość były charakterystycznymi cechami regulacji prawnej w polskiej oświacie. Ta właściwość nie jest jednak wynalazkiem okresu powojennego. [...] W okresie międzywojennym i powojennym poszliśmy tradycyjnym torem. Tylko treść i motywacja ideowa tej regulacji uległy zasadniczej zmianie w porównaniu z poprzednimi okresami historycznymi”²⁵.

Rola i zadania szkoły w procesie wychowawczym

Już od średniowiecza w znanych w obszarze cywilizacji łacińskiej poglądach dotyczących problematyki szkoły i wychowania oraz modelach funkcjonowania szkolnictwa i nauczania ścierały się dwie konkurencyjne koncepcje, które zdobywały sobie w różnych okresach wielu zwolenników, a do których krytycznie ustosunkował się św. Tomasz z Akwinu, przedstawiając własny pomysł, oparty na zdroworozsądkowej obserwacji natury człowieka i doświadczeniach poprzednich pokoleń nauczycieli i wychowawców. Koncepcje owe, które omówił współczesny nam badacz myśli Akwinaty ks. M. Mróz, miały swoich zwolenników w czasach Woronieckiego i do dzisiaj są przywoływane. Stąd też, jak się wydaje, warto je przypomnieć.

Pierwsza z nich wywodziła się od Platona, druga zaś od Awerroesa. Jak wiadomo, starożytny twórca systemu filozofii idealistycznej uważał, że wiedza człowieka jest wrodzona (dusza jego bowiem przebywała przed jego narodzeniem się w świecie idei, kontemplując bezpośrednio Prawdę, Dobro i Piękno), a zdobywanie jej w życiu ziemskim

²⁴ J. Woroniecki, *Państwo i szkoła...*, s. 54.

²⁵ A. Smołański, *Historyczne podstawy teorii organizacji szkolnictwa w Polsce*, t. 3: *Zagadnienia administracji edukacyjnej*, Kraków 1999, s. 58.

jest jedynie przypominaniem sobie tego, co już człowiek znał, wiedział i rozumiał²⁶. W związku z tym: „Nauczyciel jest jakby czynnikiem okazjonalnym, może jedynie obudzić, przypomnieć, zapalić zalegające pokłady prawdy i dobra, te już uprzednio istniejące. Takie twierdzenie dla Tomasza jest nie do przyjęcia, gdyż nauczyciel posiada rzeczywistą wiedzę, taką, której uczeń jeszcze nie ma. Nie można uważać pracy edukacyjnej i wychowawczej tylko jako coś drugorzędnego”²⁷.

Druga koncepcja, wywodząca się od arabskiego myśliciela Awerroesa, formułowała zupełnie inną ideę człowieka i jego nauczania²⁸. Według niej: „Jednostkowy intelekt nie ma racji przetrwania, trwa tylko duch całej ludzkości i to ona posiada priorytet przed konkretnym człowiekiem. Jednostka posiada jedynie jakby »bierną dyspozycyjność«, a wszystko, co poznaje, należy nie tyle do niej, ile wspólnie do wszystkich. Wiedza indywidualna powinna być więc relatywizowana, uczeń nie powinien posiadać własnych, partykularnych wyobrażeń. Nauczyciel ma za zadanie sprawić, aby po zatraceniu tego, co indywidualne i jednostkowe, wyakcentować ogólną jedność, ogólny sens, przez który uczeń potrafiłby się w pełni jednoczyć z myśleniem powszechnym, a w ten sposób uzyskać wyższą świadomość ludzką. Tak zaprezentowana koncepcja awerroistyczna [...] nie mogła rzecz jasna znaleźć akceptacji Akwinaty”²⁹.

Wspomniane nurty myślenia o wychowaniu i edukacji stały się podstawą dla dwóch konkurujących ze sobą i zarazem skrajnych koncepcji pedagogicznych czasów późniejszych — od nowożytności do czasów nam współczesnych: indywidualistycznego (preferującego pajdocentryzm wychowawczy, indywidualne, praktyczne nauczanie przez doświadczenie i bardzo często — chociaż nie było to regułą — szkolnictwo prywatne) oraz kolektywistycznego (zakładającego ujednoczenie programów szkolnych przez państwo i wprowadzającego jednolite dla wszystkich uczniów standardy nauczania i wychowania oraz szkolnictwo państwowe)³⁰.

Woroniecki nawiązał do powyższej dyskusji, ustosunkowując się do znanych mu koncepcji szkół i ich roli w społeczeństwie. Jego zdaniem, każda szkoła ma do wypełnienia dwa podstawowe zadania: po pierwsze, powinna wychowywać kształcące się dzieci i młodzież, po wtóre zaś, kształcić ich władze intelektualne poprzez odpowiednio dostosowane do ich poziomu percepcji przekaz wiedzy o charakterze teoretycznym i praktycznym.

²⁶ M. A. Krąpiec, *Poznawać czy myśleć. Problemy epistemologii tomistycznej*, Lublin 1994, s. 240–241; tenże, *Filozofia co wyjaśnia?*, Lublin 1998, s. 64–65; P. S. Mazur, *Problem poznawalności dobra*, [w:] *Zadania współczesnej metafizyki*, t. 14: *Spór o dobro*, red. Andrzej Maryniarczyk SDB, Katarzyna Stępień, Paweł Gondek, Lublin 2012, s. 165–166.

²⁷ M. Mróz, *Wychowanie jako mądrość miłości. Uwagi na kanwie nauki św. Tomasza z Akwinu o sprawnościach* [w:] *Wychowanie jako mądrość miłości*, red. Iwona Jazukiewicz, Szczecin 2012, s. 76.

²⁸ J. Zielińska, *Awerroes i awerroizm w interpretacji Ernesta Renana*, [w:] *Awicenna i średniowieczna filozofia arabska*, wyd. II, red. Adam Aduszkiewicz, Mieczysław Gogacz, Warszawa 1983, s. 183–185.

²⁹ Tamże, s. 76–77.

³⁰ Por.: S. Swieżawski, *Dzieje filozofii europejskiej XV wieku*, t. II: *Poznanie*, Warszawa 1974, s. 252–253.

Ważne jest, aby w procesie dydaktycznym nie zaniedbano żadnej z tych dziedzin. „Źle jest, gdy [szkoła — R. P.] troszczy się tylko o erudycję, o umeblowanie głowy szeregiem praktycznych wiadomości, z pominięciem systematycznego rozwoju władz duchowych dziecka; źle jest również, gdy poświęcając dużo pracy temu właśnie rozwojowi zaniedbuje uzbroić umysł w wiadomości, które mu w przyszłości będą nieodzownie potrzebne”³¹.

Zadanie wychowawcze szkoły, która ma wspomagać wychowanie rodzinne i być jego harmonijnym dopełnieniem, było i jest doceniane przez wielu polskich pedagogów zarówno dawnych, jak i współczesnych³². Woroniecki zwracał uwagę przede wszystkim na kształcenie sprawności intelektualno–duchowych uczniów, jak bowiem pisał, mają one niezwykle doniosły wpływ na przyszłe życie dorosłych już osób. Życie bowiem bardzo często stawia ludzi przed różnymi zadaniami, które tylko sprawny i elastyczny umysł może rozwiązać dzięki dobrej znajomości teorii. Dlatego też szkoła „musi przede wszystkim o ten rozwój dbać i może nawet w tym celu mieć w swym programie przedmioty, które nie przedstawiają wielkiej wartości dla praktycznego życia”³³. Każde nauczanie, niezależnie od tego, jakiego rodzaju treści dotyczy, ma dużą wartość wychowawczą, „zmusza bowiem wolę do systematycznych wysiłków, które zarówno w niej samej, jak i w innych władzach duszy żłobią stałe usposobienia i usprawniają je do czynu”³⁴. Jak zauważają to współcześni nam pedagodzy, np. Stanisław Palka³⁵, Jarosław Rudniański³⁶ czy Maria Przetacznikowa³⁷, szkoła tak powinna kształcić uczniów, aby oni sami nabywali chęci pogłębienia swej wiedzy i poszerzenia zainteresowań już po jej ukończeniu. Podobnie uważał Woroniecki. „Każda szkoła — pisał — ale przede wszystkim powszechna, od której wszyscy zaczynają, winna nie tylko wzbudzać zainteresowanie wiedzą i pożądanie jej nabycia, ale i umiejętność zaspokojenia tego pożądania, umiejętność uczenia się samemu, gdy nauczyciela nie stanie. Aby móc korzystać z pomocy oświaty pozaszkolnej, trzeba nauczyć się, jak się uczyć, jak samodzielnie prowadzić ten proces kształcenia się po opuszczeniu szkoły, przy pomocy książek, czasopism, kursów rozmaitego rodzaju i.t.p.”³⁸. Na ten niezwykle ważny element wychowania i wykształcenia człowieka w szkole kładli nacisk współcześni nam

³¹ J. Woroniecki, *Okolo kultu mowy ojczystej*, Lwów–Warszawa 1925, s. 15.

³² M. Łobocki, *ABC wychowania*, Lublin 2003, s. 51.

³³ J. Woroniecki, *Okolo kultu mowy...*, s. 16.

³⁴ Tenże, *Zdolność wychowawcza szkoły publicznej i jej granice*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 13 (1924), z. 5–7, s. 69.

³⁵ M. Myszkowska–Litwa, *Wychowanie intelektualne w teorii dydaktycznej i praktyce edukacyjnej*, Kraków 2007, s. 50–51.

³⁶ J. Rudniański, *O dobrym wychowaniu i kształceniu*, Warszawa 1981, s. 115–118.

³⁷ M. Przetacznikowa, *Rozwój i wychowanie dzieci i młodzieży w średnim wieku szkolnym*, Warszawa 1971, s. 77.

³⁸ J. Woroniecki, *Nauka o podświadomości, a zagadnienie wykształcenia formalnego i egzaminów*, sygn. VI 2102, s. 49.

filozofowie. Na przykład M. A. Krąpiec twierdzi, że „[...] bardzo ważne jest, by człowiek sam rozeznał dobro i był odpowiedzialny. Głównym zadaniem nauczyciela jest nauczyć i przygotować dzieci do odpowiedzialnego postępowania. [...] Jeśli dziecko nie będzie odpowiedzialne, to nieodpowiedzialny będzie minister czy dyrektor banku. Wychowanie dziecka bez odpowiedzialności jest wychowaniem zbrodniarzy narodowych”³⁹. Współcześni nam pedagodzy zajmujący się problematyką wychowania i nauczania również nawiązują do zasygnalizowanego przez J. Woronieckiego zagadnienia, twierdząc, że „doświadczony wychowawca ma w szkole zarówno w toku procesu lekcyjnego, jak i poza nim mnóstwo okazji, by kształcić zainteresowania swych uczniów. Materiał nauczania, pomoce dydaktyczne, rozległa wiedza samego nauczyciela ułatwiają tę działalność. Czasem wspomagają go jeszcze uczniowie, którzy już mają ukształtowane zainteresowania i dla swych bardziej biernych, pozbawionych zainteresowań kolegów stają się wzorami i modelami”⁴⁰.

Również sam fakt przebywania w budynku szkolnym, z dala od rodziny oraz konieczność dostosowania się do rygorów i wymagań tam panujących, odgrywa niebagatelną rolę w kształtowaniu postawy moralnej wychowanka. „Bardziej sztuczny — twierdził J. Woroniecki — i oderwany od zwykłych warunków życiowych tryb szkolny, silniej może niż życie rodzinne uwydatnia te konieczności rachowania się z dobrem wspólnym, jakim jest ład, porządek, spokój i karność życia szkolnego. Szkoła więc uświadamia dziecku silniej, niż to czyni rodzina tę konieczność rachowania się z całością, wśród której się obraca i której dobro jest jego dobrem; już samo zetknięcie się z ludźmi bardziej sobie obcymi sprawia, że dziecko więcej się z nimi rachuje. Stąd też okres szkolny powinien pod względem uspołecznienia stanowić poważny postęp w moralnym rozwoju dziecka”⁴¹.

Polski dominikanin twierdził także, że prawidłowo wypełniająca swoje zadania pedagogiczne i wychowawcze szkoła nie powinna być instytucją zbiurokratyzowaną, realizującą tylko dogmatycznie odgórne zarządzenia władz ministerialnych, ponieważ jest ona ze swej natury instytucją społeczną, i z tego też tytułu powinna przede wszystkim ściśle współpracować w dziele wychowania młodego człowieka z całym społeczeństwem (uwzględniając na bieżąco naprzód potrzeby społeczności lokalnych i państwa jako całości). Aby ów warunek był spełniony, troskę i kontrolę nad jej kształtem i profilem powinni sprawować rodzice uczęszczających do niej dzieci, którzy — rzecz oczywista — są najbardziej zainteresowani jej prawidłowym funkcjonowaniem⁴². Oczywiście zarówno Woroniecki, jak też inni uczeni polscy okresu międzywojennego oraz współcześni uważają, że udział rodziców w zakresie edukacji dzieci i młodzieży nie powinien być prze-

³⁹ M. A. Krąpiec, *Rozważania o wychowaniu*, Lublin 2010, s. 60; zob.: tenże, *Wprowadzić dziecko w świat kultury*, „Cywilizacja” (2006), nr 18, s. 13.

⁴⁰ A. Gurycka, *Przeciw nudzie. O aktywności*, Warszawa 1977, s. 70.

⁴¹ J. Woroniecki, *Wychowanie społeczne i praca społeczna*, Warszawa 1921, s. 24.

⁴² Tenże, *O przyszłość ruchu skautowego w Polsce*, „Rok Polski” 3 (1918), nr 7–8, s. 462.

sadny; nauczyciel, wykonując swoje powinności zawodowe i mając odpowiednie do tego dydaktyczne przygotowanie, powinien skupiać się na nauczaniu dzieci i młodzieży w szkole, czyniąc to w sposób kompetentny i fachowy. Rodzice zaś takiego przygotowania często nie posiadają. Nie należy więc angażować ich wysiłku i czasu do podejmowania wysiłków w zakresie efektywnego nauczania — to należy do obowiązku nauczyciela⁴³.

Programy szkolne i ich rola w procesie kształcenia i wychowania uczniów

Jak powszechnie wiadomo, troska o szeroko pojmowany rozwój intelektualny uczniów powinna cechować twórców programów szkolnych, zwłaszcza gdy opracowują je dla szkół średnich, ogólnokształcących. J. Woroniecki przeciwstawiał się postulowanym przez niektórych pedagogów rozwiązaniom polegającym na profilowym tylko kształceniu młodzieży w takich placówkach. Wszystkie przedmioty, od matematyki, łaciny i greki zaczynając, a na biologii i wielu innych kończąc, posiadają, według niego, dużą wartość ogólnokształcącą, i dlatego powinny być równie poważnie traktowane i uwzględniane w programach szkolnych. Dlatego też poważnym błędem jest usuwanie z programów przedmiotów o charakterze teoretycznym. Skrajny zaś praktycyzm w pedagogice jest wynikiem zakorzenionego w tej dziedzinie pozytywizmu filozoficznego, którego prawdziwość tez i uzasadnień w dziedzinie filozofii została wielokrotnie już podważona, chociaż rezultaty tej falsyfikacji nie dotarły jeszcze w pełni do umysłów teoretyków i praktyków wychowania⁴⁴. Jak się wydaje, pogląd reprezentowany przez

⁴³ Współcześnie problem zbyt dużego zaangażowania rodziców w proces dydaktyczny dzieci w szkołach podejmuje Aleksander Nalaskowski, który — być może z pewną przesadą — pisze: „Współpraca szkoły z rodzicami wydaje się [być — R. P.] kolejnym elementem pedagogicznej mantry. Tak naprawdę jest bowiem niepotrzebna i chyba niemożliwa. Angażowanie rodziców w szkolną edukację ich dzieci świadczy o słabości szkoły (pedagogicznej bądź materialnej) i próbach zrzucenia na nich odpowiedzialności lub podzielenia się nią” (A. Nalaskowski, *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*, Kraków 2009, s. 86).

⁴⁴ J. Woroniecki, *Około kultu mowy...*, s. 17. Pozytywistyczny model kształcenia realizowany w praktyce pedagogicznej wielu szkół pod zaborami spowodował, że z jednej strony nauczano w wyższych klasach szkół średnich dogmatyki katolickiej, posługując się skomplikowaną i niedostosowaną niejednokrotnie do poziomu intelektualnego młodzieży terminologią, z drugiej zaś — wśród tej samej młodzieży w ramach przedmiotów przyrodniczych propagowano deterministyczny materializm, sprzeczny z chrześcijańską wiarą i światopoglądem. Owa sprzeczność, jak wspominał Stanisław Breyer (lekarz, który zafascynowany fałszywie przez siebie pojmowaną duchowością zainteresował się spirytyzmem i hipnozą), przyczyniała się do powstawania zamętu moralnego i intelektualnego wśród uczniów: „Fizyka i chemia wykazywały rzekomo, jak na dłoni, że cały świat to ruch cząsteczek materii, a życie i świadomość, to tylko wyższe przejawy sił fizycznych. Rychło wyrobiło się w nas przekonanie, że człowiek, to związek nerwów, mięśni i kości, a religia to, w naj-

J. Woronieckiego mieści się w nurcie tzw. tradycyjnej koncepcji konstruowania programów szkolnych, w dydaktyce zwanej niekiedy klasycznym humanizmem — głoszonym w czasach dwudziestolecia międzywojennego przez wielu praktyków i teoretyków wychowania⁴⁵. Przeciwstawiany jest on koncepcji pragmatycznej, sytuującej w centrum edukacji dziecko i dostosowującej programy szkolne do jego bieżących potrzeb i aspiracji, oraz rekonstrukcjonizmowi, który uzależniał kształt programów szkolnych od potrzeb społeczności lokalnych⁴⁶. Pierwszej z wymienionych szkół (tj. pragmatycznej) hołdował w czasach J. Woronieckiego m.in. É. Claparède, który uważał, że należy ograniczyć liczbę godzin z przedmiotów obowiązkowych w ten sposób, że połowa wszystkich przedmiotów wykładanych w szkołach miałyby stanowić zajęcia wybierane dobrowolnie przez uczniów⁴⁷. Uczony ten uważał także, że należy dążyć do przekazywania uczniom wiedzy szczegółowej, a uwagę powinno się skupić na konieczności zaspokajania aspiracji dzieci i młodzieży w zakresie poznawania przedmiotów praktycznych. Stwierdzał on, że: „Pod pretekstem kształcenia każe dzieciom uczyć się bez liku rzeczy zupełnie dla nich nieprzydatnych, a pod pozorem nauczania przesyca je mnóstwem wiadomości, podawanych tak, że nie mają żadnych zalet kształcących, na domiar nieszczęścia jest bardzo wątpliwe, aby przedmioty zwane kształcącymi kształciły istotnie, gdy się ich naucza tak jak obecnie; natomiast jest rzeczą zupełnie pewną, że wiadomości magazynowane giną przedwcześnie. Nasze zakłady szkolne stanowią system przerażającego doprawdy marnotrawienia czasu i sił”⁴⁸.

W okresie II Rzeczypospolitej także niektórzy polscy pedagodzy opowiadali się za ograniczaniem liczby przedmiotów ogólnokształcących oraz za zróżnicowaniem programów szkolnych oraz ich zindywidualizowaniem — w zależności od talentów i zainteresowań uczniów, i to już w ramach szkół powszechnych, a więc w początkowym

lepszym razie, dobre narzędzie do kierowania tłumami” (S. Breyer, *Moje doświadczenia religijne i metapsychiczne* [w:] tenże, *Religia absolutna czyli polska filozofia religijna w nowym oświeceniu*, Kraków 1927, s. 77).

⁴⁵ Warto w tym miejscu przytoczyć chociażby słowa R. Zawilińskiego, który pisał: „Aby się nazwać człowiekiem wykształconym, trzeba posiadać nie tylko gruntowne wiadomości o kraju ojczystym, ale o całym świecie cywilizowanym, szczególnie o narodach europejskich. Nadto poznanie czynników kultury, między nimi przynajmniej jednego języka klasycznego i języków nowożytnych, tworzy niezbędny środek wykształcenia średniego. Ze względu na cel ogólny nie można dawać przewagi żadnemu czynnikowi: szkoła średnia, tworząca obywatela ogólnie wykształconego, nie może dawać przewagi ani językom zwłaszcza starożytnym, ani naukom przyrodniczym lub technicznym, musi też mieć na oku i ten fakt, że równe wykształcenie ogólne otrzymać mają chłopcy i dziewczęta” (R. Zawiliński, *Życie a szkoła*, wyd. II, Kraków 1919, s. 59–60).

⁴⁶ I. Adamek, *Teoretyczne i praktyczne podstawy konstruowania programów szkolnych*, Kraków 2007, s. 27.

⁴⁷ É. Claparède, *Szkoła na miarę*, przeł. z franc. Zygmunt Ziemiński, Warszawa 2005, s. 37–38. Zob. na ten temat: A. Orczyk, *Zarys historii szkolnictwa i myśli pedagogicznej*, Warszawa 2008, s. 255–256.

⁴⁸ É. Claparède, *Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna*, tłum. Marta Górską, Warszawa 1936, s. 227.

okresie kształcenia dzieci. Do zwolenników i propagatorów takiej koncepcji należał m.in. Karol Koniński, który pisał: „Sądźmy, iż w interesie twórczej kultury społeczeństwa leży [...] zapewnienie również i elementarnej (powszechnej) korzyści indywidualizacji. Wydobywającej z wychowanków te, często nieświadome siebie, talenty i zamiłowania, które ich uzdolnią do przejścia do — niższych czy średnich — szkół zawodowych (rolniczych, przemysłowych, handlowych), których zadaniem winno być, przez zastosowanie specjalnych metod dydaktycznych [...] kształcić całego człowieka *ex re* przyszłego określonego zawodu wychowanka”⁴⁹.

Zwolennikiem ograniczania w szkołach średnich zbyt dużej liczby godzin przeznaczonych na przedmioty teoretyczne był jeszcze w XIX stuleciu ks. Bronisław Markiewicz, który uważał, że należy, redukując ich ilość, przeznaczyć więcej miejsca na zajęcia praktyczne i nauki o przyrodzie, pozostawiając jednak w programach nauczania miejsce na wychowanie patriotyczne, nauczanie literatury i historii ojczyzny⁵⁰. Sugestie tego wybitnego teoretyka i praktyka wychowania młodzieży dotyczyły jednak szczególnie szkół o profilu zawodowym, nie zaś szkolnictwa o charakterze ogólnohumanistycznym.

Koordinacja przedmiotów nauczania. Stosunek do herbartyzmu

Zdaniem J. Woronieckiego, wszystkie programy i podręczniki szkolne, jakie układane są przez odpowiedzialnych za całokształt wychowania młodzieży pedagogów i metodyków, powinny być tak skonstruowane, aby materiał w nich zawarty mógł być w ramach obowiązującego w poszczególnych latach nauki rozkładu zajęć możliwie najpełniej, najlepiej w całości, zrealizowany⁵¹. W przeciwnym bowiem razie zarówno nauczający, jak i nauczani przyzwyczajają się do niedbalstwa i założonego z góry zaniedbywania swoich obowiązków⁵²; przyczynić się to może także do chaosu moralnego i intelektualnego u dzieci i młodzieży. Dlatego, zdaniem Woronieckiego, konieczna jest też odpowiednia koordynacja przedmiotów nauczania w szkołach⁵³. Ten pogląd, obecny w koncepcjach

⁴⁹ K. Koniński, *Szkoła na miarę (projekt szkoły średniej indywidualizującej)*, Lwów-Warszawa 1929, s. 156.

⁵⁰ R. Stojecka-Zuber, *System wychowawczy księdza Bronisława Markiewicza. Geneza i rozwój*, Ząbki 2001, s. 26–27.

⁵¹ J. Woroniecki, *Oświata a wychowanie*, „Rok Polski” 1 (1916), nr 7, s. 45.

⁵² Tenże, *Zdolność wychowawcza szkoły...*, s. 70.

⁵³ „[...] bardzo pożądaną, a nawet konieczną jest rzeczą — pisał uczony — iżby punkt widzenia moralny był podkreślany, o ile możliwości i na innych [oprócz nauki religii — R.P.] lekcjach, w pogadankach i czytankach, w nauce historii, literatury itd., byleby to naturalnie była ta sama moralność, co ta, której się dzieci w związku z religią uczą. Takie bowiem ilustrowanie zasad moralnych konkretnymi zasadami z życia, może bardzo pomóc do utrwalenia w duszach dziecięcych przekonania o ich konieczności i użyteczności” (J. Woroniecki, *O stosunku moralności do religii*, „Wiadomości Archidiecezjalne Warszawskie” 1 (1911), nr 5–6, s. 102–103).

wychowania narodowego i katolickiego w Polsce okresu międzywojennego, jest obecnie akceptowany w naszym kraju przez wielu zwolenników integralnego, katolickiego wychowania i wykształcenia⁵⁴, a także pedagogów nienależących do tego nurtu, którzy doceniając znaczenie aktywności poznawczej ucznia, dostrzegają konieczność jej odpowiedniego ukierunkowywania i koordynowania jego wysiłków poznawczych przez doświadczonego w tym względzie nauczyciela⁵⁵. Jeśli uwzględni się ten czynnik w nauczaniu, to uczący się człowiek zarówno w dzieciństwie, jak też w życiu dorosłym będzie wykazywał się odpowiednią inicjatywą, a zdobytą wiedzę wykorzysta w swoim życiu osobistym i zawodowym w najbardziej optymalny sposób. Będzie to miało wydatny wpływ na rozwój kultury całego społeczeństwa, które w czasach nam współczesnych boryka się z różnymi problemami wynikającymi z braku należytego kształcenia i wychowania w szkołach. Jak bowiem zauważył M. O’Leary: „Świat nowoczesny cierpi na masową produkcję nie tylko rzeczy, ale i ludzi, tak że jednym z najbardziej niepokojących w nim zjawisk jest robot w szkole, w fabryce i w życiu społecznym. Ludzie myślący wszystkich odcieni i opinii widzą potrzebę takiego typu wychowania, które by rozwinęło osobowość człowieka”⁵⁶. A. Derdziuk pisze w związku z tym:

Ucząc młodego człowieka, należy uszanować jego dotychczasowy stan wiedzy i dalej na nim budując, prowadzić go do odkrywania nowych zagadnień i problemów. Bardzo istotne jest doprowadzenie do zrozumienia i akceptacji otaczającego go świata, tak by zgromadzona wiedza mogła służyć większemu zaangażowaniu w przemianowanie świata. Nauczanie i kształcenie winny mieć charakter integralny i pozwalający na samodzielne scalanie posiadanej wiedzy i doświadczenia. Dopiero wówczas kształtuje się własny pogląd na świat i osoba zaczyna samodzielnie odnosić się do różnych kwestii napotykanych w życiu. Uczenie samodzielnego myślenia nie może się jednak dokonywać bez udzielania i przekazania podstawowych informacji o świecie oraz nauczania sposobu obiektywnego i zrównoważonego reagowania na procesy zaobserwowane w bliższym lub dalszym otoczeniu⁵⁷.

⁵⁴ Warto w tym miejscu przywołać chociażby słowa Bogdana Suchodolskiego, który uważał, że bez powiązania ze sobą różnych przedmiotów w nauczaniu, oraz bez uwzględniania praktycznych aspektów stosowania przez uczniów w późniejszej ich pracy zawodowej oraz w życiu codziennym zdobytych umiejętności, „łatwo ulec niebezpieczeństwu intelektualizmu, nieodpowiedzialnej demagogii lub doktrynerstwa. Kształcenie charakteru i kształcenie umysłu dokonuje się harmonijnie, razem, wówczas gdy czuwa nad nim surowy sędzia: rzeczywistość, w której człowiek żyje i działa” (B. Suchodolski, *Licem ogólnokształcące*, Lwów–Warszawa [b. d. w.], s. 12).

⁵⁵ J. Pieter, *Wiedza osobista. Wprowadzenie do psychologii wiedzy*, Katowice 1993, s. 129–130.

⁵⁶ M. [F. M.] O’Leary, *Kościół katolicki a wychowanie*, przeł. z ang., Londyn [1947], s. 74.

⁵⁷ A. Derdziuk, *Formacja moralna a formacja sumienia*, [w:] *Formacja moralna. Formacja sumienia*, red. ks. Janusz Nagórny i ks. Tadeusz Zadykowiec, Lublin 2006, s. 18.

Wiedza „książkowa” a wiedza praktyczna

Jednym z zagadnień podejmowanych przez uczonych w okresie II Rzeczypospolitej⁵⁸ była rola książki w procesie zdobywania wiedzy i w pracy intelektualnej zarówno dziecka, jak i człowieka dorosłego. Jak w tej sprawie uniknąć skrajności, próbowali wskazać w swoich zaleceniach między innymi Jan Stanisław Bystron⁵⁹ i Zdzisław

⁵⁸ Dyskusje o tym, jakie lektury należy czytać, aby zdobyć — zwłaszcza chodziło tutaj o ludzi jeszcze podejmujących naukę w szkołach (średnich oraz wyższych) — odpowiednio staranne wykształcenie teoretyczne i praktyczne, trwały wśród inteligencji polskiej od dawna, a nasiliły się od początków XX wieku, o czym świadczy chociażby dzieło *Co i jak czytać?* Wł. M. Kozłowskiego (filozofa będącego pod wpływem I. Kanta oraz pragmatyzmu), w którym autor zawarł szereg praktycznych wskazówek, jak należy czytać książki, aby zdobyć wszechstronne wykształcenie ogólne oraz umiejętność właściwego rozumienia tekstów (chodziło o prace naukowe, ale również powieści i utwory poetyckie). Kozłowski udowadniał, że „odkąd tylko człowiek nauczył się utrwalać myśl swoją pismem, a doświadczenie i rozum osobisty pomnażać zdobyczami poprzednich pokoleń, kolosalne znaczenie książki stało się jasnym” (Wł. M. Kozłowski, *Co i jak czytać? Wykształcenie samego siebie i czytelnictwo metodyczne*, wyd. III zmienione, Warszawa 1902, s. 39). W części końcowej swojego dzieła wspomniany uczony zamieścił wykaz najważniejszych książek, które jego zdaniem należało polecić czytelnikom; był on jednakże dosyć chaotycznie opracowany i zawierał stosunkowo niewiele prac z zakresu filozofii, zwłaszcza klasycznej. Współcześni nam historycy pozytywnie jednak oceniają wspomnianą pracę Kozłowskiego. Na przykład, Leszek Zasztowt pisze, że Stanisław Karpowicz zarzucał mu „niekonsekwencję i nieuporządkowanie myśli”. Jednak sam wspomniany powyżej badacz dziejów nauki na podstawie analizy przewodnika Kozłowskiego przyznawał, że spełniał on dobre zadanie: „Pod względem stopnia trudności była to popularyzacja nauki na poziomie średnim i wyższym, służąca podniesieniu poziomu wykształcenia grupy zawodowej nauczycieli” (L. Zasztowt, *Popularyzacja nauki w Królestwie Polskim 1864–1905*, Wrocław 1989, s. 53, 55). Wspomniany autor wydał także inne prace o podobnej problematyce: *Jak czytać utwory piękna. Literatura piękna jako źródło wykształcenia* (Warszawa 1909) oraz *Wybór książek. Co czytać i z czego się uczyć?* (Warszawa 1914). Warto też zasygnalizować, że przewodniki, zwłaszcza dla młodych czytelników, napisali w drugiej połowie XIX stulecia w duchu pozytywistycznym Jan Karłowicz (*Poradnik dla osób wybierających książki dla dzieci i młodzieży*, Wilno 1881) oraz Piotr Chmielowski (*Co wychowanie z dziecka zrobić może i powinno*, Warszawa 1873). Wypowiedzi i porady na ten temat możemy też znaleźć np. w pracach Aleksandra Głowackiego (B. Prusa). Zob. szerzej: A. Zdanowicz, *Pozytywistów „etyka lektury”*, [w:] *Etyka i literatura. Pisarze polscy lat 1863–1918 w poszukiwaniu wzorców życia i sztuki*, red. Ewa Ilnatowicz i Ewa Paczoska, Warszawa 2006, s. 537–541.

⁵⁹ J. S. Bystron, w jednej ze swoich prac napisanych jeszcze przed I wojną światową podkreślał znaczenie książki w kulturze i nauce oraz stwierdzał, że pomimo, że jej używanie spowodowało obniżenie się sprawności zapamiętywania u wielu ludzi, to jednak przyczyniła się ona niewątpliwie do rozwoju nauki. Uczony ten pisał: „I fakty wskazują, że pamięć, nie tylko, że nie wzrasta, ale słabnie owszem coraz bardziej. Czujemy to, że pamięć nasza, młodych, jest słabszą od pamięci starszych, ale obserwacja ta powtarza się z pokolenia w pokolenie, bo z pokolenia w pokolenie mamy gorszą pamięć. Mimo to, nauka nie słabnie, nie cofa się, ale owszem, wzrasta coraz bardziej,

Dębicki⁶⁰. Po pierwsze, aby nie zdobywać tylko i wyłącznie wiedzy teoretycznej, rozumianej jako wyłącznie intelektualne i niezwiązane z praktyką życia codziennego rozważanie idealisty, po wtóre zaś, aby nie popaść w skrajny praktycyzm nacechowany brakiem rozumienia metafizycznego sensu swych działań. Obydwie te postawy życiowe deformują człowieka jako osobę i nie przynoszą pozytywnych wyników wychowawczych i naukowych. W praktyce zaś przynoszą one wiele szkód. Do nich, na co zwracał już uwagę starożytny myśliciel Platon, należy ciągle obniżanie się zdolności do zapamiętywania, podyktowane, po pierwsze, lenistwem, po drugie zaś, złudnym przekonaniem ludzi, że pamięciowe opanowanie większych fragmentów wypowiedzi lub dzieł powoduje niepotrzebne „zaśmiecanie pamięci”, mającej jakoby bardzo ograniczoną pojemność⁶¹. Woroniecki zwracał uwagę na ten fakt analizując dzieje dawnego i współczesnego mu kaznodziejstwa. Niegdyś, by uzasadnić nauczanie głoszone z ambon, autorzy kazań bardzo często posługiwali się Pismem Świętym przywołując z pamięci odpowiednie cytaty, co z pewnością uwiarygadniało ich nauki moralne kierowane do wiernych⁶². Pismo Święte jest bowiem dla katolików niekwestionowanym źródłem informacji o Bogu, a jego wiarygodność jest wśród nich niepodważalna⁶³. Jak bowiem słusznie

obejmując coraz szersze zakresy i wykształca coraz to doskonalszą metodę. Nauka nie uzależniła się od pamięci” (J. S. Bystron, *Człowiek i książka*, Warszawa [ok. 1910], s. 8).

⁶⁰ Z. Dębicki podkreślał, że pomimo wielu pozytywnych zmian, jakie zaszły pod wpływem upowszechniania się kultury słowa pisanego, nastąpiły też i negatywne zjawiska polegające na tym, że wielu ludzi ulegało nadmiernie jego wpływowi, co skutkuje tym, że stają się oni niejako „oderwani” od realnej rzeczywistości, przestają myśleć praktycznie, a ich myślenie teoretyczne nie nadąża za realiami zmieniającego się świata, wymagającego od nas ciągłej czujności i zdrowego rozsądku: „Książka ma swoją jasno i wyraźnie określoną rolę w życiu człowieka. Książka jednak nie może nad życiem panować, nie może zasłaniać człowiekowi istoty życia, nie może za pośrednictwem swoim ustalać bezapelacyjnie jego stosunku do »żywego« życia, którego potok rwie nieustannie naprzód, ku wybrzeżom nieznanego jutra, unosząc z sobą nasze »dzisiaj«, oparte na doświadczeniu potrzebnej chwili” (Z. Dębicki, *Książka i człowiek*, Warszawa 1916, s. 113).

⁶¹ J. Woroniecki, *Około kultu mowy...*, s. 91.

⁶² Kapłani wcześniejszej doby, dbając o komunikatywność swych kazań, a przede wszystkim o to, aby ich nauczanie było zgodne z doktryną oraz miało właściwy sobie moralizatorski charakter, stosowali się do zaleceń uznanych powszechnie teoretyków kaznodziejstwa i homiletyki, którzy uważali, że znajomość Pisma św. jest warunkiem koniecznym głoszenia dobrych kazań. Profesor seminarium duchownego we Włocławku ks. Władysław Krynicki pisał, że „pierwszym i najważniejszym użytkiem Pisma św. w celach kaznodziejskich jest czerpanie z tekstów biblijnych siły dowodowej, celem uzasadniania prawdy, będącej przedmiotem kazania. [...] teksty Ksiąg świętych, winny być przez kaznodzieję nie tylko wiernie cytowane, lecz w miarę potrzeby dostatecznie rozwijane. Nierozwinięte cytaty przebrzmiewają bez wrażenia na czytelnika. Znakomitymi wzorami takiej amplifikacji zdań biblijnych są Ojcowie Kościoła i znakomici kaznodzieje” (Wł. Krynicki, *Wymowa święta czyli podręcznik do teorii kaznodziejstwa*, wyd. II, Poznań–Warszawa 1921, s. 133).

⁶³ O roli Pisma Świętego w homiletyce zob. m.in.: S. Żukowski, *Pismo św. w kazaniu. Zarys metodyczny*, Lwów 1921. Autor tego studium był wybitnym profesorem homiletyki w okresie międzywojennym,

zauważał współczesny J. Woronieckiemu ks. Z. Pilch, „jeśli chodzi o doniosłość tej książki, jedynej w dziejach, to miary dla niej trzeba szukać w problemach, jakie w sobie kryje. Ta jedyna w świecie księga ogarnia całe dzieje ludzkie od krańca do krańca, a nawet sięga poza granice czasu. Odkrywa bowiem tajemnice tkwiące w Bóstwie przed założeniem świata, a promieniami sięga w świat przyszły, gdy niebo i ziemia przeminą, a prawdy w niej zawarte trwać będą na wieki. [...] Bez niej rodzaj ludzki błąkałby się bezustannie w gęstych mrokach czasu, na ślepo szukał swoich początków i swoich przeznaczeń, marnowałby bez celu życie tysiącleci, dławiąc się w rozpaczliwej atmosferze błędu i powszechnej zbrodni; w tej zaś księdze znajduje istotne zbawienie i życie”⁶⁴. W późniejszych czasach kazania stają się coraz bardziej pozbawione wspomnianej argumentacji, przez co, według Woronieckiego, poziom znajomości prawd wiary, opartych na tym podstawowym źródle nauk Chrystusowych, stawać się zaczął zarówno u kapłanów, jak i wiernych świeckich coraz mniejszy⁶⁵. Jak dodawał ks. I. Bobicz, w Europie tendencja taka zaczęła się pojawiać już pod koniec średniowiecza⁶⁶. Dochodziło więc do sytuacji, którą — potwierdzając niejako słowa J. Woronieckiego — opisywał ks. Z. Pilch, twierdząc, że duszpasterze „wnosili na ambonę ton mowy lekki, niedbały, nawet lekkomyślny. Recytowali i deklamowali kazania bezduszne i bezmyślne, jako coś obcego, co w nich żadnego nie zapuściło korzenia. Deklamowali cudze myśli i cudze wyznania. Słuchacze, gdy spostrzegą, że kaznodzieja sam mówi bez wrażenia i przekonania o sędzie Boskim, o śmierci, o losach niepokutujących grzeszników, nie mogą brać całkiem na serio takiej mowy, stłumią odruchy sumienia i będą nadal żyli w mrokach błędu i występku. Winę za to muszą ponosić kaznodzieje, którzy do przepowiadania nie wnosili duszy, nie dawali wiary, mówili jak »ryba« na ambonie”⁶⁷. Przyczyny stanu rzeczy opisywanego przez J. Woronieckiego były złożone. Przede wszystkim należy uwzględnić fakt, że polska homiletyka okresu zaborów nie rozwijała się zbyt żywiołowo, ponieważ Kościół katolicki był wówczas — za wyjątkiem zaboru austriackiego od II połowy XIX stulecia — poddany różnego rodzaju naciskom administracyjnym

wykładającym na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie. Jak pisał o tej rozprawie ks. J. Wołczański, „pracę tę uznano za dowód kształtowania się coraz żywszej świadomości biblijnej i liturgicznej polskiego kaznodziejstwa początku XX w.” (J. Wołczański, *Wydział Teologiczny Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie 1918–1939*, Kraków 2002, s. 286).

⁶⁴ Z. Pilch, *Wykład zasad kościelnej wymowy*, Poznań 1958, s. 289.

⁶⁵ J. Woroniecki, *Okolo kultu mowy...*, s. 95.

⁶⁶ Wspomniany powyżej autor słusznie zauważył, że właśnie w owym czasie „zaznacza się wyraźnie upadek homilii. U kaznodziejów wybujał alegoryzm, subiektywizm, a stąd wypaczenie kazania. Przeważają kazania polemiczne na tematy sporów scholastycznych. Savonarola skarży się, że na ambonie więcej się mówi o Arystotelesie, niż o Biblii. Św. Teresa zaś stwierdza, że z zaniebdania studiów Pisma św. pochodzi całe nieszczęście Kościoła [w tym czasie — R.P.]” (I. Bobicz, *Pismo św. źródłem kazań*, Kielce 1935, s. 43).

⁶⁷ Z. Pilch, *Nauka dykcji. Podręcznik dla kaznodziejów*, Kielce 1946, s. 120–121.

oraz prześladowaniom ze strony państwa. Polacy w związku z tym ulegali wpływow dzieł i podręczników homiletycznych opracowywanych przez katolików niemieckich, w których widoczne były z kolei wpływy teologów protestanckich⁶⁸. W protestanckiej homiletyce zaś, jak zauważył K. Panuś, nastąpił pewien regres związany z tym, że nie dbano w niej o wewnętrzną kompozycję kazań i nie odwoływano się do wzorców z klasycznej retoryki, tak jak to było w przypadku homiletyki katolickiej: „Kazanie miało być przepowiadaniem osnutym na tle całości lub części perykopy ewangelicznej, ona też wyznaczała wewnętrzną kompozycję. Poezja biblijna miała zastąpić wszelkie ozdoby retoryczne. Mówcę zwolniono od troski o piękno artystyczne jego dzieła. Miał on jedynie dobrze zrozumieć tekst biblijny, poznawać potrzeby zgromadzonych i słowami Pisma Świętego dawać odpowiedź na problemy współczesności”⁶⁹. Tego typu „zaszłości” dawały o sobie znać także w pierwszych latach II Rzeczypospolitej. Najpopularniejszym podręcznikiem do homiletyki było wówczas dzieło biskupa Władysława Krynickiego pt. *Wymowa święta, czyli podręcznik do teorii kaznodziejstwa*. Autor tej pracy oparł się przede wszystkim na książce *Handbuch der Pastoral Theologie* Ignacego Schücha, pozabawionej, jak słusznie zauważył W. Wojdecki, „głębszej podbudowy teologicznej”⁷⁰

⁶⁸ Jak podaje ks. M. Brzozowski, w Niemczech odnowy homiletyki katolickiej podjął się na przełomie XIX i XX w. P. W. Keppler, ale jego poglądy stały się przedmiotem szerszych analiz polskich teologów dopiero w dwudziestoleciu międzywojennym, oraz po II wojnie światowej. Oceniając homiletykę polską okresu niewoli narodowej, wspomniany powyżej autor stwierdzał, że „od strony merytorycznej większości opracowań homiletycznych można zarzucić zbyt długi dydaktyzm oraz moralizatorstwo. Treściowo schemat homilii, a nieraz rozpracowanie każdego wiersza, przedstawiał się następująco: egzegeza tekstu, ukazanie i powierzchowne udowodnienie zawartych tam prawd dogmatycznych i moralnych oraz zastosowanie, na które kładziono nacisk największy. W ujęciu powyższym, niestety, zupełnie gubił się aspekt mistagogiczny, nie starano się ani uobecnić słów Pana, ani zaktualizować Ewangelii. Oczywiście, nie wszystkie homilie miały jednakową wartość i nie wszystkie odznaczały się identycznymi tendencjami. I tak daleko idący doktrynalizm cechuje homilie J. Krukowskiego, szczególny dydaktyzm uwidacznia się w homiliach T. Dąbrowskiego, zaś zmysł praktyczny i zacięcie moralizatorskie u P. Wiltosińskiego i A. Chmielowskiego” (M. Brzozowski, *Teoria kaznodziejstwa*, [w:] *Dzieje teologii katolickiej w Polsce*, red. Marian Rechowicz, t. III: *Wiek XIX i XX*, cz. 2, Lublin 1977, s. 109). Przedstawiając wartość i znaczenie kazań P. W. Kepplera dla katolicyzmu ks. M. Rzeszewski stwierdzał, że do czasów nam współczesnych „jest on dla nas mistrzem homilii. Jakże on umie wybierać teksty, jak potrafi je opanować egzegezą! Jego retoryka apeluje i do rozumu, i do uczucia, choć szczególną jego siłą jest apel do uczucia (...) Najbardziej poruszające kazania Kepplera są najwartościowsze pod względem artystycznym. Homilie najbardziej tam »biorą«, gdzie naturalna głębia myśli łączy się z siłą wyrazu” (M. Rzeszewski, *Kaznodziejstwo. Zagadnienia wybrane*, Warszawa 1957, s. 341–342).

⁶⁹ K. Panuś, *Historia kaznodziejstwa*, Kraków 2007, s. 203.

⁷⁰ W. Wojdecki, *Polska myśl homiletyczna pod zaborem rosyjskim w latach 1818–1918*, Leszno 1998, s. 149. Omawiając podręcznik Schücha W. Wojdecki słusznie zaznaczył, że „nie domaga się od kaznodziei głębszego życia duchowego, podobnie jak i od słuchacza” (tamże, s. 149). Zob. szerzej

oraz na pracach ks. Józefa Krukowskiego⁷¹, profesora teologii pastoralnej na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Jagiellońskiego, natomiast publikacjami np. A. Lipnickiego⁷², J. S. Pelczara, J. Szpanderskiego⁷³ posiłkował się tylko pisząc część historyczną swego dzieła. Dopiero w okresie późniejszym polska homiletyka 20-lecia międzywojennego zaczęła dopracowywać się własnych, wartościowszych dzieł.

Jak już zasygnalizowano, Woroniecki dużą wagę przywiązywał do konieczności dobrego zapamiętywania, jak i właściwego uczenia się tej techniki przez człowieka. Uważał on, że bardzo ważne jest częste powtarzanie wstępnie przyswojonych treści oraz ich odpowiednie przemyślenie. Polski dominikanin był zdania, posługując się nieco humorystycznym porównaniem, że dobry uczeń, podobnie jak każda inna osoba pragnąca zdobyć rzetelną i ugruntowaną wiedzę, powinien często, niczym krowa „przeżuwać” treści, które do niego docierają, a które chce sobie lepiej utrwalić. „Słusznie możemy porównać cały ten proces z przeżuwaniem u pewnych gatunków zwierząt, bez którego nie są one w stanie przyswoić sobie całej treści spożywczej przyjętego pokarmu. Człowiek myślący powinien pamiętać, że w dziedzinie ducha należy do gatunku przeżuwających i że tylko za cenę takiego ciągłego przeżuwania pokarmu umysłowego zdoła on sobie naprawdę przyswoić jego treść na własność. Pierwsze przeżucie to aktualne przemyślenie zagadnienia, poczem obsuwa się ono do podświadomości, gdzie odbywa się dalsze jego przeżucie nie bez podniet zresztą, jakbyśmy to zaznaczyli, aktualnego myślenia, w ten sposób umysł powoli i stopniowo wyciska z dostarczonego mu pokarmu to wszystko, czego pierwsze przeżucie nie zdołało u niego wybrać. Kto nie przeżuwa swych myśli, ten i sam niewiele otrzyma korzyści ze spożytego pokarmu i to, czego zechce innym ze swej wiedzy udzielić, będzie bardzo mało pożywne”⁷⁴ — pisał Woroniecki.

Badania i refleksje dotyczące powtarzania i utrwalania treści już wstępnie przyswojonych prowadzone są przez psychologów i pedagogów do dzisiaj, a sugestie polskiego dominikanina nadal są aktualne. Jak bowiem pisze Z. Pietrański: „Każdy wie z własnego doświadczenia, że ponowne zapoznawanie się z tym samym tekstem nieraz odsłania przed nami nowe strony i powiązania zjawisk, nowe momenty, których uprzednio nie dostrzegaliśmy. Dlatego też głównym celem powtarzania winno być nie tylko »odświeżenie« w świadomości danego materiału, lecz również pogłębienie jego rozumienia, co z kolei walnie przyczynia się do trwalszego zapamiętania. Jest

na ten temat: T. Lewandowski, *Pismo Święte w teorii i praktyce kaznodziejskiej bpa Władysława Krynickiego (1861–1928)*, „Studia Włocławskie”, 4(2001), s. 341–342.

⁷¹ J. Krukowski, *Teologia pasterska katolicka*, t. 1–2, Przemyśl 1869.

⁷² Zob. A. Lipnicki, *Zasady kaznodziejstwa czyli nauka opowiadania Słowa Bożego, oparta na podaniach i wzorach Pisma Św., Ojców Kościoła, poważnych pisarzy i najcelniejszych kaznodziejów polskich*, t. 1–2, Wilno 1860. Autor był przez pewien czas, w latach 1852–1863, profesorem homiletyki i teologii dogmatycznej w seminarium duchownym w Wilnie.

⁷³ J. Szpanderski, *O zasadach wymowy kaznodziejskiej*, t. 1–2, Kraków 1870–1871.

⁷⁴ J. Woroniecki, *Nauka o podświadomości...*, s. 19–20.

rzeczą oczywistą, że największe możliwości umiejętnego organizowania powtarzania spoczywają w rękach nauczyciela i do jego obowiązków należy stwarzanie uczniom czasu i warunków do utrwalania wiedzy”⁷⁵.

Innym, również ujemnym zjawiskiem związanym z nadmiernym upowszechnieniem się kultury słowa pisanego, jest, jak pisał Woroniecki, „przesłanianie sobie świata książką”⁷⁶. Dzieło naukowe staje się niejako nieodzownym pośrednikiem, pryzmatem, poprzez który postrzegamy realny świat, który powinien być przedstawiany w różnego rodzaju „naukowych” rozprawach⁷⁷. Książka „zamiast (...) nas uczyć, jak mamy bezpośrednio z rzeczywistości czerpać nasze wiadomości, staje (...) między nami a tą rzeczywistością z pretensją, że nas sama wszystkiego nauczy. Że zaś każdy ma skłonność do tego, aby innych podług siebie sądzić, przeto niejednen zatwardziały książkowiec jest przekonany, że wszyscy ludzie winni tak samo wyłącznie książkami się karmić i że, jeśli coś wiedzą, to wiedzą to z książek”⁷⁸. W Polsce takie rozumienie wspomnianego zagadnienia zostało przejęte z obszaru kultury niemieckojęzycznej, która nasiąknięta była idealistycznym pojmowaniem zjawisk natury filozoficznej i społecznej za przyczyną Hegla i jego następców. To oni interpretowali rzeczywistość na podstawie „książkowego” świata wyobrażeń, niekorespondujących ze światem realnym⁷⁹. A przecież, jak stwierdzał znany po II wojnie światowej psycholog i pedagog J. Pieter, podręczniki — zwłaszcza te szkolne — mają nam przede wszystkim wyjaśniać teorie naukowe odniesione do rzeczywistości, abyśmy ją mogli lepiej zrozumieć, abyśmy mogli samodzielnie myśleć i wykorzystywać swoją wiedzę w praktyce codziennego życia: „W odróżnieniu od podręczników naukowych, użyteczność podręczników szkolnych jest zależna przeważnie od zalet dydaktycznych, a nie merytorycznych. Użyteczność tamtych — raczej odwrotnie. W zbiorze zalet dydaktycznych na czoło wysuwa się łatwość zrozumienia nowych pojęć, wyjaśnień, teorii naukowych itp. Wynika to z ogólnego ujęcia roli książki jako pomocy w nowoczesnym nauczaniu, nastawionym

⁷⁵ Z. Pietrasiński, *Sztuka uczenia się*, wyd. III, Warszawa 1962, s. 66.

⁷⁶ J. Woroniecki, *Gawęda o gawędzeniu*, Poznań–Warszawa–Wilno–Lublin 1929, s. 15.

⁷⁷ Warto zaznaczyć, że uczeni wskazywali przede wszystkim na szkodliwość przesadnego czytania takich książek, w których autorzy posługują się fikcją literacką wpływającą na wyobraźnię czytelnika tak, że przestaje on realnie postrzegać otaczającą go rzeczywistość. J. Pieter pisał w związku z tym, że „wszelkiego rodzaju czytelnictwo nadmierne, a więc również nadmierne czytelnictwo w dziedzinie nauki, pociąga za sobą, nawet pomimo realizmu treści, ucieczkę od rzeczywistości lub stwarza potrzebę tejże. Trzeba się jednak zgodzić, że w wypadku nałogowego czytelnictwa beletrystyki skutki te bywają wyjątkowo wielkie, uwielokrotnione, a to ze względu na istotny współdziałanie emocji. Czytelnik książki naukowej nie potrafi się tak bardzo wyżywać emocjonalnie, jak czytelnik romansów” (J. Pieter, *Czytanie i lektura*, Katowice 1960, s. 165).

⁷⁸ J. Woroniecki, *Okolo kultu mowy...*, s. 96.

⁷⁹ Tamże, s. 101.

na kształcenie w samodzielności myślenia, a nie na przekazywanie informacji do werbalnego i »dosłownego« zapamiętania”⁸⁰.

W świecie naukowym przeakcentowanie znaczenia słowa pisanego wyraża się w powoływaniu na katedry uniwersyteckie tych przede wszystkim osób, które posiadają duży dorobek naukowy, bez względu na ich doświadczenie dydaktyczne i zdolność przekazywania swojej wiedzy studentom. J. Woroniecki twierdził, że nie zawsze liczba nagromadzonych publikacji kwalifikuje uczonego do tego, aby mógł nauczać. Proponował więc stosowanie francuskich praktyk na wspomnianym polu, które polegały na tym, że osoba ubiegająca się o pracę na uniwersytecie musiała z reguły posiadać praktykę zawodową w zakresie nauczania w szkołach średnich. Takie doświadczenia z pewnością odgrywają pozytywną rolę w karierze przyszłych nauczycieli akademickich i sprawiają także, że pisane przez nich dzieła są bardziej komunikatywne i zrozumiałe dla ogółu czytających, pomimo że czasami przedmiot badań podejmowanych przez nich w rozprawach jest niezwykle skomplikowany⁸¹. Warto tutaj zaznaczyć, że w okresie międzywojennym bardzo liczna rzesza polskich uczonych zaczynała swoją karierę nauczycielską w szkolnictwie średnim, zanim podjęli pracę w uczelniach wyższych. Wymienić tu można m.in. polonistów: Manfreda Kridla, Stanisława Tynca, Henryka Życzyńskiego. Również po II wojnie światowej wielu nauczycieli międzywojennej Polski przeszła do pracy w szkolnictwie wyższym, osiągając na tym polu znaczne sukcesy (Stefania Skwarczyńska⁸², Ludwik Bandura, Stanisław Jodłowski, Juliusz Kijas, Zenon Klemensiewicz, Janina Kulczycka–Saloni, Jan Kulpa, Juliusz Saloni, Władysław Szyszkowski, Teofil Szczerba, i wielu innych)⁸³. Niektórzy z nich swoje doświadczenia

⁸⁰ J. Pieter, *Nauka i wiedza*, Warszawa 1967, s. 213.

⁸¹ J. Woroniecki, *Około kultu mowy...*, s. 97–98. Współczesny nam uczonego M. Łobocki proponował w związku z omawianą kwestią rozwiązanie zbliżone do tego, którego zwolennikiem był Woroniecki. Otóż twierdził on, że nauczyciel akademicki utrzymywał „bezpośredni kontakt z uczniami i nauczycielami różnego typu szkół lub wychowankami i wychowawcami różnych placówek opiekuńczo–wychowawczych. Nie wydaje się bowiem rzeczą możliwą skuteczne przyswajanie studentom wiedzy o nauczaniu i wychowaniu bez odwoływania się do własnych doświadczeń pedagogicznych” (M. Łobocki, *Wybrane problemy wychowania nadal aktualne*, Lublin 2004, s. 294.)

⁸² Wspomniana powyżej badaczka literatury, znana szczególnie w łódzkim środowisku naukowym ze swojej działalności naukowej po II wojnie światowej, w czasach swojej młodości, po ukończeniu filologii polskiej i romańskiej na Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie pracowała jako nauczycielka — polonistka w szkolnictwie średnim w Stanisławowie, w Brześciu nad Bugiem i w Łodzi. Równocześnie — w 1937 roku — uzyskała na wspomnianej uczelni pierwszą w Polsce habilitację z teorii literatury i jako docent prowadziła tam wykłady. Zob. J. Trznadłowski, *Stefania Skwarczyńska*, [w:] *Stefania Skwarczyńska. Uczony, nauczyciel, wychowawca*, red. Marek Bielacki, Jan Trznadłowski, Łódź 1992, s. 5–9.

⁸³ M. Łojek, *W trosce o wyższy poziom edukacji polonistycznej uczniów szkół średnich w dwudziestoleciu międzywojennym*, [w:] *Polonistyka szkolna w latach 1918–1939. Koncepcje i polemiki, programy i ich realizacja*, red. Leszek Jazownik, Zielona Góra 2002, s. 53.

w zakresie nauczania w szkolnictwie średnim umiejętnie wykorzystywali w swojej pracy zawodowej już jako wykładowcy akademicki, co spotykało się z bardzo dużym uznaniem studentów. Na przykład jedna z uczennic Stanisława Jodłowskiego, wspominająca po latach działalność dydaktyczną tego wykładowcy, pisała: „Jeśli chodzi o działalność Profesora jako metodyka, to na plan pierwszy wysuwała się zawsze Jego troska o to, aby lekcje przeprowadzane były z pożytkiem i należycie. W związku z tym zwracał uwagę na właściwą budowę lekcji, na stosowanie urozmaiconych metod nauczania, na przestrzeganie zasad nauczania, a przede wszystkim, na uwzględnianie możliwości percepcyjnych uczniów. Każdy student Profesora musiał dokładnie znać etapy kształcenia procesów psychicznych dzieci i młodzieży w różnych okresach ich fizycznego i psychicznego rozwoju”⁸⁴.

Niektórzy jednak nie nadawali się na wykładowców i uczonych, albo ich kariera jako profesorów uniwersyteckich nie była zupełną kontynuacją zainteresowań badawczych i pasji zdobywania wiedzy z wcześniejszego okresu. Problem ten zauważa współcześnie Aleksander Nalaskowski, który stwierdza, że „jeśli nauczyciele idą do nauki, najczęściej nie umieją się w niej znaleźć lub też odchodzą daleko od swojej praktyki”⁸⁵. Nie jest więc regułą, że dobry nauczyciel, jeśli zacznie na kolejnym etapie życia zawodowego zajmować się nauką, będzie zarazem dobrym wykładowcą i uczonym, chociaż praktyka dydaktyczna nie jest w jego dalszej pracy przeszkodą do tego, aby był on naukowcem.

Wzorzec osobowy nauczyciela

Problematyką związaną z określeniem cech osobowych nauczyciela, jego kwalifikacji intelektualnych i moralnych predystynujących go do uprawiania zawodu, zajmowano się od dawna. Wśród polskich uczonych, po dosyć długim okresie deprecjonowania stanu nauczycielskiego jako celowej polityki zaborców, zwłaszcza Rosji (ale też Prus⁸⁶) dą-

⁸⁴ M. Madejowa, *Profesor Stanisław Jodłowski — uczonec i dydaktyk nauki o języku polskim. Wspomnienia uczennicy i współpracownika*, [w:] *Wczoraj i dziś edukacji polonistycznej*, red. Beata Kędzia-Klebeko, Anna Ciciak, Szczecin 2001, s. 45.

⁸⁵ A. Nalaskowski, *Przeciwko edukacji sentymentalnej*, Kraków 1994, s. 45.

⁸⁶ Wypowiadając się na temat pruskiego systemu szkolnego współczesny historyk Eugeniusz Paruzel zauważa, że wypełniający w jego ramach swoje powinności zawodowe nauczyciele „wykształceni i wychowani w niemieckich seminariach nauczycielskich i uniwersytetach byli często zdyscyplinowanymi wykonawcami mocarstwowej polityki Prus. Praca nielicznych polskich nauczycieli poddana była uważnej kontroli nie tylko ze strony władz szkolnych, ale administracji cywilnej, policji czy kleru ewangelickiego” (E. Paruzel, *Ideał wychowawczy Narodowej Demokracji i próby jego realizacji na przełomie XIX i XX wieku*, Toruń 1993, s. 55).

żącej do utrzymania niskiego poziomu oświaty w społeczeństwie polskim⁸⁷, zajęto się tą problematyką w sposób szczególny od przełomu XIX i XX wieku; wtedy to bowiem wielu autorów podjęło w swych badaniach praktycznych i rozważaniach teoretycznych temat osobowości nauczyciela. Dzięki wzmocnionym badaniom w tym zakresie, powstała nowa dziedzina wiedzy: pedeutologia. Szczególną rolę w rozwoju tej dyscypliny odegrał J. W. Dawid, autor dzieła *O duszy nauczycielstwa* (1912)⁸⁸, który — jak zauważył Bohdan

⁸⁷ O sytuacji nauczycieli polskich pod zaborami pisze m.in. Antoni Smołański, stwierdzając: „Okres zaborów to deprecjacja pozycji społecznej i autorytetu nauczyciela. Nauczyciele podlegali podwójnym władzom: lokalnym i wyższym, ciągle musieli walczyć, zazwyczaj w pojedynkę, z kapryśnymi władzami o poprawę swego bytu. Często występowała samowola władz wobec nauczycieli. Nierzadko władze centralne skazywały nauczycieli na arbitralność lokalnych urzędników. Dopiero w autonomicznej Galicji stworzono centralnie, pod koniec XIX w., korzystne rozwiązania prawne dotyczące nauczycieli, zwłaszcza korzystne ustawy normujące przyznawanie nauczycielom emerytur i rent” (A. Smołański, *Pedeutologia historyczna*, Wrocław 2006, s. 102).

⁸⁸ J. W. Dawid inspirował się w swoich poglądach filozofią H. Bergsona, z którym również polemizował. Jak pisał Mirosław Krajewski, jego rozprawa *O duszy nauczycielstwa* „nasycona Bergsonowskim pojęciem »rzeczywistości duchowej«, stanowiąca testament pedagogicznych doświadczeń i rozważań nad istotą zawodu nauczycielskiego. Warunkiem *sine qua non* dla powodzenia wychowawczego nauczyciela — zdaniem Dawida — są: wiedza pedagogiczna, przywiązanie do wychowanków, zalety moralne, odpowiedzialność, wiarygodność przekonań i żarliwość działania” (M. Krajewski, *Dzieje wychowania i doktryn...*, s. 173). Współcześni nam uczeni badając spuściznę naukową J. W. Dawida przede wszystkim podkreślają znaczenie miłości nauczyciela do wychowanków w jego koncepcjach pedagogicznych, a więc tę cechę, której nie eksponowali wcześniejsi badacze, zwłaszcza będący pod wpływem ideologii pozytywistycznej lub lewicowej. Na przykład Marian Śnieżyński pisze, że Dawid „twierdzi, iż to miłość dusz jest dla nauczyciela źródłem entuzjazmu, wiary w swoje powołanie, siły w pracy, jest też tajemnicą jego powodzenia. Gdyby trzeba było wybierać pomiędzy nauczycielem, który posiadał dużą wiedzę fachową, poznał psychologię, metody i techniki wychowania, ale któremu obca jest zupełnie miłość dusz, i takim, który przy bardzo skromnej wiedzy, braku przygotowania metodycznego posiada w sobie żywe i w czyn przechodzące poczucie duchowej wspólnoty, która miłością ogarnia woich wychowanków, J. W. Dawid bez zastanowienia wskazałby tego drugiego” (M. Śnieżyński, *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia a szkolna i akademicka rzeczywistość*, wyd. II poszerzone, Kraków 2008, s. 63). Zob. na ten temat również uwagi Łukasza Kalisza: Ł. Kalisz, *Zasoby duchowe nauczyciela według Jana Władysława Dawida*, [w:] *W stulecie śmierci Jana Władysława Dawida*, red. Hanna Markiewiczowa, Warszawa 2014, s. 58. Należy jednakże ponadto pamiętać, jak podkreśla Danuta Drynda, że wspomniany powyżej uczony „pozostawał w dużej mierze pod wpływem filozofii pozytywistycznej w jej wersji ontologiczno–epistemologicznej. Trzeba bowiem pamiętać, że lata życia i twórczości tego wybitnego uczonego przypadają na okres funkcjonowania pozytywistycznej koncepcji nauki, sprawdzającej jej funkcje do zespołu zdań mających charakter sprawozdawczy w stosunku do badanej rzeczywistości. Wszystko zaś, co poza ten opis wykraczało, a więc m.in. formułowanie ideałów i celów wychowania nie mogło być zaliczane do nauki. Twierdzono, że budowaniem teoretycznej wiedzy o rzeczywistości wychowawczej winna zająć się pedologia. Pedagogice wyznaczono jedynie funkcje wartościująco — normatywne” (D. Drynda, *Tworzenie się pedagogiki naukowej*

Cywiński, „formując przyszłych nauczycieli, pragnął [...] przekazać im swoją pasję wychowawcy nowego człowieka — propagowana przezeń postawa moralna miała stać się udziałem nie tylko samych jego słuchaczy i czytelników, ale miała być przez nich propagowana coraz szerzej i powszechniej w społeczeństwie”⁸⁹. W późniejszych latach i dziesięcioleciach osobowość nauczyciela była przedmiotem refleksji wielu innych pedagogów: — Stanisława Karpowicza⁹⁰,

w *Królestwie Polskim w latach 1864–1918 w świetle badań własnych*, [w:] *Stan i potrzeby badań nad oświatą i wychowaniem w Królestwie Polskim w latach 1815–1915*, red. Ryszard Kucha i Karol Poznański, Lublin 1989, s. 188). Rozprawy pedagogiczne Dawida cieszyły się zainteresowaniem późniejszych uczonych zajmujących się pedeutologią oraz problematyką wychowania dzieci i młodzieży. Do jego dorobku nawiązywali m.in.: Barbara Milawska (traktowała ona Dawida jako przede wszystkim psychologa eksperymentalnego), jego uczennica Aniela Szczyówna (propagowała jego poglądy w środowiskach polskich pedagogów jeszcze przed I wojną światową), a także Henryk Rowid (był on gorliwym propagatorem jego twórczości; do 1939 roku opublikował pięć artykułów przypominających jego wkład do pedagogiki i psychologii), Bogdan Nawroczyński (wg niego, był on najwybitniejszym przedstawicielem tzw. pedagogiki pozytywnej), Bogdan Suchodolski (wypowiadał się o nim jako o wszechstronnym myślicielu), Jan Hulewicz (nazywał go w swoich publikacjach pedagogiem walczącym o polską szkołę), Ludwik Chmaj (jak twierdził ten uczyony, Dawid był reprezentantem kierunku instrumentalistycznego w nurcie tzw. pedagogiki socjologicznej), Stanisław Łempicki (określał Dawida mianem wybitnego pedeutologa) oraz Zofia Demelówna, Zofia Daszyńska-Golińska (publikowała ona swoje artykuły pedagogiczne w wydawanym przez niego „Głosie”), Bolesław Zahorski i Zofia Klarnerówna. Zob. S. Sztobryn, *Polskie badania nad J. W. Dawidem do II wojny światowej*, [w:] *Z historii i teorii pedagogiki XX wieku*, red. Tadeusz Jałmużna, Łódź 1999, s. 5–8; L. Dziaczkowska, *Nauczyciel a program kształcenia w świetle refleksji pedeutologicznej Jana Władysława Dawida*, [w:] *Niepodległościowe koncepcje i programy wychowania przełomu XIX i XX wieku. I Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej. Myśl o wychowaniu dla Polski niepodległej 1863–1914/18*, red. Beata Gola, Dominika Jagielska, Janina Kostkiewicz, Kraków 2015, s. 88–92; I. Michalska, *Jan Władysław Dawid (1859–1914) — życie i dzieło w przekazie potomnych*, [w:] *Recepcja myśli pedagogicznej Jana Władysława Dawida w XX i XXI wieku*, red. Stefania Walasek, Kamila Gandecka, Wrocław 2015, s. 91–93; A. Bołdyrew, *Zofia Daszyńska-Golińska (1866–1934) i jej badania nad młodzieżą ubogą i zaniedbaną*, [w:] *Nauczyciele. Zasługi — niedocenieni — zapamiętani*, red. Władysława Szulakiewicz, Toruń 2018, s. 32.

⁸⁹ B. Cywiński, *Rodowody niepokornych*, Warszawa 1996, s. 104; zob. również: H. Krzysztofińska, *Etyka zawodowa nauczyciela jako niezbędny element jego kwalifikacji zawodowych*, [w:] *Od prawa szkolnego do etyki pedagogicznej. Księga Jubileuszowa poświęcona Profesorowi Januszowi Homplewiczowi z okazji czterdziestolecia Jego pracy naukowej*, red. Wojciech Maszke, Rzeszów 2001, s. 124.

⁹⁰ S. Karpowicz, jak zauważył to badający jego spuściznę naukową Stanisław Michalski, podkreśla fakt, że nauczyciel i rodzic, pragnąc mieć autorytet swoich wychowanków, powinni dawać im dobry przykład godnego życia i postępowania nie tylko na lekcjach, ale w całym swoim życiu: „Karpowicz uważał, że na rozwój intelektualny i wolicjonalny uczniów wywiera wpływ nie tylko wola rodziców i wychowawców, ale przede wszystkim ich postępowanie. Stosunki z ludźmi i w ogóle wszelkie widoczne objawy ich myśli i uczuć” (S. Michalski, *Stanisława Karpowicza myśl społeczna i pedagogiczna*, Warszawa 1968, s. 236).

- Zygmunta Mysłakowskiego⁹¹,
- Stefana Baleya⁹²
- Wandy Dzierzbickiej⁹³,
- Lucjana Zarzeckiego⁹⁴,

⁹¹ Z. Mysłakowski przedstawił listę cech osobowych nauczyciela, które uważał za godne podkreślenia. Jako podstawową wymieniał umiejętność kontaktu z młodzieżą, następnie czynną sympatię (w związku z tym nauczyciel powinien być przyjacielem i doradcą ucznia), człowiekiem szanującym godność innych ludzi, budzącym zaufanie, sprawiedliwym. Uczony ten zwracał więc uwagę na te elementy cech charakteru, które w zasadzie powinny cechować każdego człowieka, który w swej pracy zawodowej musi nawiązywać różnorodne relacje i współpracę z innymi osobami. Cz. Wiśniewski, *Wychowanie — studia teoriopoznawcze i aksjologiczne*, Łódź 2009, s. 95–96; G. Michalski, *Zygmunt Mysłakowski (1890–1971). Działalność i twórczość pedagogiczna*, Łódź 1994, s. 56–59. Warto zaznaczyć, że cechy osobowe nauczyciela mają możliwość „dojrzewania” i rozwoju wraz z doświadczeniem zawodowym. K. Szmyd zauważył: „Jeśli chodzi o cechy pozytywne i pożądane, to był on przekonany o możliwości ich dojrzewania i rozwijania w toku świadomych i samokrytycznych odniesień nauczyciela do własnych poczynań na podłożu odpowiednich predyspozycji zawartych w strukturze psychicznej” (K. Szmyd, *Zygmunt Karol Mysłakowski (1890–1971). Twórczość i wkład do rozwoju nauk o wychowaniu*, Rzeszów 1997, s. 175.)

⁹² Jak pisze Jolanta Szempruch, wg Baleya najważniejsze cechy nauczyciela to te, które umożliwiają wychowanie ucznia. Do nich zaliczył on przychylność dla wychowanków, nastawienie na systematyczność pracy z nimi, rozumienie psychiki wychowanka, potrzebę obcowania z innymi ludźmi, cierpliwość i takt pedagogiczny, entuzjazm do pracy wychowawczej, tzw. powinowactwo duchowe z dziećmi. Ci nauczyciele, którzy posiadają wymienione przez niego cechy, nazywać można, wg Baleya, wychowawcami integralnymi (J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Kraków 2013, s. 25). Współcześni nam badacze podkreślają, że wspomniany uczony daleki był od przedstawiania jakiejś wyidealizowanej postaci nauczyciela i wychowawcy, ponieważ niemożliwe byłoby, jego zdaniem, jej praktyczne naśladowanie lub czerpanie z niej gotowych wzorów; jak pisze Halina Nocoń, w praktyce „według niego, osobowość takiego wychowawcy musiałaby posiadać wszystkie dodatnie cechy w stopniu nadprzeciętnym” (H. Nocoń, *W poszukiwaniu ideału wychowawcy*, [w:] *Przemiany edukacyjne w Polsce i na świecie a modele wychowania*, red. Wiesława Korzeniowska, Kraków 2001, s. 428).

⁹³ W. Dzierzbicka, autorka pracy *O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela wychowawcy* (Warszawa 1922), wskazywała przede wszystkim na takie cechy wychowawców, jak tkliwość, optymizm, umiejętność wczuwania się w psychikę ucznia; szczególną też uwagę zwracała na wszechstronność zainteresowań nauczyciela różnymi dziedzinami wiedzy. Jej wnioski opierały się głównie na analizach ankiet przeprowadzonych wśród uczniów. Zob. W. Wołoszyn–Spirka, *W poszukiwaniu realistycznych podstaw moralnego postępowania nauczyciela*, Bydgoszcz 2001, s. 102; A. Smołański, *Wizje nauczyciela w polskiej myśli pedagogicznej do 1939 roku*, Opole 1997, s. 44.

⁹⁴ Dużo miejsca zasygnalizowanej tutaj problematyce poświęcił ten uczony w jednym ze swych najważniejszych dzieł: *Wstępie do pedagogiki* (Lwów–Warszawa 1922). W nim to podał wiele wskazówek na temat cech, jakie powinien mieć dobry wychowawca; według niego, pierwsza z owych cech to „miłość pedagogiczna” do wychowanków, następnie to silna wola, gruntowne wykształcenie i wiedza zarówno w dziedzinie nauk humanistycznych (dotyczy to także na-

- Jana Gralewskiego⁹⁵,
- Tadeusza Łopuszańskiego⁹⁶,
- Jana Kazimierza Królińskiego⁹⁷,
- Józefa Kretz-Mirskiego⁹⁸,

uczycieli wykładających nauki ścisłe i przyrodnicze), jak też i w zakresie wykładanego przez siebie przedmiotu, oraz autorytet będący inspiracją do naśladowania przez wychowanków. Zob. S. Jedynak, *Charakter a wychowanie według Ludwika Zarzeckiego*, [w:] B. Jedynak, S. Jedynak, L. Krusiński, *Filozofia i wychowanie*, Lublin 2010, s. 85–86. Badający dorobek piśmienniczy Zarzeckiego w dziedzinie pedagogiki Robert Jankowski zwrócił ponadto uwagę na to, że uczone ten przywiązywał dużą wagę do samego procesu kształcenia nauczycieli: „Wobec wielu teorii, które głosiły, jak najlepiej wykształcić nauczyciela, wyraził pogląd, że nie można ograniczyć tego przygotowania do poznania teoretycznych przepisów i opanowania »katechizmu pedagogicznego«, bo takiego nie ma i być nie może. Jego zdaniem, nauczyciela tworzy nie teoria, ale cała atmosfera duchowa, którą tworzą trzy integralnie ze sobą związane czynniki: wiedza pedagogiczna, praktyka i przykład nauczycieli-wychowawców. Jeśli tego zabraknie, możemy co najwyżej przygotować rzemieślników, a nie nauczycieli” (R. Jankowski, *O nauczycielu w myśli pedagogicznej Lucjana Zarzeckiego (1873–1925)*, [w:] *Z badań nad tradycją polskiej pedagogiki. Indywidualizm — edukacja — kolektywizm*, t. 1, red. Elżbieta Magiera, Szczecin 2015, s. 83.)

- ⁹⁵ K. Rusinek, *Endecka myśl edukacyjna ks. Jana Gralewskiego*, [w:] *Wychowanie a polityka. Kultura polityczna a kształtowanie tożsamości społeczeństwa polskiego*, red. Katarzyna Kalinowska, Toruń 2008, s. 53–56.
- ⁹⁶ Danuta Koźmian, oceniając działalność tego pedagoga stwierdziła, że „Łopuszański, będąc sam jednym z najbardziej twórczych nauczycieli w polskiej historii wychowania, nauczycielowi przypisywał wiodącą rolę w wychowaniu twórczych i zaangażowanych obywateli. Od nauczyciela wymagał głębokiej wiedzy merytorycznej i pedagogicznej, optymizmu, wiary w człowieka, dystansu wobec antagonizmów i koncepcji politycznych. Nauczyciel w jego poglądach to bezpartyjny profesjonalista wolny od wszelkiej przesady i ekstremizmów politycznych, człowiek, dla którego zarówno naród, jak i państwo oraz służba dla nich jest wartością najwyższą” (D. Koźmian, *Szkoła średnia ogólnokształcąca w koncepcji i realizacji Tadeusza Łopuszańskiego (1874–1955)*, [w:] *Z teorii i doświadczeń pedagogicznych*, red. Tadeusz Jałmużna, Łódź 2007, s. 35).
- ⁹⁷ Pedagog ten inspirował się w dużej mierze poglądami L. Zarzeckiego i, podobnie jak on, domagał się od nauczycieli i wychowawców odpowiednich predyspozycji fizycznych, psychicznych i moralnych do uprawiania zawodu. Dodawał ponadto, że „wychowawca musi bardzo często obcować ze swoją młodzieżą i poznawać ją w rozmaitych okolicznościach, a więc w czasie pracy, odpoczynku, zabawy, tańca, gry w szachy czy w piłkę. Niezwykle ułatwiają poznanie młodzieży wycieczki” (J. K. Króliński, *Wychowawstwo w szkole polskiej*, Lwów 1924, s. 40).
- ⁹⁸ Ten znany w okresie II Rzeczypospolitej uczoney, pisząc o doniosłym wpływie wychowawcy na osobowość wychowanka, stwierdzał niejednokrotnie, że miłość do dziecka oraz entuzjazm, a także jego duchowa więź z wychowankiem to najbardziej pożądane cechy, jakie powinny mieć osoby odpowiedzialne za kształtowanie kręgosłupa moralnego i intelektualnych sprawności uczniów. Zwracał on także uwagę na konieczność współpracy nauczyciela z rodzicami w dziele wychowania dziecka. Zob. S. Możdżeń, *Inspiracje katolickiej myśli wychowawczej w Polsce do połowy XX wieku*, Kielce 2001, s. 217. Podejmując się krytyki koncepcji pedeutologicznych J. W. Dawida, jak zauważył badający

- Henryka Rowida⁹⁹,
- Mieczysława Kreutza¹⁰⁰,
- Ludwiki Jeleńskiej¹⁰¹,
- Stefana Szumana¹⁰²,

jego dorobek naukowy A. Ciężela, J. Mirski „zwracał uwagę, że jego formuły wysnute z koncepcji »miłości dusz« grzeszą pewną abstrakcyjnością, brakiem uwzględniania kontekstu procesu wychowania” (A. Ciężela, *Polska pedagogika kultury w pierwszej połowie XX wieku*, Warszawa 2010, s. 60).

- ⁹⁹ H. Rowid wypowiadając się wielokrotnie o wzorcowym modelu nauczyciela i wychowawcy korzystał z refleksji zawartych w dziełach wielu wcześniejszych i współczesnych mu pedagogów i psychologów: Bronisława Trentowskiego, Jana Władysława Dawida, J. Hoene-Wrońskiego, Stefana Baley, Floriana Znanickiego, Zygmunta Mysłakowskiego, a także zwolenników tzw. szkoły twórczej oraz psychologii adlerowskiej. Jako pedagog lewicowy i antyreligijny, opowiadał się za światopoglądem nauczyciela „neutralnym religijnie”, a za jedną z zalet wychowawcy uważał umiejętność kształtowania społecznych sprawności dzieci i młodzieży (umiejętność współdziałania w grupie, dążność do dokonywania rewolucyjnych zmian społecznych, wrażliwość na nędzę materialną człowieka itp.). Antoni Szumski stwierdził m.in.: „Czerpiąc z różnych źródeł i kierunków przesłanki dla konstruowania cech osobowości nauczyciela, nie usiłował Rowid tworzyć jednolitego schematu, który stanowiłby niezmienny model. Przy rozwijaniu tego problemu elastycznie i dynamicznie korzystał z różnych materiałów, podkreślał coraz to inne jego aspekty, zależnie od potrzeb czasu i sytuacji życia społecznego i pedagogicznego” (A. Szumski, *W walce o postępową szkołę. Rzecz o Henryku Rowidzie*, Warszawa 1977, s. 190). Zob. także A. Klim-Klimaszewska, *Henryk Rowid (1877–1944)* [w:] *Polska myśl pedagogiczna po 1918 roku*, red. Ewa Brodacka-Adamowicz, Siedlce 2009, s. 182–183; A. Smołalski, *Wizje nauczyciela...*, s. 44. Jeśli zaś chodzi o preferowany przezeń wzorcowy model nauczyciela, to uważał on, że powinien on mieć „sympatię do dziecka”, pragnąć jego rozwoju, poczuwać się też do odpowiedzialności za „kształt jego duszy”. Ma też obowiązek wykazywania się inicjatywą i pomysłowością w dziedzinie wychowania i kształcenia. Zob.: E. Kahl, *Źródła współczesnego modelu nauczyciela w orientacjach pedeutologicznych początków XX w. i dwudziestolecia międzywojennego*, [w:] *Wybrane problemy teorii i praktyki pedagogicznej Drugiej Rzeczypospolitej*, red. Edyta Bartkowiak, Edyta Kahl, Zielona Góra 2010, s. 143.
- ¹⁰⁰ Zdaniem M. Kreutza, dobrym nauczycielem jest ten pedagog, który umie odpowiednio wywierać wpływ wychowawczy na uczniów, czyli tak wpływać na ich zachowania i decyzje, aby odnosiły one zamierzony efekt wychowawczy. Jak pisał A. Smołalski, wg tegoż pedagoga „siłami motorycznymi skłaniającymi do wysiłków nauczycielskich jest (...) miłość dusz ludzkich i skłonność agitacyjna. Nauczyciel oddziałuje na ucznia całą swoją osobowością — świadomie i nieświadomie. Z tego względu ogromne znaczenie wychowawcze posiadają zalety etyczne nauczyciela” (A. Smołalski, *Wizje nauczyciela...*, s. 48).
- ¹⁰¹ Omawiając poglądy L. Jeleńskiej na temat roli i zadań nauczycieli w procesie wychowawczym Teresa Kukołowicz słusznie zauważyła, że w jej koncepcji „zadaniem wychowawcy jest pobudzenie wychowanka do pracy nad sobą” (T. Kukołowicz, E. Murawska, *Koncepcja wychowania w ujęciu Ludwiki Jeleńskiej*, „Roczniki Nauk Społecznych”, (1990), t. 18, z. 2, s. 31).
- ¹⁰² Jak piszą badacze poglądów tego uczonego na powyższy temat, „Szuman uważał, że rezultaty pracy nauczycieli zależą od ich osobistego stylu pracy i cech osobowości. Do zasadniczych cech talentu pedagogicznego należy takt pedagogiczny, na który składają się: intuicja psychologiczna,

- Władysława Spasowskiego¹⁰³,
- Anieli Szycówny,
- ks. Antoniego Bystrzonowskiego¹⁰⁴,
- Bogdana Nawroczyńskiego¹⁰⁵,

znajomość własnych możliwości i opanowanie właściwych środków działania. Dowodził, że nie istnieją wrodzone uzdolnienia, które warunkowałyby dobrego pedagoga, natomiast mogą zostać rozwinięte pewne cechy umysłu, osobowości i charakteru, które umożliwią aktywność nauczającą i wychowującą na dobrym poziomie” (M. Kielar-Turska, *Stefan Szuman — artysta i uczonec*, [w:] S. Szuman, *Wybór pism estetycznych*, wprowadzenie, wybór i opracowanie Maria Kielar-Turska, Kraków 2008, s. XXVIII). Zob. na ten temat: H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 31.

¹⁰³ Jak pisał badający spuściznę naukową tego autora T. Jałmużna, jego zdaniem, nauczyciel powinien posiadać gruntowną wiedzę filozoficzną (szczególnie z zakresu filozofii materialistycznej), aby przekazując ją uczniom kształtować w ich umysłach naukowy, jak to nazwał, obraz świata, który miałby wyzwalać młodego człowieka z jarzma przesądów, moralności katolickiej itp. Zob. T. Jałmużna, *Pedagogika „szkoły pracy” w Polsce międzywojennej i jej wpływ na kształcenie i dokształcanie nauczycieli szkół powszechnych*, Łódź 1983, s. 292; por.: E. Brodacka-Adamowicz, *Władysław Spasowski (1877–1941)*, [w:] *Polska myśl pedagogiczna po 1918 roku*, red. Ewa Brodacka-Adamowicz, Siedlce 2009, s. 195.

¹⁰⁴ Ks. A. Bystrzonowski zwracał uwagę, poza kompetencjami wychowawców w zakresie wykładanego przedmiotu i znajomością psychologicznych uwarunkowań rozwoju dzieci i młodzieży, na konieczność kształtowania przez nich własnych, dobrych postaw moralnych, aby głoszone przez nich postulaty wychowawcze względem dzieci nie były sprzeczne z ich własnym postępowaniem. „Dzieci są bystrzymi spostrzegaczami, zaraz dostrzegają, czy jest harmonia między słowem wychowawcy, a jego życiem [...]” (A. Bystrzonowski, *Osobistość katechety*, [w:] *Księga Pamiątkowa Kursu Katechetycznego w Krakowie*, Kraków 1929, s. 34).

¹⁰⁵ Jedną z głównych prac tegoż uczonego były wydane w 1930 roku *Zasady nauczania*. Jednak, jak się wydaje, większe znaczenie dla omawianej problematyki miała obszerna rozprawa *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*. Napisana ona została podczas II wojny światowej i po jej wydaniu w 1947 roku nie była już — ze względów ideologicznych — uwzględniana przez wiele lat w polskich pracach poświęconych pedagogice. Nawroczyński w swoich książkach głosił pogląd, że im wyższy jest poziom intelektualny i moralny nauczyciela, tym większa jest siła jego oddziaływania na wychowanka; dobry nauczyciel inspiruje swoich uczniów do dalszej pracy nad poszerzaniem wiedzy nawet po zakończeniu formalnej edukacji w szkole. Dzięki temu, wpływa on w dużej mierze na kulturę narodu i społeczeństwa. Wspomniany uczonec był też zdania, że nauczyciel powinien w sposób zindywidualizowany prowadzić zajęcia w klasach szkolnych, w których uczniowie mają być dobierani i selekcyonowani (miał być to tzw. dobór pedagogiczny) w zależności od rodzajów uzdolnień i zainteresowań. Ogólną zasadą zaś, jaką powinien kierować się nauczyciel powinno być to, że „nie może zniewalać i przymuszać, lecz ma oświecać i wyzwalać, prowadzić wychowanka do wewnętrznego opanowania i posłuszeństwa względem praw dyktowanych przez własne sumienie, nauczyciel jest więc sprawcą narodzin sił duchowych dziecka i jego wewnętrznego duchowego życia” (A. A. Kotusiewicz, *Pedeutologiczne stanowisko Bogdana R. Nawroczyńskiego*, [w:] *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela*, red. Alicja Anna Kotusiewicz, t. II, Białystok 2000, s. 38). Zob.: D. Drynda, *Cele kształcenia w dydaktyce Drugiej Rzeczypospolitej w świetle założeń pedagogiki*

- Józefy Joteyko¹⁰⁶,
— sanacyjnych teoretyków i praktyków wychowania państwowego¹⁰⁷ (do grona naj-

kultury. *Historyczne inspiracje dla współczesnej edukacji*, [w:] *Inspiracje dla współczesnej edukacji w dydaktyce Drugiej Rzeczypospolitej*, red. Danuta Drynda, Katowice 2000, s. 44–47; S. Jedynak, *Filozofia kultury i prolegomena wychowania Bogdana Nawroczyńskiego*, [w:] B. Jedynak, S. Jedynak, L. Krusiński, *Filozofia i wychowanie*, Lublin 2010, s. 89, 95–96; K. Szmyd, *U źródeł polskiej pedagogiki kultury i humanistycznej aksjologii wychowania*, [w:] *Edukacja humanistyczna, aksjologiczna i estetyczna w świetle programów i potrzeb oświatowych*, red. Jan Kida, Rzeszów 2003, s. 455–457; T. Jaroszuk, *Bogdana Nawroczyńskiego koncepcja szkoły (refleksje z lektury książki „Uczeń i klasa”)*, [w:] *Kreowanie tożsamości szkoły*, t. 1: *Konteksty teoretyczne, poglądy, wyniki badań*, red. Krystyna Chałas, Lublin 2009, s. 321–323. Jeśli chodzi o cechy osobowe nauczycieli, to jak słusznie zauważył Cz. Kupisiewicz, nie próbował ich ściśle ustalać i definiować, ale zmierzał do ustalenia ich katalogu. Zaliczył do niego m.in. zalety osobiste, uzdolnienia pedagogiczne, gruntowną znajomość nauczanego przedmiotu, doświadczenia uzyskane dzięki praktyce pedagogicznej, wiedzę o wychowaniu i kształceniu. Zalety osobiste nauczycieli były najbardziej przez niego cenione. Były to: „gorące serce”, niezłomny charakter i niezależny umysł. Zob. szerzej: Cz. Kupisiewicz, *O wybitnych myślicielach, dydaktyce i szkole. Wybrane prace pedagogiczne z lat 2000–2010*, Sosnowiec 2010, s. 28.

¹⁰⁶ Na kształtowanie się poglądów J. Joteyko, dotyczących roli nauczyciela i wychowawcy w procesie kształcenia i wychowania dzieci, wpłynęły pajdocentryczne koncepcje Édouarda Claparède. Od 1906 roku Joteyko organizowała liczne kursy pedologiczne, w których słuchaczami byli pedagodzy i psychologowie, na których referowała swoje poglądy na ten temat. W swoich wystąpieniach na międzynarodowych kongresach pedologicznych postulowała, aby nauczyciele w większym stopniu korzystali z psychologii, socjotechniki i psychotechniki, czerpiąc z tych dyscyplin m.in. wiedzę o naturze dziecka i jego skłonnościach; dzięki nim ich praca — polegająca na wspomaganiu rozwoju dziecka — przynosić będzie, jej zdaniem, lepsze efekty. T. Rzepa, B. Dobroczyński, *Historia polskiej myśli psychologicznej. Gałązki z drzewa Psyche*, Warszawa 2009, s. 230–234. J. Joteyko była zwolenniczką bardzo kontrowersyjnego, szczególnie w czasach dwudziestolecia międzywojennego, pomysłu selekcjonowania przez nauczycieli uczniów na podstawie badań psychologicznych, przeprowadzanych wśród nich po ukończeniu siedmioletniej szkoły powszechnej. Miały one przyczynić się do tego, że młodzi ludzie kierowani byliby do szkół o odpowiednich dla nich profilach zawodowych, i tam zdobywali dalsze kwalifikacje. Tego typu poglądy stały się przedmiotem krytyki M. Kreutza, który w dziele *Zmienność rezultatów testów* (ukazało się ono w latach trzydziestych ubiegłego wieku), jak zauważył Włodzimierz Winclawski, ostudził „znacznie wiarę w cudowną moc diagnostyczną testów uzdolnień, które miały — zgodnie z postulatami psychotechniki — segregować w sposób racjonalny materiał ludzki” (W. Winclawski, *Rozwój polskich badań nad wychowaniem na wsi*, cz. II: *Okres Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1982, s. 141).

¹⁰⁷ Zwolennicy tego nurtu podkreślali zwłaszcza znaczenie postawy patriotycznej nauczyciela, który korzystając także z najnowocześniejszych osiągnięć w dziedzinie pedagogiki powinien dążyć do wychowania zdolnych do obrony państwa obywateli, gotowych służyć Polsce zarówno w wojsku i w organizacjach paramilitarnych, jak też w samorządach i instytucjach gospodarczych. Zob. m.in.: J. Sadowska, *Ku szkole na miarę Drugiej Rzeczypospolitej. Geneza, założenia i realizacja reformy Jędrzejewiczowskiej*, Białystok 2001, s. 204–205. W myśl założeń sanacyjnych reformatorów szkolnictwa po reformie jędrzejewiczowskiej, jak pisał ks. Kazimierz Misiaszek, „szkoła miała się przekształ-

wybitniejszych przedstawicieli należeli tu m.in. Janusz Jędrzejewicz¹⁰⁸, Kazimierz Sońnicki, Jan Stanisław Bystron¹⁰⁹, a także Jerzy Ostrowski¹¹⁰, S. Czerwiński¹¹¹ i Aleksander Hertz¹¹²,

— Bogdana Suchodolskiego¹¹³.

A po II wojnie światowej m.in.:

— Aleksandra Kamińskiego¹¹⁴,

-
- cić, nie lekceważąc wcześniejszych norm prawnych i założeń wychowania narodowego, z instytucji nauczającej w wychowującą, głównie poprzez popularyzację etosu społeczno-obywatelsko-patriotycznego, którego syntezą miało być właśnie wychowanie państwowe” (K. Misiaszek, *Konceptcja nauczania religii katolickiej w publicznej szkole polskiej. Próba oceny*, Warszawa 2010, s. 69).
- ¹⁰⁸ J. Jędrzejewicz przyczynił się do upowszechnienia idei wychowania państwowego nie tylko jako minister MWRiOP, ale także przyczyniając się do powstania czasopisma „Zręb” (na jego łamach propagowano sanacyjne koncepcje wychowawcze) i wchodząc w skład jego komitetu redakcyjnego (przez kilka miesięcy był jego redaktorem naczelnym). Jak stwierdziła Danuta Koźmian, pomimo że pełnił on różne stanowiska państwowe, zawsze „był z pewnością w dziejach »Zrębu« postacią naczelną” (D. Koźmian, *Janusz Jędrzejewicz — polityk i pedagog (1885–1951)*, Szczecin 2004, s. 114).
- ¹⁰⁹ J. Łaskawska, A. Radziejewicz–Winnicki, *Pedagogiczny obszar problemowy poglądów Jana Stanisława Bystronia*, [w:] *Studia z historii polskiej pedagogiki. Koncepcje pedagogiczne w Drugiej Rzeczypospolitej*, red. Danuta Drynda, Katowice 1993, s. 103–107.
- ¹¹⁰ E. Magiera, *Ideał wychowania państwowego w II Rzeczypospolitej*, [w:] *Przemiany edukacyjne w Polsce i na świecie a modele wychowania. I konferencja naukowa Zakładu Teorii i Historii Wychowania*, red. Wiesława Korzeniowska, Stanisław Czesław Michałowski, Andrzej Murzyn, Kraków 2001, s. 24–25.
- ¹¹¹ Spośród wypowiedzi S. Czerwińskiego jako ministra oświaty sanacyjnego rządu szczególnie charakterystyczne dla jego stosunku do zawodu nauczyciela i zarazem prezentujące jego koncepcję tego zawodu jest przemówienie na I Kongresie Pedagogicznym w Poznaniu, który odbył się w dniach 8–10 lipca 1929 roku. Nosiło ono tytuł *O ideał wychowawczy szkoły polskiej*. Czerwiński stwierdził wówczas, że nauczyciele powinni odejść od ideału romantyka gotowego do poniesienia męczeńskiej śmierci za ojczyznę do modelu pedagoga i wychowawcy podejmującego wysiłek pracy na rzecz silnego gospodarczo i niepodległego państwa. Nauczyciel więc powinien być przede wszystkim wzorem pracowitości, posłuszeństwa stanowionemu w Polsce prawu i odpowiedzialności za losy ojczyzny. Zob. H. Gajdamowicz, *Cele wychowania na kongresach i zjazdach pedagogicznych w II Rzeczypospolitej*, [w:] *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w Polsce w XX wieku*, red. Alicja Kicowska, Toruń 2001, s. 30–32.
- ¹¹² K. Jakubiak, *Wychowanie państwowe jako ideologia wychowawcza sanacji*, Bydgoszcz 1994, s. 44–56.
- ¹¹³ B. Suchodolski był autorem wielu prac poświęconych pedagogice i wychowaniu, szczególnie uwzględniając społeczny charakter tych dziedzin. Do najwartościowszych jego publikacji należą te, które ukazały się przed II wojną światową (napisane w czasach PRL zawierają wiele elementów filozofii marksistowskiej). Suchodolski uważał, że zadaniem wychowawcy i nauczyciela jest przygotowanie duchowe wychowanka do pełnienia ważnych ról społecznych, oraz jego wszechstronny intelektualny i moralny rozwój. Zob.: B. Suchodolski, *Wychowanie moralno-społeczne*, Warszawa 1936, s. 73–74; por.: Cz. Kupisiewicz, *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*, wyd. II, Warszawa 1994, s. 185–189.
- ¹¹⁴ Koncepcja pedagogiczna A. Kamińskiego zakładała, że wychowawca, aby właściwie mógł spełniać swoją rolę względem ucznia, powinien nie tylko dobrze przekazywać mu wiedzę, ale także mieć

- B. Milerskiego,
- B. Śliwerskiego,
- J. Homplewicza,
- J. Pietera¹¹⁵,
- W. Okonia¹¹⁶,
- S. Pikusa,

do niego życzliwy stosunek, zachowywać się autentycznie, czyli tak, jakby chciał, aby nauczyciel zachowywał się względem niego, gdyby był uczniem; powinien też wprowadzać dziecko w świat szeroko pojmowanej kultury. Zob. W. Wołoszyn-Spirka, *W poszukiwaniu realistycznych podstaw moralnego postępowania nauczyciela*, Bydgoszcz 2001, s. 105; Z. Porczyńska, *Aleksander Kamiński o szkole*, [w:] *Bogactwo życia i twórczości Aleksandra Kamińskiego*, red. Irena Lepaczyk, Wiesław Cziczkowski, Toruń 2001, s. 176–179. W związku z powyższym, Kamiński odrzucał idealizm pedagogiczny, któremu zarzucał nazbyt indywidualistyczne nastawienie do wychowania człowieka (taki zarzut padał z jego strony wobec poglądów F. W. Foerstera), oraz personalizm, akcentując bardziej wydatnie społeczny charakter powołania i pracy wychowawcy. Oczywiście, niektóre cechy wychowawców, jakie wymieniał ten uczony, pojawiały się też w wielu innych koncepcjach pedeutologicznych polskich pedagogów zarówno przed, jak i po II wojnie światowej. Generalnie rzecz ujmując, wspomniany uczony uważał, że „wychowawca pracujący z grupą musi mieć, [...] głęboką wiedzę, zwłaszcza znajomość psychologii oraz dużą praktykę z zakresu psychoterapii grupowej [...]. Ma być życzliwym obserwatorem, słuchaczem, doradcą, przyjacielem — tym, który ułatwia pokonywanie trudności. Najlepiej gdyby był młody duchem” (E. Cyrańska, *Etos wychowawcy w ujęciu Aleksandra Kamińskiego*, [w:] *Aleksander Kamiński i jego twórczość pedagogiczna. Dyskusja o przeszłości wobec teraźniejszości i przyszłości*, red. Ewa Marynowicz-Hetka, Hanna Kubicka i Mariusz Granosik, Łódź 2004, s. 131).

- ¹¹⁵ Zajmujący się problematyką nauczania i zdobywania wiedzy J. Pieter w swoim dosyć obszernym dorobku naukowym wiele miejsca poświęcił zarówno psychologicznym, jak i pedagogicznym aspektom kształcenia. Korzystając z licznych badań, np. na podstawie kompleksowo przeprowadzanych ankiet w szkołach, uczony ten dochodził do wniosku, że: „Doświadczenie szkolne niezmiennie wskazuje, że »tajemnica« powodzenia dobrego nauczyciela leży właśnie w szczególnie korzystnym połączeniu właściwej postawy wychowawczej, właściwego sposobu odnoszenia się do uczniów z właściwymi metodami nauczania, z należytą wiedzą, z sumiennością i pracowitością. Wciąż na nowo stwierdzamy i to, że samo przez się zastosowanie trafnych metod dydaktycznych nie przynosi owoców spodziewanych, jeśli szwankuje osobowość nauczyciela” (J. Pieter, *Psychologiczne problemy samokształcenia*, Warszawa 1963, s. 130). Zob. szerzej: W. Bobrowska-Nowak, *Wkład profesora Józefa Pietera w rozwój pedagogiki, psychologii wychowania i nauczania oraz historii psychologii*, [w:] *Prof. zw. dr hab. Józef Pieter. Działalność i dzieła. Materiały posesyjne*, Katowice 1999, s. 13–19.
- ¹¹⁶ W. Okoń sformułował trójstopniowy model wzoru osobowego nauczyciela, który wg niego jest syntezą czynników psychofizycznych, społecznych oraz historycznych. Pierwszy stopień to walory umysłowe, osobiste i moralne oraz zawodowe; drugi stopień to pozytywny stosunek do uczniów i wywieranie na nich dodatniego wpływu wychowawczego, a także zapobieganie ich niepowodzeniom; trzeci stopień to zaangażowanie społeczne, w które każdy przedstawiciel zawodu nauczycielskiego powinien się angażować. Jak zauważyła Jolanta Szempruch, W. Okoń, opisując w swych dziełach osobowość wychowawcy, korzystał z inspiracji m.in. Jana Bohuckiego, Jana Legowicza

- K. Gąseckiego,
- T. Czeżowskiego,
- K. Knafel,
- T. Pilcha,
- K. Duraj–Nowakowej¹¹⁷,
- M. Bogaj,
- K. Szewczyka,
- Cz. Banacha,
- A. M. de Tchorzewskiego¹¹⁸,
- M. Gogacza¹¹⁹,

i Józefa Kozłowskiego. Zob. szerzej: J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno–pragmatyczne*, Kraków 2013, s. 117–118.

- ¹¹⁷ K. Duraj–Nowakowa omawiając swoje publikacje z zakresu pedeutologii podkreślała znaczącą rolę moralnych powinności wychowawcy wobec wychowanka, dochodząc do konkluzji: „Nie mam wątpliwości, iż to sfera etyczno–moralna, czyli pojmowanie powinności, obowiązków nauczycielskich, stanowić powinna podstawę/rdzeń/pień konstrukcji dojrzałej, gotowej osobowości człowieka także w roli społeczno–zawodowej nauczyciela” (K. Duraj–Nowakowa, *Filozoficzne, metodologiczne i ontyczne podstawy i cele formułowania sprawności moralnych w wychowaniu pedagogów*, [w:] *Sprawności moralne w perspektywie duchowości i wychowania*, red. Iwona Jazukiewicz, Ewa Rojewska, Szczecin 2014, s. 36).
- ¹¹⁸ A. M. Tchorzewski, *Świat wartości i powinności nauczyciela w procesach edukacyjnych*, [w:] *Aksjo–deontologiczne aspekty relacji osobowych w procesach edukacyjnych*, red. Wiesława M. Wołoszyn, Bydgoszcz 1997, s. 71–75.
- ¹¹⁹ M. Gogacz uważał, że jednym z koniecznych warunków umożliwiających dobre wychowanie człowieka jest miłość wychowawcy do wychowanka, która umożliwia kształtowanie w nim naturalnych oraz rozwój nadprzyrodzonych, wlnych cnót moralnych wiary, nadziei i miłości. Jak pisze Agnieszka Gondek: „Poruszając ten temat, Gogacz podkreśla rolę nauczyciela jako wychowawcy, przewodnika i przyjaciela, eksponując też nauczanie w świetle relacji osobowych, miłości, wiary i nadziei. Wskazuje również na więzi między nauczającymi a nauczonymi i stwierdza, że rozpoznawanie przez młodego człowieka prawdy i dobra może odbywać się jedynie w warunkach życzliwości, troski, zaufania i przyjaźni” (A. Gondek, *Pedagogika Mieczysława Gogacza — propozycja realistycznego wychowania i wykształcenia na tle współczesnej pedagogiki zorientowanej idealistycznie*, „Rocznik Tomistyczny” 5(2016), s. 107). Wg Gogacza, niezbędna jest także mądrość człowieka wychowującego inne, zwłaszcza młode i niedoświadczone życiowo osoby, czyli dzieci oraz młodzież; nie da się ona zastąpić żadnymi ministerialnymi instrukcjami i przepisami. Autor *Podstaw wychowania* głosi bowiem, że: „Mądrości nie uczą programy i instytucje, lecz człowiek mądry. Aby nauczyć się więzi z prawdą i dobrem, trzeba z nimi się wiązać, co oznacza stosować je w życiu. Od wychowawcy wychowanek uczy się wyboru prawdy i dobra oraz unikania zła” (A. Lorenc, *Formacja duchowa pedagoga chrześcijańskiego*, [w:] *Wczoraj, dziś i jutro pedagogiki uniwersyteckiej w świetle twórczości Stefana Kunowskiego*, red. Katarzyna Braun, Małgorzata Łobacz, Alina Rynio, Lublin 2010, s. 422). Zob. szerzej na ten temat: J. Horowski, *Budzenie wiary w koncepcjach pedagogicznych odwołujących się do zasad filozofii tomistycznej*, [w:] *Wychowanie chrześcijańskie między tradycją*

- W. Wołoszyn–Spirki¹²⁰,
- Feliksa W. Bednarskiego¹²¹,
- Aliny Rynio¹²²

a współczesności, red. Alina Rynio, Lublin 2007, s. 339–340; D. Pełka, *Relacje z prawdą i dobrem jako cel pedagogiki tomizmu konsekwentnego*, [w:] *Filozofia i mistyka. Wokół myśli Mieczysława Gogacza*, red. Tadeusz Klimski, Izabella Andrzejuk, Warszawa 2012, s. 173–181; tenże, *Pedagogika jako dyscyplina filozoficzna w ujęciu Mieczysława Gogacza*, „*Studia Philosophiae Christianae*”, 42(2006), nr 2, s. 87–94; M. Krasnodębski, *Antropologiczne podstawy pedagogiki integralnej*, [w:] *Wychowanie integralne w edukacji katolickiej. Idee — twórcy — instytucje*, red. s. M. Loyola Opiela, Ewelina Świdrak, Małgorzata Łobacz, Lublin 2014, s. 37–38.

¹²⁰ D. Zając, *Etyka zawodowa nauczycieli. Wybrane zagadnienia*, Bydgoszcz 2011, s. 95–105. Warto wspomnieć, że spośród wymienionych autorów do tradycji filozoficznej związanej z myślą św. Tomasza z Akwinu nawiązują bezpośrednio będący zwolennikami tzw. tomizmu konsekwentnego A. M. de Tchorzewski oraz W. Wołoszyn–Spirka. Zob. chociażby: W. M. Wołoszyn, *Deontologiczny kontekst relacji osobowych nauczyciel — uczeń*, [w:] *Aksjodeontologiczne aspekty relacji osobowych w procesach edukacyjnych*, red. Wiesława M. Wołoszyn, Bydgoszcz 1997, s. 125–128.

¹²¹ F. W. Bednarski, który swoje poglądy dotyczące cech charakteru oraz — przede wszystkim — sprawności intelektualnych wychowawcy formułował głównie na fundamencie szczegółowej analizy dzieł św. Tomasza z Akwinu uważał, że wychowawca powinien mieć szczególnie: świadomość celu, jaki ma w swojej pracy pedagogicznej osiągnąć, powinien uszanować wolność młodych ludzi (nie ulegając jednakże ich skłonnościom do złych działań, zachcianek i kapryśków), być osobą stałą i konsekwentną w wykonywaniu dobrych czynności w życiu codziennym oraz wymagać tych sprawności od wychowanków, być osobą radosną i wesołą, ponieważ łatwiej może dzięki owym cechom zdobyć sobie zaufanie dzieci i młodzieży oraz zdobyć niezbędny w pracy wychowawczej autorytet. Zob. szerzej: M. Sęk, *Wychowanie jako usprawnianie intelektu i woli w ujęciu św. Tomasza z Akwinu*, [w:] *Chrześcijańskie inspiracje w pedagogice*, red. Janina Kostkiewicz, Kraków 2011, s. 61–62.

¹²² W wypowiedziach A. Rynio dotyczących osoby nauczyciela można znaleźć interesujące fragmenty, w których autorka, odwołując się do tradycji chrześcijańskiej, a w szczególności nauczania Stefana kardynała Wyszyńskiego oraz papieża Jana Pawła II stwierdza m.in.: „Wychowawca z autorytetem wychowuje świadectwem wspaiałości, bezinteresownej pomocy i dobroci. Charakteryzuje go miłość wyrażająca się w pragnieniu prawdy, dobra i piękna. Miłość tę zdobywa przez delikatność, a wypowiada przez zachętę, przebaczenie i uprzejmość. Prawdziwy wychowawca, wiedząc, iż miłości się nie kupuje ani nie sprzedaje, jest bogaty w nadzieję. Dla niego nie ma straconych dusz. Stara się poznać i zrozumieć każde dziecko. Nie potrafi też obojętnie patrzeć na decyzje, jakie ono podejmuje i na hierarchię wartości, jaką posiada” (A. Rynio, *Autorytet osób znaczących w kształtowaniu osobowości dojrzałej*, [w:] *Szkice o kształtowaniu osobowości*, red. Janina Kostkiewicz, Rzeszów 1997, s. 67). W innym zaś miejscu A. Rynio podkreśla znaczenie długomyślności nauczyciela, który w ramach dobrze zorganizowanego systemu szkolnego, uwzględniającego dobro wychowanka i jego prawo do rozwoju w społeczeństwie akceptującym zasady katolickiej nauki społecznej, powinien realizować dalekosiężny cel, jakim jest wychowanie dobrego moralnie człowieka. Dużą zaś rolę w procesie wychowania mają szkoła i organizacja szkolnictwa, które dawać powinny faktyczną możliwość realnego wpływu nauczycieli i wychowawców na postawy moralne swoich uczniów i ich kształtowanie: „Szkoła zaś, by mogła właściwie spełniać swoją

- Marka Dziewieckiego¹²³
- Jarosława Michalskiego¹²⁴
- Mieczysława Łobockiego¹²⁵.

Zajmując się wspomnianą problematyką, uczeni ci wskazywali na różne cechy nauczycieli i wychowawców, jedne traktując jako pierwszorzędne, inne zaś bardziej ogólnikowo i pobieżnie¹²⁶. Jak podkreśla Janina Jeziorska, poszukiwanie wzorca osobo-

rolę, wychowując, musi uszanować podstawowe i fundamentalne prawa osoby ludzkiej, wśród których najważniejsze jest prawo do prawdy, wolności, sprawiedliwości i miłości. I nie tylko uszanować. Proces wychowawczy uda się tyle, o ile będzie się opierał na tych prawach i o ile będzie się szanować zasadę pomocniczości, dobra wspólnego i ogólnoludzkiej solidarności. Aby jednak zrealizować proces właściwie pojętego umoralnienia, za niezbędne należy uznać przyjęcie całościowej strategii wychowawczej, adekwatnej do tego celu" (A. Rynio, *Szkoła w wychowaniu moralnym*, [w:] *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, red. Alina Rynio, Stalowa Wola 1999, s. 360).

- ¹²³ Ks. Marek Dziewiecki podkreśla w swoich licznych publikacjach, że wychowawca winien posiadać zintegrowaną, dojrzałą osobowość i kochać innych ludzi, dzięki czemu jest w stanie stać się moralnym autorytetem dla wychowanków. Jak pisze: „Wychowawca o dojrzałej tożsamości jest człowiekiem zintegrowanym. [...] W człowieku zintegrowanym wokół Bożej miłości wszystko służy miłości. Świadomość własnych ograniczeń i własnej grzeszności pomaga być cierpliwym wobec drugiego człowieka, lepiej go rozumieć, bardziej szanować jego godność, dojrzałej dobierać słowa i czyny miłości” (M. Dziewiecki, *Tożsamość wychowawcy*, „Cywilizacja” (2006), nr 18, s. 102).
- ¹²⁴ Przedmiotem zainteresowań J. Michalskiego jest przede wszystkim problematyka związana z nawiązywaniem właściwych, opartych na wzajemnym zrozumieniu relacji pomiędzy nauczycielem a jego uczniami, które są jednym z najważniejszych czynników wpływających na proces wychowania i jego odpowiedni przebieg. Wg tego autora: „Takt pedagogiczny to podstawowy czynnik sztuki wychowawczej i dydaktycznej nauczyciela, polegający na odnoszeniu się do uczniów z odczuwanym przez nich szacunkiem wraz z wewnętrzną dyspozycją dotyczącą umiejętności wymaganego zachowania się w różnych miejscach, adekwatnie do ich znaczenia kulturowego i instytucjonalnego” (J. Michalski, *Takt pedagogiczny w sztuce nauczycielskiego działania*, Warszawa 2010, s. 57).
- ¹²⁵ M. Łobocki zauważał, że oprócz cech osobowych nauczycieli, wskazywanych przez wielu wybitnych teoretyków i praktyków wychowania, ważna jest organizacja pracy wychowawców szkolnych i ich umiejętności skutecznego realizowania powziętych zamierzeń dydaktycznych i wychowawczych. Jak bowiem twierdził: „Znajomość typologii nauczycieli, jak również poszczególnych ich cech psychicznych, oczywiście nie wystarcza, aby być dobrym nauczycielem. Decyduje o tym całokształt działalności dydaktyczno-wychowawczej, a więc w gruncie rzeczy nie świadomość czy poczucie własnej wartości, lecz konkretna działalność nauczyciela jako kierownika i organizatora pracy i życia uczniów. W końcu bowiem nie talent pedagogiczny ani też sylwetka osobowa nauczyciela warunkuje jego sukcesy zawodowe. O ostatecznych wynikach w jego zawodzie decyduje aktywność i samodzielność uczniów” (M. Łobocki, *Wychowanie w klasie szkolnej*, Warszawa 1985, s. 168); D. Wosik-Kawala, T. Zubrzycka-Maciąg, *Mysł pedagogiczna profesora Mieczysława Łobockiego (1929–2012) — lubelskiego pedagoga, teoretyka wychowania i humanisty*, „Biografistyka Pedagogiczna” 7 (2022) nr 1, s. 155.
- ¹²⁶ Jak zauważył Czesław Wiśniewski, w opisywaniu wzorca osobowego nauczyciela znane są dwa zasadnicze podejścia: indukcyjne i dedukcyjne. Pierwszy z nich polega na wyprowadzaniu cech osobowości „z dorobku kultury, kanonu wartości humanistycznych i warunków egzystencji społec-

wego dla nauczycieli wynika z tego, że każdy człowiek powinien mieć dla siebie wzór do naśladowania, bowiem ma to znaczenie dla „istoty potrzeb rozwojowych człowieka jako jednostki. Wzory osobowe mogą wspomagać poczucie bezpieczeństwa, przynależności, szacunku i innych potrzeb. [...] korzystając ze wzorów czujemy się bezpieczniejsi, gdyż możemy się do nich odwołać; czujemy się przynależni do wspólnoty propagującej te wzory, zbliżając się do wzoru, który my darzymy szacunkiem, jakbyśmy sami zdobywali szacunek. I wreszcie realizacja wzorów może być drogą do transcendencji, do osiągania wyższych stanów świadomości oraz duchowego rozwoju”¹²⁷. Należy jednakże zauważyć, że rację w dużej mierze miał A. Smołalski twierdząc, że poszukiwanie wzorców osobowych nauczyciela w polskiej teorii i praktyce wychowania do końca XIX w. odbywało się niejako „po omacku”. W tym czasie autorzy dzieł poświęconych zasygnalizowanej problematyce „tworzyli swe modele nauczyciela [i — R.P.] nie prowadzili dyskusji między sobą, lecz każdy, po kolei, wypowiadał swoje poglądy tak, jakby nie zauważał poprzedników. Natomiast dwudziesty wiek, to już właściwie nieustanna dyskusja (i nierzadko polemika) na temat modelu lub dominującej cechy optymalnego nauczyciela”¹²⁸.

Szukanie wzorców osobowych dla nauczycieli było więc i jest wskazane, i jest ono niewątpliwie ważnym stymulatorem ich wewnętrznego i zawodowego rozwoju, przyczynia się też do rozwoju ucznia, jego lepszego wychowania i wykształcenia. Położenie nacisku na ten oczywisty fakt wydaje się istotne także z tego powodu, że we współczesnej pedagogice, często z powodu jej zideologizowania i podporządkowania politycznym koniunkturam, mniejszy nacisk kładzie się na formację intelektualną oraz moralną nauczycieli, a większy — na będące tylko jej elementem składowym kompetencje do tego, aby realizować narzucone im odgórnie i w sposób biurokratyczny programy nauczania¹²⁹. Warto także zasygnalizować, że w szkołach II Rzeczypospolitej, przygotowują-

czeństwa. Podejście to nazywane jest postulatycznym albo normatywnym. Wspomaga je myślenie historyczne, pokazujące, jak na przestrzeni dziejów kształtował się idealny wzorzec nauczyciela. Drugi (indukcyjny) sposób koncentruje się na nauczycielu rzeczywistym — ustala realne dyspozycje jego osobowości. Nazywamy je podejściem empirycznym albo odwzorowującym. Oba są sposoby nadal aktualne” (Cz. Wiśniewski, *Wychowanie — studia teoriopoznawcze i aksjologiczne*, Łódź 2009, s. 94). Wydaje się, że opisując wzorzec osobowy nauczyciela, raczej wszyscy teoretycy i praktycy wychowania, także J. Woroniecki, stosowali obydwie zasygnalizowane metody, korzystając zarówno z bogatej literatury światowej poświęconej tej problematyce (również bardzo często tej pochodzącej z czasów starożytności i średniowiecza), jak też i własnych doświadczeń i obserwacji (byli przeważnie nauczycielami lub wykładowcami akademickimi).

¹²⁷ J. Jeziorska, *Szkolne pytania czyli dylematy nauczania*, Warszawa 1996, s. 61; zob. także: A. Rynio, *Wzory osobowe a budowanie autorytetu nauczyciela i wychowawcy*, [w:] *Sprawności moralne a przestrzenie pedagogiczne*, red. Iwona Jazukiewicz, Ewa Rojewska, Szczecin 2017, s. 34.

¹²⁸ A. Smołalski, *Pedeutologia historyczna*, Wrocław 2006, s. 44.

¹²⁹ Zob. szerzej: S. Kowal, *Współczesne konteksty odpowiedzialności nauczyciela*, Kraków 2004, s. 115–116.

cych kadry przyszłych nauczycieli i wychowawców, tj. w seminariach nauczycielskich, nie obowiązywał jakiś jeden, ściśle określony program pedagogiczny mający na celu wskazanie określonego modelu wychowywania i kształcenia dzieci i młodzieży; pod tym względem panował pluralizm i związana z nim dowolność dobierania odpowiednich treści z zakresu szeroko pojmowanej pedagogiki. Jak wspominała po latach W. Dzieźbicka:

Do końca okresu międzywojennego nie było podręcznika do nauczania pedagogiki w seminariach. Program zostawiał wiele swobody nauczycielowi. Prowadzenie lekcji pedagogiki wymagało od nauczyciela tego przedmiotu dużego wysiłku. Staraliśmy się, aby kapitalne zagadnienie kształtowania pełnej osobowości utrzymało się w umyśle uczniów jako całość strukturalna, choć tylko pewne części tej całości można było w szkole ująć trochę głębiej. [...] Analiza zawodu nauczycielskiego należała do zagadnień ujmowanych obszerniej i głębiej. Przy tej sposobności, nie idealizując zawodu nauczycielskiego, przeciwnie, dotykając jego spraw trudnych, nieraz nawet bolesnych, dążyliśmy do szczególnego podkreślenia pociągających cech zawodu: jego doniosłość społeczną, możliwości twórczej pracy, do jakiej stale daje się okazję, tkwiące w nim podniety do nieustannej pracy nad sobą zarówno w dziedzinie intelektualnej, jak w sferze uczuć i woli, stały kontakt z żywymi ludźmi i problemami życiowymi¹³⁰.

Także współcześnie istnieje spore zróżnicowanie poglądów na temat roli i miejsca nauczyciela w szkole, i zadań, jakie ma on spełniać w wychowaniu i nauczaniu dzieci, i młodzieży. Generalnie rzecz ujmując, jak zauważyła Lucyna Górską, szczególnie „pedagodzy chrześcijańscy wiele miejsca poświęcają wychowawczej funkcji nauczyciela. Wychowanie ma prowadzić ucznia ku odkryciu własnego powołania, czyli zadań życiowych, czekających na jednostkę i dobra, które ona może sprawić”¹³¹. Katarzyna Olbrycht z kolei słusznie zauważyła, że wiele wskazówek dla osób zajmujących się wychowaniem dzieci i młodzieży oraz wspomaganie ich rozwoju moralnego można znaleźć na kartach *Biblii*, i stąd też istnieje wiele racji, aby właśnie w tej księdze szukać w tej dziedzinie inspiracji.

Pismo św. — pisze — wyraźnie charakteryzuje także wspierającego [rozwój moralny wychowanka — R.P.], wymagając od niego miłości w prawdzie, uznawania w drugim osoby, dążenia do świętości (nie w sensie perfekcjonistycznym, ale w sensie jedynej odpowiedzi na miłość Boga). Szczegółową analizę zawartego w religii chrześcijańskiej programu wspierania rozwoju znajdujemy w licznych

¹³⁰ W. Dzieźbicka, *Dzieje jednej szkoły 1908–1949. Monografia Seminarium Nauczycielskiego i Liceum Pedagogicznego im. Elizy Orzeszkowej w Warszawie*, Warszawa 1960, s. 57.

¹³¹ L. Górską, *Wizje zawodu nauczyciela w Polsce u progu trzeciego tysiąclecia*, Szczecin 2000, s. 118.

pracach z zakresu pedagogiki chrześcijańskiej, żeby przywołać tylko J. Maritaina czy o. J. Woronieckiego¹³².

J. Woroniecki problematykę związaną z pracą zawodową nauczyciela oraz wzorem osobowym pedagoga i wychowawcy podejmował w wielu swoich publikacjach. Jak jednak zauważyła Ewa Szuszkiewicz, dominikanin „nie pozostawił jakiegoś osobnego tekstu na temat nauczyciela czy wychowawcy. Wszystko, co napisał na ten temat, można znaleźć przy okazji jego rozważań dotyczących oświaty, wychowania czy ogólnie pedagogiki, zawsze w perspektywie rozważań dotyczących natury ludzkiej i jej rozwoju”¹³³. Uważał, że praca nauczyciela jest działalnością bardzo odpowiedzialną i dlatego ranga tego zawodu powinna być wysoka. Podniesienie jej prestiżu mogło po części nastąpić wskutek zwiększenia uposażenia pedagogów uczących w szkołach do takiego stopnia, „iżby dla zarobienia na utrzymanie siebie i swej rodziny nie potrzebowali się zapracowywać w godzinach pozaszkolnych”¹³⁴. Jak wiadomo, ten postulat pojawiał się w żądaniach i programach politycznych wielu stowarzyszeń i partii politycznych o lewicowej proweniencji, których działacze domagali się znacznego wzrostu płac nauczycieli. Ale nie tylko oni zauważali ten problem. Na przykład katolicki pisarz i publicysta Zdzisław Dębicki uważał, że sprawiedliwość społeczna oraz obiektywna konieczność domaga się od państwa zwiększenia nakładów finansowych na naukę i kulturę, aby dysproporcje pomiędzy zarobkami nauczycieli i robotników nie były tak niekorzystne dla zawodu nauczycielskiego. Tymczasem:

Praca umysłowa, wynagradzana daleko gorzej niż praca wykwalifikowanego rzemieślnika lub robotnika, nie wytrzymuje dzisiaj współzawodnictwa z pracą fizyczną. Profesorowie uniwersytetów, nauczyciele, sędziowie, urzędnicy biurowi, literaci, stoją na szarym końcu w stosunku do zarobków warstw innych. Skargi ich podnoszą się zewsząd. Jednocześnie rosną narzekania na upadek kultury, na stałe obniżanie się jej poziomu we wszystkich krajach europejskich¹³⁵.

Stan ten powinien — konkludował Dębicki — ulec poprawie, ponieważ siła kulturowego oddziaływania społeczeństw i państw decyduje we współczesnym świecie o ich potędze i znaczeniu. Współcześni nam badacze dziejów szkolnictwa i oświaty zauważają, że postulaty różnych środowisk wysuwane w pierwszych latach po uzyskaniu przez

¹³² K. Olbrycht, *Religia a wspieranie rozwoju człowieka*, [w:] *Religia a sens bycia człowiekiem*, red. Zofia J. Zdybicka, Lublin 1994, s. 111.

¹³³ E. Szuszkiewicz, „*Gawęda o gawędzeniu*” jako podsumowanie rozważań ojca Jacka Woronieckiego na temat sprawności moralnych nauczyciela, [w:] *Sprawności moralne w perspektywie duchowości i wychowania*, red. Iwona Jazukiewicz, Ewa Rojewska, Szczecin 2014, s. 240.

¹³⁴ J. Woroniecki, *Okóło kultu mowy ojczystej*, Lwów–Warszawa 1925, s. 99.

¹³⁵ Z. Dębicki, *Narodziny ideału*, Lwów–Poznań 1923, s. 77.

Polskę niepodległości państwowej w 1918 roku — nie tylko zresztą nauczycielskich — aby praca zawodowa nauczycieli została dowartościowana również w sensie finansowym, wiązały się z tym, że zauważano konieczność naprawienia zaniedbań i szkód, jakie zostały wyrządzone tej grupie zawodowej przez zaborców, zwłaszcza w XIX i na początku XX stulecia. W tym czasie bowiem:

Typowym nauczycielem przekazanym nam przez tradycję historyczną był prostack, nierzadko ofiarny, pracujący ponad siły, nędźnie wynagradzany i raczej też z miernymi rezultatami. Nierzadko wmawiano w niego, że powinien pracować ofiarnie i za nędźne wynagrodzenie, gdyż nauczycielstwo to rzekomo taka szczególna misja, którą należy wypełniać z lekceważeniem własnej osoby¹³⁶.

Według Woronieckiego, należy też zadbać, aby liczba osób podejmujących prace nad wychowywaniem młodzieży szkolnej ciągle wzrastała, bo „wytworzenie zastępu zamiłowanych wychowawców i nauczycieli jest jedną z najpilniejszych potrzeb naszego społeczeństwa”¹³⁷. Przede wszystkim nauczyciele powinni być dla swoich podopiecznych coraz to lepszymi wzorami do naśladowania. J. Woroniecki wymienił kilka podstawowych zalet, jakie powinien posiadać dobry wychowawca młodzieży. „Należć do nich będą przede wszystkim całkowite panowanie nad sobą, w skład którego wchodzi wytrwałość, cierpliwość i długomyślność, a następnie stanowczość, surowość i duża konsekwencja w postępowaniu, wreszcie życzliwość dla młodzieży [...] ta umiejętność obniżania się do jej poziomu, łagodność i wyrozumiałość wobec jej błędów i uprzejmość w zewnętrznych formach obcowania”¹³⁸. Przede wszystkim zaś osoba nauczająca w szkole powinna

¹³⁶ A. Smołański, *Tezy i hipotezy pedagogiki*, Wrocław 2001, s. 103.

¹³⁷ J. Woroniecki, *Próba wartości harcerstwa*, [w:] *Na dalszą drogę. Uwagi i myśli o ruchu starszego harcerstwa*, Warszawa 1921, s. 61.

¹³⁸ J. Woroniecki, *Zdolność wychowawcza...*, s. 76. W filozofii moralnej szczególne znaczenie przywiązywano do życzliwości nauczyciela, która jest wg Arystotelesa umiarem pomiędzy pochlebstwem (które jest przypisywaniem komuś zalet, jakich ten nie posiada) i nienawiścią (jest to wrogie usposobienie do drugiego człowieka i ujmowanie mu zalet). Nauczyciel życzliwy jako ten, który znajduje stosowny umiar pomiędzy owymi skrajnościami, może w sposób obiektywny ocenić zarówno wiedzę, jak też i postawę moralną ucznia, i znaleźć w związku z tym odpowiednie środki ku temu, aby pomóc doskonalić mu się moralnie i walczyć ze słabościami charakteru. Zob. m.in.: M. Kocur, *Arystotelesowskie poglądy konstytutywną częścią filozofii i pedagogiki*, [w:] *Paideia starożytnej Grecji i Rzymu*, t. 1, red. Andrzej Murzyn, Kraków 2011, s. 14. Także współcześnie, w odwołującej się do tradycji filozofii klasycznej pedagogice podkreśla się, że „życzliwość rozumiana jako pragnienie dobra drugiej osoby (łac. *benevolentia*) jest podstawowym wymaganiem normalnych kontaktów międzyludzkich, tym bardziej jest konieczna w wychowaniu. Istotne jest to, aby była to przede wszystkim postawa woli, a więc chęć czynienia dobrze, wola dobra, a nie tylko uczucie życzliwości. Kryterium życzliwości jest poszukiwanie prawdziwego dobra, niezatrzymywanie się na tym, co wydaje się dobre, uchodzi za dobre, co może być tylko pozorem dobra” (W. Starnawski,

mieć gruntowną wiedzę teoretyczną z zakresu etyki oraz sama żyć według jej zasad¹³⁹. Waga zasad moralnych i postawy nauczyciela, o których pisał Woroniecki, wydaje się oczywista, ale we wcześniejszych epokach, także w czasach, kiedy żył i publikował swoje teksty polski dominikanin, niekoniecznie tak było. Świadczą o tym na przykład liczne wzmianki w pamiętnikach i wspomnieniach uczniów. Jak pisze Dorota Grabowska-Pieńkosz, w zaborze austriackim: „Zdaniem uczniów galicyjskich, wartości pracy wychowawczej nauczycieli obniżały takie czynniki, jak nerwowe usposobienie, zastraszenie, poniżanie, lekceważenie potrzeb wychowanków, stosowanie kar fizycznych, przezwisk, przekleństw czy brak przyjaznej relacji z wychowankami”¹⁴⁰. Podobnie sprawy przedstawiały się w innych zaborach, zwłaszcza gdy nauczycielami polskich dzieci byli Niemcy i Rosjanie, co wynikało m.in. z ograniczenia kształcenia kandydatów na nauczycieli pochodzenia polskiego, stosowanego przez zaborców. W zaborze pruskim — stwierdza Andrzej Meissner: „Seminaria katolickie, w których uczyła się z reguły młodzież polska, były stosunkowo nieliczne, a więc nie mogły przyjmować wszystkich chętnych. Z kolei seminaria protestanckie miały charakter typowo niemiecki, stąd Polacy musieli dostosować się do istniejących przepisów. Edukacja kandydatów na nauczycieli odbywała się w duchu pedagogiki herbartowskiej, ze szczególnym podkreśleniem wychowania obywateli cesarstwa niemieckiego. [...] Ze względu na to, że szkoła ta miała utrwalać istniejący porządek społeczny, władze szkolne były niechętne nowym ideom pedagogicznym w procesie przygotowania kadr nauczycielskich”¹⁴¹. Wspomniany powyżej badacz dziejów oświaty, oceniając z kolei sytuację w zakresie kształcenia nauczycieli w zaborze rosyjskim, dodawał, że przedstawiała się ona jeszcze gorzej niż w pruskim; poziom bowiem przygotowania kadr do pracy dydaktycznej w szkołach ludowych był

Bycie osobą. Podstawy moralności i wychowania, Warszawa 2011, s. 123). O życzliwości nauczyciela wobec uczniów zob. także: Z. Putkiewicz, *Uczenie się i nauczanie. Czynniki wpływające na efekty nauki szkolnej*, Warszawa 1973, s. 65.

¹³⁹ J. Woroniecki, *Katolicka etyka...*, t. II/2, s. 415: „Najpierw ci, którzy się im poświęcają [tj. młodzieży i jej wychowaniu — R.P.], winni dobrze znać naukę o doskonałości, wszystkich jej składnikach i wymaganiach. Następnie winni oni poczuwać się do obowiązku życia jej zasadami, bo w dziedzinie czynu nauka, gdy nie jest poparta przykładem, nie przenika do umysłów, nie trafia do przekonania, nie działa zachęcająco na wolę. Wychowawca sam winien mieć głęboko ugruntowany w duszy ideał doskonałości i starać się go urzeczywistniać w życiu. Tylko wtedy przyczynia się on do wytworzenia w swym środowisku wychowawczym tej atmosfery spokoju i pogody, która młodzieży daje poczucie swobody i zarazem bezpieczeństwa, tak konieczne do tego, aby jej charaktery mogły rozwijać się normalnie i umacniać się we wszystkim, co dobre i szlachetne”.

¹⁴⁰ D. Grabowska-Pieńkosz, *Zapiski w pamięci. Nauczyciele zaboru austriackiego w literaturze pamiętnikarskiej*, Toruń 2016, s. 171.

¹⁴¹ A. Meissner, *Kształcenie nauczycieli szkół ludowych na ziemiach polskich w XIX wieku jako wyzwania edukacyjne*, [w:] *Oświata na ziemiach polskich pod zaborami wobec wyzwań cywilizacyjnych*, red. Andrzej Meissner i Jerzy Potoczny, Lublin 2013, s. 75.

tam niski, a słaba wiedza nauczycieli w zakresie pedagogiki i psychologii nie dawała możliwości osiągnięcia przez nich dobrych wyników nauczania¹⁴².

Poglądy bliskie Woronieckiemu prezentował m.in. ks. Waław M. Kosiński, który twierdził, że nauczyciel i wychowawca powinien mieć, po pierwsze — talent pedagogiczny (wrodzone predyspozycje i uzdolnienia do pełnienia tego trudnego przecież zawodu); po drugie — wiedzę pedagogiczną, tj. wyuczone i odpowiednio uporządkowane wiadomości teoretyczne związane z problematyką wychowania i z wykładanym przez niego w szkole przedmiotem; po trzecie zaś — praktykę pedagogiczną, dającą odpowiednią biegłość i skuteczność w stosowaniu środków wychowawczych¹⁴³. Także współcześni autorzy katolicy, podejmujący w swych badaniach i rozważaniach problematykę pedagogiczną, m.in. Wojciech Pasterniak, przestrzegają przed utożsamianiem skuteczności nauczyciela w przekazywaniu wiedzy z jego moralną wartością w pełnym tego słowa znaczeniu, jako że zdobywane przez uczniów umiejętności powinny przede wszystkim służyć dobru drugiego człowieka¹⁴⁴. Z kolei biskup Ignacy Dec pisał:

Nauczyciel to nie tylko informator — przekaziciel wiedzy, ale także formator — to ktoś, kto formuje. Jest zatem także wychowawcą, jest tym, kto odwołuje się do woli i uczuć. Ażeby to zadanie dobrze wypełniać, trzeba mieć właściwy obraz człowieka; trzeba po prostu wiedzieć, kim jest człowiek i kim winien się stawać¹⁴⁵.

Według Woronieckiego, każdy wychowawca i nauczyciel powinien być osobą długomyślną. Długomyślność w wychowaniu, nazywana przez niego „najwłaściwszą cnotą wychowawcy”¹⁴⁶, polegać ma przede wszystkim na tym, że należy się „rachować z jednym czynnikiem, z którym inne dziedziny działalności ludzkiej nie mają w tym stopniu do czy-

¹⁴² Tamże, s. 77.

¹⁴³ S. I. Możdżeń, *Inspiracje katolickiej myśli wychowawczej w Polsce do połowy XX wieku*, Kielce 2001, s. 193. Po II wojnie światowej znaczenie talentu pedagogicznego podkreślali również pedagodzy nienawiązujący bezpośrednio do katolickiej filozofii wychowania i antropologii. Na przykład J. Pieter pisał: „Nie wystarczy mieć niezbędny poziom wykształcenia. Trzeba umieć wykształcić nie to »sprzedać« jak najlepiej z punktu widzenia ideałów dydaktycznych i potrzeb umysłowych dzieci. Trzeba mieć tzw. talent dydaktyczny lub — jak mówią niektórzy — pedagogiczny” (J. Pieter, *Poznawanie środowiska wychowawczego*, Wrocław-Kraków 1960).

¹⁴⁴ W. Pasterniak, *Rozjaśnić egzystencję. O dylematach i rozdrożach edukacji*, Poznań 2001, s. 20–21.

¹⁴⁵ I. Dec, *Siejba słowa*, t. 10, Wrocław 2005, s. 318.

¹⁴⁶ J. Woroniecki, *Katolicka etyka...*, t. II/2, s. 416. Współczesny Woronieckiemu psycholog M. Kreutz, stwierdzał w swoim dziele *Osobowość nauczyciela wychowawcy* (Warszawa 1947), że długomyślność jako jedna z najważniejszych cech wychowawcy wymaga od tej osoby wielu poświęceń i wysiłku, możliwego dzięki kształtowaniu w sobie cnoty miłości i skłonności do oddziaływania społecznego (na wychowanków). Tego typu postawa zaś zakłada konieczność systematycznej pracy nad sobą, bez której wpływ wychowawczy na ucznia w szkolenie nie daje oczekiwanych rezultatów. Praca nad sobą daje nauczycielowi możliwość sugestywnego oddziaływania na wychowanków,

nienia, mianowicie z wolną wolą wychowanka. Na czynnik ten wpływać można i trzeba, i wiemy dobrze, że wpływy wychowawcze mogą go bardzo daleko przeobrazić: a jednak nie może tu być mowy o takim oddziaływaniu koniecznym, które by się dało ująć w jakieś prawa funkcjonujące z niezawodną ścisłością, jak to ma miejsce na tylu innych polach twórczości ludzkiej”¹⁴⁷. Owej cnotcie dominikanin poświęcił więcej uwagi, uważając, że zarówno we wcześniejszej, jak też i współczesnej literaturze filozoficznej i pedagogicznej nie oddawano jej zbyt wiele miejsca¹⁴⁸. Stąd też, korzystając z dorobku św. Tomasza

co odgrywa niezwykle istotną rolę w nauczaniu i wychowaniu. Zob. szerzej: K. Szwarlik, *Idealny wychowawca*, Częstochowa 1997, s. 42–46.

¹⁴⁷ J. Woroniecki, *Długomyślność jako właściwa cnota wychowawcy*, „Szkoła Chrystusowa”, 1930, nr 4, s. 187.

¹⁴⁸ Oczywiście, J. Woroniecki dostrzegał liczne przykłady osób i ich działań pedagogicznych, które cechowały się długomyślnością i starały się wcielać je w życie w trakcie swych szeroko zakrojonych prac nad wychowaniem dzieci i młodzieży. Do osób cenionych w sposób szczególny przez naszego uczonego należała chociażby M. Darowska, która — jak pisze jedna z autorek prac poświęconych jej doktrynie — długomyślność uznawała za jedną z najistotniejszych cech wychowawcy: „Bądźcie długomyślni! — nakazuje swym siostram, odwołując się do wyrozumiałości i cierpliwości Najwyższego, który ma być najdoskonalszym wzorem we wszystkich poczynaniach człowieka. Przypomina też własne wysiłki wychowawcy — człowieka dorosłego i świadomego — w pracy nad sobą, nad wykorzystaniem wad i słabości; wysiłki, które trwają nieraz lata całe i przynoszą niewielkie efekty... A przecież — Bóg z nami i z drugimi cierpliw, bądźmy i my dla drugich cierpliwi” (S. Grażyna od Wszechpośrednictwa NMP, *Wychowanie to dzieło miłości. System pedagogiczny bł. Marceliny Darowskiej*, Szymanów 1997, s. 19). Także w obecnej literaturze przedmiotu dotyczącej zagadnień wychowawczych często przywołuje się M. Darowską jako osobę w sposób szczególny dbającą o długomyślność w wychowaniu, słusznie zauważając, że wg niej: „Wychowanie nie jest aktem jednorazowym. To proces, który nie kończy się nawet w dorosłym życiu, zmienia się tylko jego forma: staje się samowychowaniem” (F.(L). Świerż, *Doprowadzić wszystkie władze do harmonii, czyli wychowanie integralne w ujęciu bł. Marceliny Darowskiej*, [w:] *Wychowanie integralne w edukacji katolickiej. Idee — twórcy — instytucje*, red. s. M. Loyola Opiela, Ewelina Świdrak, Małgorzata Łobacz, Lublin 2014, s. 350). Współczesna autorowi *Katolickiej etyki wychowawczej* B. Żulińska, poza M. Darowską i Woronieckim, wymieniała także P. Semenenkę, który, jej zdaniem, także przyczynił się do podkreślenia znaczenia długomyślności w działalności pedagogicznej i wychowawczej nauczyciela. Jak pisała: „Ksiądz Semenenko kładł wielki nacisk na długomyślność w pracy nad duszami, zawsze kazał ufać, modlić się, czekać i wycisnąć przez to piętno na systemie wychowawczym zmartwychwstańskim” (B. Żulińska, *Ku zmartwychwstaniu*, Rzym 1950, s. 171). Warto także zasygnalizować, że i we współczesnej nam pedagogice zauważa się konieczność praktycznego stosowania przez pedagogów zasady długomyślności, chociaż nie nazywa się jej już cnotą moralną, ale pewną umiejętnością i zaletą. Na przykład M. Chymuk, pisząc o nauczycielu i efektach jego pracy stwierdza: „Nauczyciel towarzyszący uczniowi w jego rozwoju intelektualnym i duchowym często nie widzi natychmiastowych wyników swojej trudnej pracy. Dostrzegalne są one dopiero po upływie dłuższego czasu. Dlatego bycie prawdziwym nauczycielem i osiąganie dobrych wyników w pracy zawodowej w czasach wielkich zmian społecznych i edukacyjnych wyzwania nie jest łatwe. Pomieszczenie wartości, zmiany stylów życia spiętrzają trudności w pracy pedagogicznej. Stanowią jednak również wyzwanie do dobrej inicjatywy i motywacji zmian na lep-

z Akwinu, uważał za stosowne przeprowadzić analizy na ten temat. Jak pisał, św. Tomasz zaliczył długomyślność wraz z cierpliwością do kardynalnej cnoty męstwa. Pierwszą z nich to sprawność mająca za zadanie zapanować nad zniechęceniem, jakie pojawia się na drodze człowieka do obranego przezeń celu, druga zaś — „zachęcić” do czynu poprzez podtrzymanie woli w zamiarze jego osiągnięcia¹⁴⁹. Z poglądem Woronieckiego zgadzał się inny interpretator myśli pedagogiczno-wychowawczej św. Tomasza z Akwinu A. Żychliński, który twierdził, że długomyślność i cierpliwość mają tę wspólną cechę, że „zachęcają do czynu i podtrzymują uczucie i wolę wobec napotykaných przeszkód, przed którymi łatwo moglibyśmy się cofnąć pod wpływem zniechęcenia”¹⁵⁰. Zdaniem Woronieckiego, długomyślność wychowawcy w jego praktyce pedagogicznej polega na tym, że „umie on rozumnie wpływać na ten proces kształtowania się woli w wychowanku i znać wszystkie środki, które do tego służą: ale jednocześnie nie powinien się on łudzić, aby ta praca była tak całkowicie w jego ręku, jak to ma miejsce w innych dziedzinach twórczości ludzkiej. Jego wpływ w stosunku do samej woli będzie zawsze pośredni, nawet zewnętrzny, sam proces powstawania w woli stałych usposobień jest czymś samorzutnym, tak jak samorzutnym jest każdy wolny czyn człowieka, wypływający z jego rozumnej woli. Podniecić do niego i zachęcić z zewnątrz może i kto inny, ale wykonać go wewnętrznie i utrwalić sobie w ten sposób samą zdolność wykonywania go może jedna tylko wola”¹⁵¹.

Z kolei brak cechy długomyślności u wychowawcy może spowodować duże szkody w życiu moralnym wychowanka i przyczynić się do tego, że zamierzone cele mogą nie zostać przez niego nigdy zrealizowane. Aby bowiem dokonać wewnętrznych przeobrażeń w duszy każdego dziecka, należy poświęcić wiele czasu. Z tym faktem zaś, jak zauważył J. Woroniecki, nie liczy się w praktyce wielu nauczycieli. „Jak dzieci — pisał on — zasiawszy roślinę i doczekawszy się nareszcie pączków, zaczynają je z niecierpliwością paluszkami rozwijać, aby się prędzej doczekać kwiatów, przez co przyspieszają tylko

sze. Dobra inicjatywa i pozytywna motywacja są podstawą do budowania prawdziwego autorytetu nauczyciela” (M. Chymuk, *Nauczyciel — człowiek żyjący prawdziwymi wartościami*, [w:] *Pedagogika wiary. Książka dedykowana księdzu profesorowi Zbigniewowi Markowi SJ w 60. rocznicę urodzin i 35. rocznicę kapłaństwa*, red. Andrzej Hajduk SJ i Janusz Mółek SJ, Kraków 2007, s. 119–120). Na temat długomyślności oraz jej przydatności w zawodzie nauczyciela zob. także: I. Jazukiewicz, *Pedeutologiczna teoria cnoty*, Szczecin 2012, s. 212–213.

¹⁴⁹ J. Woroniecki, *Długomyślność jako właściwa...*, s. 181.

¹⁵⁰ A. Żychliński, *Teologia życia wewnętrznego*, wyd. II, Kielce 1947, s. 277.

¹⁵¹ J. Woroniecki, *Długomyślność jako właściwa...*, s. 188–189. Jak słusznie zauważyła Małgorzata Tomczyk, w ujęciu Woronieckiego istotę długomyślności „stanowi uświadomienie sobie, że w procesie wychowania powinno się szczególnie kształtować wolną wolę wychowanka. Cała długomyślność jest zbliżona do postawy cierpliwości, łagodności i wyrozumiałości. Wychowujący musi mieć świadomość, że praca wychowawcza wymaga wiele czasu” (M. Tomczyk, *Rola wzorców i wzorów osobowych w wychowaniu chrześcijańskim według o. Jacka Woronieckiego*, [w:] *Wychowanie chrześcijańskie między tradycją a współczesnością*, red. Alina Rynio, Lublin 2007, s. 661).

ich uwiad, podobnie nieraz i wychowawcy, nie mogąc się dość prędko doczekać rozwoju cnót w wychowankach, zaczynają z niecierpliwością dłużyć palcami w ich duszach, psują przez to najlepiej rozpoczętą pracę”¹⁵².

Podejmowany przez Woronieckiego problem braku długomyślności wiąże się nie tylko z brakiem odpowiedniej postawy moralnej niektórych nauczycieli. Ma on także podłoże społeczne. Jak bowiem zauważył B. Suchodolski, cechą charakterystyczną cywilizacji naukowo–technicznej, w której żyjemy, jest pośpiech, który sprzyja chaosowi i nieuporządkowaniu naszego życia duchowego. Jest to zjawisko powszechne, zagrażające moralnemu rozwojowi ludzi, zwłaszcza młodych, ale udzielające się też i wychowawcom, bo „formą współczesnego barbarzyństwa jest [...] niecierpliwość. W życiu duchowym, w wychowaniu, nie wszystko da się osiągnąć szybko. Najgłębsze i najtrwalsze rzeczy muszą dojrzewać powoli. Sztuczne przyśpieszanie potrafi dać efekty zewnętrzne, prawdziwa kultura żyje jednak tym, co osadza się trwale w osobowości człowieka”¹⁵³.

Inną jeszcze cnotą wychowawcy, która, jeśli ją posiada, pomaga mu spełniać właściwie swoje powołanie do zawodu, jest roztropność wychowawcza, która w zasadzie jest pewną sumą wielu różnych cnót moralnych i dlatego też ma charakter ogólny. „Jest to — pisał autor *Katolickiej etyki wychowawczej* — z jednej strony pewna moc i stałość charakteru, która daje umiejętność wymagania, by spełnione zostały podstawowe żądania wychowawcze, umiejętność pokonywania trudności, nieulegania zmiennym nastrojom, czy to swoim własnym, czy też powierzonych sobie wychowanków. [...] Z drugiej strony, winien on być uzbrojony w cnoty zapewniające panowanie nad gniewem, zniechęceniem, smutkiem, a więc w łagodność, cierpliwość i przede wszystkim długomyślność”¹⁵⁴. Szczególnie opanowanie gniewu jest ważne w dziedzinie wychowania. Jak bowiem zaznaczył o. Woroniecki, „św. Tomasz doskonale zauważył, że nic tak nie mąci swobody naszych sądów o rzeczach, jak gniew, a w szeregu przejawów gniewliwości, idąc za starożytną nauką o órkach wad głównych, wymienia »tumor mentis«, to jakieś stałe zaniepokojenie umysłu wywołane gniewem”¹⁵⁵.

¹⁵² J. Woroniecki, *Długomyślność jak właściwa...*, s. 190.

¹⁵³ B. Suchodolski, *Kultura współczesna a wychowanie młodzieży*, Lwów–Warszawa [1935], s. 14.

¹⁵⁴ J. Woroniecki, *Katolicka etyka...*, II/2, s. 416.

¹⁵⁵ J. Woroniecki, *Posłuszeństwo a przełożenie*, wyd. II, Warszawa 1939, s. 36. Św. Tomasz podejmując się opracowywania zagadnień związanych z gniewem człowieka czerpał swoje inspiracje na ten temat z nauki wielu starożytnych i średniowiecznych filozofów i teologów. Z pewnością przyczyniły się one do wyjaśnienia wielu wątpliwości z nim związanych. Na uwagę zasługują tutaj, jak słusznie zauważył A. Zwoliński, cenne uwagi Ojców Kościoła. Powołując się na naukę Marka Eremita na ten temat oraz cytując jedno z jego dzieł (tj. *List do Mikołaja Pustelnika*) wspomniany autor stwierdził, że „skutkiem gniewu jest spustoszenie duszy i zamroczenie umysłu człowieka. Namiętność gniewu czerpie swe siły z pychy: »Diaboliczne drzewo goryczy, gniewu i złości ma swe korzenie wilgotne, gdyż zostały zanurzone w brudnej wodzie pychy. W takim stanie rozkwita, dobrze rozwija się i wytwarza wiele zgniłego owocu«” (A. Zwoliński, *Gniew*, Radom 2008, s. 23).

Cechy osobowe wychowawców szkolnych

Jak sugerują niektórzy badacze myśli pedagogicznej, od dłuższego już czasu można zauważyć dwie tendencje zmierzające do określenia i opisanego zawodu nauczyciela–wychowawcy. Pierwsza z nich traktuje go jako bardzo ważne, życiowe powołanie, którego istotą człowiek je posiadający powinien szczegółowiej zgłębiać i rozwijać podczas swojej pracy i w życiu codziennym. Wiąże się to z kształtowaniem przez pedagoga cech charakteru specyficznych dla jego profesji, bez których nie da się w sposób właściwy i skuteczny oddziaływać na wychowanka. Druga zaś koncepcja zakłada, że praca nauczyciela jest zawodem, w którym, podobnie jak w innych, związki pomiędzy wykonywaną pracą a życiem prywatnym są luźne lub w ogóle ich nie ma, dlatego też osobiste niedoskonałości moralne pedagoga nie mają znaczenia dla jakości wykonywanej przez niego pracy. Stąd za dobrego nauczyciela należy uznawać taką osobę, która efektywnie realizuje narzucony szkole program nauczania, nawet wtedy, jeśli nie lubi ona swojego zawodu i osobiście odnosi się do niego z dystansem lub lekceważeniem. Ważne jest jedynie to, że przestrzega przewidzianych prawem stanowionych norm obyczajowych w swoim miejscu pracy, efektywnie i dokładnie wykonuje swoje zadania, wykazując się stosownymi — formalnie traktowanymi — kompetencjami i umiejętnościami¹⁵⁶.

J. Woroniecki zdecydowanie opowiadał się za pierwszą z wymienionych koncepcji. Zdaniem dominikanina, wychowujący i nauczający młodzież nauczyciel powinien mieć odpowiedni charakter, niejako dostosowany do potrzeb jego zawodu. Przede wszystkim powinien być skromny i przystępny dla swoich podopiecznych, aby w ten sposób zdobyć ich życzliwość i zaufanie¹⁵⁷. Również współcześni nam autorzy podkreślają wagę tych cech osobowych nauczyciela, bowiem, jak słusznie zauważył Marian Kopczewski, aby mógł on „skutecznie budować własny autorytet, musi uzyskać aprobatę swych uczniów. Musi to być aprobata rzeczywista, a nie pozorowana czy też w jakikolwiek sposób wymuszona, wynikająca z konkretnych wartości, jakie uczniowie czerpią z faktu podporządkowania danemu nauczycielowi”¹⁵⁸. Powinien on też pokochać swoich wychowanków, ponieważ nawet szeroko rozumiana roztropność nauczyciela

¹⁵⁶ P. Kostoły, *Wykluczenie jako problem filozofii edukacji. Komentarz do badań empirycznych*, Kraków 2008, s. 154–155.

¹⁵⁷ J. Woroniecki, *Gawęda o gawędzeniu...*, s. 12: „trzeba unikać szczudeł, tj. tych sztucznych środków wywyższania się ponad swe otoczenie. Człowiek, który wlaź na szczudła, o jednym tylko myśli, jak utrzymać równowagę i nie runąć z tej wysokości, na którą się wzniósł; zajęty utrzymywaniem swej wielkości w równowadze, nie ma czasu myśleć o tych, z którymi ma gawędzić, toteż amatorowie chodzenia na szczudłach na gawędziarzy [tj. wychowawców — R. P.] się nie nadają”.

¹⁵⁸ M. Kopczewski, *Rola autorytetu w kształtowaniu tożsamości nauczyciela*, [w:] *Kreowanie tożsamości szkoły*, t. 2: *Konteksty historyczne, społeczno–kulturowe, edukacyjne*, red. Krystyna Chałas, Beata Komorowska, Lublin 2009, s. 265.

„bez miłości i życzliwości ku dobru społecznemu obyć się nie może”¹⁵⁹. Poza J. Woronieckim zwracają na to uwagę liczni pedagodzy i teolodzy, dawni¹⁶⁰ i współcześni¹⁶¹, a także filozofowie¹⁶². Posiadając owe sprawności wychowawca zdobywa sobie u pod-

¹⁵⁹ J. Woroniecki, *Studium nad kardynalną cnotą roztropności*, „Kwartalnik Teologiczny Wileński”, 1 (1923), z. 2, s. 246.

¹⁶⁰ Jak wiadomo, J. Woroniecki pisząc o cnotie życzliwości powoływał się na uwagi św. Tomasza na ten temat; Akwinata zaś uważał — jak z kolei słusznie zauważył analizując jego naukę na ten temat ks. Stanisław Witek — że „życzliwość względem innej osoby powstaje na tym tle, że w niej upatruje się jakby własne dobro. Nie chodzi o to, by życzyć samych dóbr zewnętrznych. Najważniejszym dobrem jest dla niej osoba miłującego oddana w przyjaźni. [...] Życzliwość budzi się wobec tych, którzy posiadają jakieś cnoty, albo wydaje się, że mają w sobie coś godnego uznania, względnie przynoszą jakiś pożytek, choćby nawet nie wchodziło się z nim w bezpośrednie kontakty” (S. Witek, *Elementy i istota przyjaźni między ludźmi według nauki św. Tomasza z Akwinu*, „Roczniki Teologiczno-Kanoniczne” 6(1959), z. 4, s. 141). W świetle więc nauki św. Tomasza osoba obdarzająca kogoś życzliwością — także nauczyciel swego ucznia — musi w tym człowieku zauważać realnie dobre cechy i widzieć pożytek z poświęcania się dla innych, zarówno ten indywidualny, jak też i społeczny. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że w świetle nauki Akwinaty życzliwość jest pokrewna miłości i przyjaźni, ale jednak znacznie się od nich różni (stąd też nauczyciel, będąc życzliwym wobec uczniów, nie będzie — poza nielicznymi raczej przypadkami — traktowany przez nich jak przyjaciel ze względu na naturalny dystans, jaki zachodzi między nim a uczniami oraz to, że nie mieszka z nimi razem i nie łączą go z nimi relacje tak zażyłe, jak np. z małżonkiem czy z własnymi dziećmi). Jak pisze Marek Pepliński komentując słowa Doktora Anielskiego oraz Stagiryty zawarte *Summie Teologicznej*: „Do istoty przyjaźni należy bycie życzliwym. Życzliwość to tyle, co pragnienie dobra dla drugiej osoby. Jest ona zatem pewną postacią miłości. Samo jednak bycie życzliwym nie wystarcza dla przyjaźni, ponieważ występują w niej najmniej dwie osoby. Życzliwość musi być odwzajemniona i to nie w przypadkowy sposób, ale tak, że jest to wiadome obu stronom. Świadomość tej wzajemności jest konieczna dla przyjaźni. Przyjaźń polega raczej na dawaniu niż na braniu, raczej na miłowaniu niż byciu miłowanym. Przyjaciele, we właściwym tego słowa znaczeniu, potrzebują wzajemnego obcowania, współżycia, czyli życia razem. Znajdują wzajemne upodobanie w swoim towarzystwie i to obcowanie rodzi w nich radość. Przyjaźń wymaga wspólnoty, opartej na pewnym dobru” (M. Pepliński, *Misterium przyjaźni Boga i człowieka*, [w:] *Do źródeł miłości (Filozoficzne i pedagogiczne problemy miłości)*, red. Krzysztof Kalka, Warszawa 1996, s. 64).

¹⁶¹ Jak się wydaje, bardzo cenne są uwagi ks. M. Majewskiego na ten temat. Zob.: D. Wajsprych, *Między tradycją a nowoczesnością. Pedagogia integralnego rozwoju człowieka w ujęciu Mieczysława Majewskiego*, Olsztyn 2008, s. 169–173. Również inni uczeni podkreślają znaczenie życzliwości (połączonej zwykle z innymi cechami wychowawcy, uznawanymi powszechnie za cenne) jako przydatnej w pracy wychowawczej nauczyciela. Zob. chociażby: E. Dereń, *Kształcenie nauczycieli w Polsce w seminariach nauczycielskich i liceach pedagogicznych (1918–1970)*, Mysłowice 2010, s. 39.

¹⁶² Jak zauważa M. Gogacz: „Z realistycznej antropologii filozoficznej wynika, że pierwotne i wyjściowe są powiązania osób przez życzliwość i zaufanie. Są one naturą miłości i wiary. Te odniesienia są wcześniej niż aksjologiczne ich zorientowania. W tym, co wcześniejsze, należy sytuować uczniów. Zanegowana przez błędne aksjologie niechęć do osób i nieufność staną się z czasem zadaniem do przewyciężenia w codziennym życiu” (M. Gogacz, *Wartości osobowe w kształceniu świadomości*

opiecznych autorytet, bez którego nie może właściwie wypełniać swoich powinności i pedagogicznych zadań¹⁶³. Autorytet wychowawcy wiąże się z jego postawą moralną — osoby kochającej swoich wychowanków oraz pozostawianiem im możliwości wybierania dobrych moralnie dróg postępowania, czyli wolności¹⁶⁴. Nauczyciel z autorytetem

zawodowej nauczycieli [w:] Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli, red. Andrzej M. Tchorzewski, Bydgoszcz 1994, s. 42). We współczesnej katolickiej myśli wychowawczej podkreśla się — podobnie jak czynił to wcześniej J. Woroniecki — że miłość do wychowanka nie wiąże się z postawą nadopiekuńczości wobec tej osoby, która ogranicza jej swobodę dobrego działania i wolność odpowiedzialnego podejmowania decyzji. Ks. Edward Staniek wyraża to w sposób następujący: „Miłość wychowuje. Miłość stawia wymagania. Trzeba wiedzieć i to, że podstawowych wyborów wychowanek musi dokonać sam; jeśli ich nie dokona, nie będzie wzrastał” (E. Staniek, *Ewangelia w rękach wychowawcy. Homilie*, Kraków 2008, s. 38).

¹⁶³ J. Bagrowicz stwierdza, że „rola autorytetu w wychowaniu jest niezwykle istotna, ponieważ każdy człowiek potrzebuje punktu odniesienia, wzoru godnego naśladowania i zaufania, przewodnika, który umiejętnie wprowadzi go w świat uniwersalnych wartości etycznych, zawierających w sobie wiekowe doświadczenia i refleksje. Bez wartościowych i odpowiednich wskazań dotyczących sensu życia, pochodzących od osób uznanych za autorytety, może wystąpić stan dezintegracji społecznej z charakterystycznymi dla niego poczuciem beznadziei, cynizmem, alienacją społeczną” (J. Bagrowicz, *Stawać się bardziej człowiekiem. Z podstaw edukacji religijnej*, Toruń 2008, s. 118–119). Zob. także: M. Dziewiecki, *Wychowanie w dobie ponowoczesności*, Kielce 2002, s. 190. K. Wroczyński zwraca uwagę na indywidualne konsekwencje braku autorytetu, konkludując, że jego całkowita eliminacja w procesie wychowawczym „jest jednak niemożliwa i teoretycznie błędna; prowadzi do anarchistycznego woluntaryzmu, indywidualizmu i subiektywizmu, co jest źródłem postaw egoistycznych i dezintegrujących osobowość. Eliminacja taka jest również sprzeczna z rzeczywistymi potrzebami psychicznymi wychowanka” (Cyt. za: M. Dudzikowa, *Pomyśl sobie... Minieseje dla wychowawcy klasy*, Gdańsk 2007, s. 103).

¹⁶⁴ J. Kosmala zwraca uwagę na to, że autorzy zajmujący się problematyką autorytetu nauczyciela zgodnie zauważają, że „autorytet tylko wtedy będzie owocnie spełniał jedną ze swoich doniosłych dla praktyki społecznej funkcji, jaką jest rozbudzanie samodzielności i inicjatywy u osób uznających go, jeśli uznanie to będzie miało charakter dobrowolny” (J. Kosmala, *Autorytet nauczyciela w teorii i badaniach socjologicznych*, Częstochowa 1999, s. 9–10). Na ten aspekt wychowania, zwłaszcza w pedagogice chrześcijańskiej, zwraca uwagę A. Rynio. Zob.: A. Rynio, *Szkoła katolicka uprzywilejowanym miejscem ludzkiej nadziei*, [w:] *Kreowanie tożsamości szkoły*, t. 1: *Konteksty teoretyczne, poglądy, wyniki badań*, red. Krystyna Chałas, Lublin 2009, s. 92–93. Należy jednakże zwrócić uwagę na dosyć istotny fakt, że we współczesnej kulturze, nacechowanej relatywistycznym pojmowaniem natury dobra i zła oraz tego, co jest moralnie szlachetne i właściwe oraz naganne i godne potępienia, rozumienie samego autorytetu przez dzieci i młodzież jest także skażone relatywizmem i utylitaryzmem, który bardzo często uznawany jest przez nich za moralnie dopuszczalny. Jak wykazała Elżbieta Laskowska przeprowadzając badania wśród trzech grup badanych respondentów: uczniów szkół ogólnokształcących, uczęszczających do szkoły dla pracujących oraz studentów dziennikarstwa i komunikacji społecznej, „ankieta wskazuje na pewne braki rozumienia autorytetu wśród młodzieży. Przeprowadzone badanie świadczy jednak o tym,

to nie to samo, co osoba autorytarna¹⁶⁵. Woroniecki twierdził, że dzięki autorytetowi nauczyciela, uczniowie zdobędą określone cechy moralne, które pozwolą im uzyskać także należytą wiedzę i praktyczne umiejętności¹⁶⁶. Zwracając uwagę na tę cechę wychowawcy, Woroniecki dostrzega w niej istotny element wspierający proces wychowawczy, zwłaszcza w trudnym okresie dojrzewania umysłowego i uczuciowego wychowanków. Słusznie bowiem zauważył M. Łobocki, że „brak odwołań do autorytetu w wychowaniu moralnym może sprzyjać kreowaniu przez dzieci i młodzież autorytetów fałszywych”¹⁶⁷. Jak pisał F. W. Bednarski: „Zasadniczym warunkiem wychowania jest zdobycie, zachowanie lub odzyskanie zaufania wychowanków [...] to ostatnie jest o wiele trudniejsze, zwłaszcza gdy chodzi o młodzież dorastającą, szczególnie skłoną do stawiania oporu wychowawcom. Ale gdy młodzież ta odczuje, że np. nauczyciel lub instruktor harcerski jest jej naprawdę życzliwy i godny zaufania, chętnie otworzy przed nim swe serce”¹⁶⁸. Szkoda jednak, że część pedagogów i polityków decydujących o kształcie współczesnej szkoły odrzuca autorytety, wdrażając programy nauczania odrzucające ich konieczność i wmawiając społeczeństwu, a zwłaszcza młodemu pokoleniu Polaków — wbrew zaleceniom Woronieckiego oraz wielu innych myślicieli i pedagogów — że ich uznawanie jest

ze młodzież uznaje autorytety” (E. Laskowska, *Autorytet w rozumieniu młodzieży*, [w:] *Autorytety w perspektywie chrześcijańskiej*, red. Barbara Bogolebska i Monika Worsowicz, Łódź 2011, s. 35).

¹⁶⁵ Pozostawanie w opinii dzieci i młodzieży autorytetem, a nie człowiekiem autorytarnym, możliwe jest dzięki temu, że pracuje on nieustannie nad swym charakterem i zwalcza wady moralne, u podstaw których tkwią bardzo często egoizm i lenistwo. Podkreślał ten fakt w swoich pismach pedagogicznych współczesny nam pedagog ks. Janusz Tarnowski. Jak pisze B. Śliwerski referując jego poglądy na ten temat, wg tego kapłana: „Wychowanie musi bazować na autorytecie wychowawcy, ale nie powinno być autorytarne, to znaczy powinno opierać się na sile osobowości wychowawcy (autorytetu personalnego), którego już samo istnienie staje się dla wychowanka »pożywką« duchową. Cały ten proces wychowania musi się zacząć od samego wychowawcy, od tego, by to najpierw on rozbudził w sobie własne wnętrze. [...] Dopiero dzięki permanentnemu samodoskonaleniu wychowawca może pomóc dziecku odsłonić jego prawdziwe oblicze, pozwolić mu być sobą” (B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2010, s. 69). Inny współczesny autor, będący zwolennikiem i propagatorem tzw. pedagogiki teonomicznej, Wojciech Pasterniak, pisze, że w praktyce wychowawczej ważne jest „nadrzędne przekonanie, że doskonalenie młodzieży nie jest możliwe bez samodoskonalenia nauczyciela. Owo samodoskonalenie przebiega często z pobudek religijnych” (W. Pasterniak, *Rozjaśnić egzystencję. O dylematach i rozdrożach edukacji*, Poznań 2001, s. 67).

¹⁶⁶ Uczony korzystał tutaj z inspiracji Arystotelesa i w związku z tym pisał, że „twierdzenie Arystotelesa, że »uczący się powinien wierzyć«, ma zastosowanie we wszystkich dziedzinach wiedzy, wyraża ono tę myśl, że nauczanie zawsze musi być oparte na zaufaniu ucznia do nauczyciela; uczeń powinien ufać, że nauczyciel pragnie go nauczyć prawdy i dlatego, nie mogąc od razu pojąć wszystkiego, powinien przyjmować z ufnością to, czego go nauczyciel naucza, pozostawiając na później zupełne tego zrozumienie” (J. Woroniecki, *O stosunku moralności do religii*, „Wiadomości Archidiecezjalne Warszawskie” 1 (1911), nr 3–4, s. 105–106).

¹⁶⁷ M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Kraków 2002, s. 120.

¹⁶⁸ F. W. Bednarski, *Wychowanie młodzieży dorastającej...*, s. 39.

reliktem wcześniejszego, autorytarnego sposobu myślenia o wychowaniu¹⁶⁹. W czasach nam współczesnych atmosfera związana z lekceważeniem tradycyjnych norm i zachowań społecznych i zastępowaniem ich projektami edukacyjnymi pozbawionymi jakichkolwiek podstaw moralnych spowodowała, że proces deprawacji społeczeństwa gwałtownie się nasilił, na co zwrócił uwagę wspomniany powyżej M. Łobocki stwierdzając, że „wielu ludzi nabiera przekonania, jakoby uznawanie autorytetu w procesie wychowania w ogóle, a wychowania moralnego w szczególności, było przeżytkiem. Zapomina się, iż to właśnie w warunkach demokracji i pluralizmu docenianie autorytetu może odegrać pierwszorzędną rolę w wychowaniu. Mianowicie nie pozwala zgubić wartości podstawowych, ogólnoludzkich. Te przecież nie mogą być jedynie przedmiotem negocjacji czy uporczywych licytacji lub narzucone w wyniku głosowania”¹⁷⁰.

Zdaniem Woronieckiego, nauczyciel powinien też bacznie obserwować otaczającą go rzeczywistość, aby z niej, a nie tylko z uczonych ksiąg i traktatów, czerpać wiedzę o świecie i w sposób prosty, najlepiej na przykładach, przekazywać ją uczniom.

Właściwością wiedzy nabytej w szkole od nauczycieli lub z podręczników jest to, że jest ona abstrakcyjna, tj. oderwana od konkretnych danych i przedstawiona tylko w ogólnych zarysach. Są to ramy bardzo dokładnie narysowane, ale nie wypełnione całkowicie i oczekujące dopiero, aby je człowiek własną obserwacją wypełnił. Już i szkoła stara się zachęcić do tego wypełnienia. Do tego służą ćwiczenia praktyczne w laboratoriach, muzea szkolne, wycieczki przyrodoznawcze, krajoznawcze, historyczne itp. Botanik nieraz zaprowadzi dzieci na łąkę lub do lasu i nauczy, jak rozpoznawać rośliny, jak je zbierać i jak przechowywać: wie on dobrze, że bez tego dopełnienia, nauka, jakiej udziela w klasie, niewiele będzie warta, pomimo wszelkich pomocy, rysunków, kart i zbiorów muzealnych. Rośliny żyją w przyrodzie, a nie w podręcznikach ani zbiorach, i kto chce do dna przeniknąć tajemnice ich życia, musi wędrować do ich kraju i żyć się z nimi; nauka szkolna i to wszystko, co mu książki o nich opowiedzą, ułatwi mu znakomicie to poznanie, ale mu go nie zastąpi. Ramy uzyskane w szkole trzeba wypełnić teraz treścią obserwacyjną, w pocie czoła zdobytą¹⁷¹.

Warto zaznaczyć, że współcześnie głosi się powszechnie poglądy, jakoby zaufanie ludziom i wiara w autorytety były często złudne, i dlatego nie należy ich raczej prakty-

¹⁶⁹ Pisze o tym z ubolewaniem Aleksander Nalaskowski: „(...) doszło do zakwestionowania, a w zasadzie zlikwidowania, znaczenia autorytetu. Pojęcie to stało się nasamprzód niemodne w pedagogice, a ostatecznie niepożądane i w konsekwencji zostało umieszczone wśród zjawisk pejoratywnych. Tym samym rozpoczęto krucjatę przeciwko »pedagogice autorytarnej«, której symbolem stał się Herbart, czy marsz ku »pedagogice nieautorytarnej«” (A. Nalaskowski, *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*, Kraków 2009, s. 11).

¹⁷⁰ M. Łobocki, *W trosce o wychowanie w szkole*, Kraków 2007, s. 127–128.

¹⁷¹ J. Woroniecki, *Gawęda o gawędzeniu...*, s. 15–16.

kować. Takie stanowisko obserwuje się w Europie zachodniej od czasów oświecenia, a liczba jego zwolenników stale wzrasta¹⁷². Przedmiotem krytyki — jak zauważa Janusz Mastalski — są zarówno autorytety intelektualne, jak i moralne¹⁷³. Autorytety podważają nie tylko ludzie prości i źle wychowani, ale i wielu uczonych, np. negująca potrzebę autorytetów filozof Barbara Skarga, podejmująca refleksję nad współczesną kulturą Chantal Delsol czy teatrolog Marta Fik¹⁷⁴. Także psychologowie, m.in. E. Fromm, traktują autorytety z dużą nieufnością, uważając, że są one zagrożeniem dla autentycznej wolności człowieka i jego niezależności¹⁷⁵. Podobne poglądy wyrażają także popularni

¹⁷² Jak słusznie zauważyła Małgorzata Lis: „Całkowite odrzucenie autorytetów i podporządkowanie działalności człowieka wyłącznie rozumowi stało się cechą charakterystyczną oświecenia, o którym wybitny filozof niemiecki XX wieku Hans Georg Gadamer pisał następująco: »oświecenie doprowadziło [też] do deformacji pojęcia autorytetu. Na podłożu oświeceniowego pojęcia rozumu i wolności pojęcie autorytetu mogło oznaczać tylko [ich] przeciwieństwo: ślepe posłuszeństwo«” (M. Lis, *Autorytet w wychowaniu. Tradycja i współczesność*, [w:] *Źródła wielkości mistrzów. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Piotrowi Pawłowi Gachowi*, red. Marian Nowak, Roman Jusiak, Jolanta Mazur, Lublin 2015, s. 88).

¹⁷³ Wspomniany autor stwierdza: „Można mówić o zjawisku głębokiej erozji autorytetów. Coraz częściej negowany jest autorytet intelektualny, który przysługuje osobie odznaczającej się rozległą i gruntowną wiedzą z pewnej dziedziny nauki, kultury, religii, filozofii itp. Taki człowiek zasługuje na podziw z powodu atrakcyjnego sposobu przekazywania swej wiedzy, a nie treści w nim zawartych. [...] Upada także autorytet moralny” (J. Mastalski, *Samotność globalnego nastolatka*, Kraków 2007, s. 312).

¹⁷⁴ K. Olbrycht, *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*, Toruń 2007, s. 33–34; Zob.: szerzej: Ch. Delsol, *Esej o człowieku późnej nowoczesności*, przeł. z franc. Małgorzata Kowalska, Kraków 2003, s. 115; N. Przybylska, *Krytyka mądrości według Chantal Delsol*, „Zeszyty Naukowe Centrum Badań im. Edyty Stein” (2013), nr 10, s. 141–153.

¹⁷⁵ K. Olbrycht, *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*, Toruń 2007, s. 63–64; A. Wróbel, *Wychowanie a manipulacja*, Kraków 2006, s. 128–131. Odwoływanie się do autorytetów, czyli — zdaniem Fromma — chęć podporządkowania się osobom dążącym do dominacji nad innymi, cechuje jednostki ludzkie ujawniające swoje masochistyczne uczucia niższości, niemocy i znikomości. Są one wyrazem ich słabości, „osobnicy tacy przejawiają bowiem tendencję do poniżania i pomniejszania siebie oraz niezdolność do panowania nad czymkolwiek. Niemal zawsze występuje u tych ludzi zależność od sił zewnętrznych: innych osób, natury, instytucji. Życie odbierają w całości jako coś przygniatającego i potężnego, co jest poza ich władzą i kontrolą. [...] Skłonności masochistyczne częściej uzasadniane są racjonalnie — np. masochistyczna zależność uchodzi za miłość, poczucie niższości — za wyraz adekwatnych ułomności, cierpienie — za rezultat obiektywnych okoliczności” (A. Olubiński, *Ericha Fromma koncepcja życia po ludzku*, Toruń 1994, s. 71). Inny z kolei badacz poglądów wspomnianego wyżej neopsychoanalityka zauważa, że poszukiwanie autorytetów przez człowieka wiąże się często z jego funkcjonowaniem w systemie społecznym i ustrojowym z jednej strony narzucającym człowiekowi zachowania przez innych ludzi, z drugiej zaś eliminuje — przynajmniej na pewien czas — poczucie osamotnienia i izolacji. Prowadzi to do niekorzystnych następstw: „Dostosowanie do innych eliminuje różnice między ludźmi, jest równością automatów pozbawionych indywidualności. Rutyna w wykonywaniu

w USA i Europie Zachodniej filozofowie, m.in. Hannah Arendt¹⁷⁶. Wypowiedzi niektórych uczonych bardzo często wpływają na to, że także młodzież podważa sens istnienia autorytetów, w tym autorytetu nauczyciela; wskazują na to liczne badania socjologiczne, przeprowadzane w ostatnich latach w szkołach polskich¹⁷⁷. Bardzo często termin „autorytet” jest przez część psychologów i pedagogów używany zamiennie z terminem „prestiz”, co — jak zauważa J. Kosmala — jest nieporozumieniem i uproszczeniem, mającym często bardzo negatywne konsekwencje. Wspomniana autorka wyjaśnia: „W przypadku autorytetu ustosunkowanie się do obiektywnych walorów danego człowieka polega głównie na racjonalnej i krytycznej ich ocenie. Natomiast w przypadku prestiżu ocena ta jest irracjonalna; wartości odbierane przez kogoś są odbierane i oceniane w sposób emocjonalny, brak tu krytycznej oceny, a raczej dominuje podziw lub bezmyślne przeżywanie emocji związanych z podmiotem prestiżu”¹⁷⁸. Chaos związany z podważaniem autorytetów udziela się całemu społeczeństwu, które nie rozumie ani genezy, ani aktualnego znaczenia tego terminu, nie mówiąc już o praktycznym do niego stosunku. Jak pisze A. Krajewska:

Z jednej strony podkreśla się znaczenie i potrzebę autorytetu, z drugiej zaś odrzuca go, argumentując, że jest zaprzeczeniem wolności człowieka, narzędziem

czynności związanych z pracą przenosi się na rutynę w życiu emocjonalnym. Człowiek zaczyna traktować innych jak rzeczy, emocje stają się towarem, który wymienia się w momencie, kiedy zaczynają przeszkadzać bądź nużyć” (P. Wasyluk, *Ericha Fromma koncepcja postępu zintegrowanego*, Olsztyn 2009, s. 108). Zob. także: M. Kucia, *Filozofia Ericha Fromma*, Kraków 1994, s. 36–38; T. Bilicki, *Krytyka autorytetu w pedagogice radykalnego humanizmu Ericha Fromma*, „Studia z Teorii Wychowania. Półrocznik Zespołu Teorii Wychowania Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN”, (2013) nr 1, t. 2, s. 73–79.

¹⁷⁶ Wspomniana autorka, będąc zwolenniczką demokracji, uważała m.in., że „autorytet zniknął ze współczesnego świata. Z pewnością dzisiejsze nastawienie młodzieży i dorosłych wobec autorytetu dalekie jest od bezwzględного posłuszeństwa. Uległość wobec autorytetu nie wpisuje się we współczesne systemy demokratyczne. Posłuszeństwo wobec autorytetu może być traktowane jako ograniczenie samorealizacji” (L. Bakiera, B. Harwas-Napierała, *Wzory osobowe w rozwoju człowieka*, Poznań 2016, s. 165).

¹⁷⁷ Jak pisze M. Dudzikowa, w ankietach przeprowadzanych wśród uczniów, pośród dziesięciu zawodów zawód nauczyciela uplasował się na ostatnim miejscu. Młodzież nie traktuje swoich nauczycieli z należyтым poważaniem i nie chciałaby uprawiać ich profesji w życiu dorosłym. Zob. M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków 2001, s. 64–65. Warto zasygnalizować, że przeprowadzone tuż po I wojnie światowej oraz w latach trzydziestych XX stulecia w Polsce badania wśród absolwentów szkół powszechnych oraz gimnazjów wskazywały, iż największą popularnością i szacunkiem cieszył się zawód nauczycielski. Zob.: R. Wapiński, *O obyczajowości Polaków przelotu epok. Od schyłku XIX stulecia do wybuchu II wojny światowej*, Gdańsk 2006, s. 73.

¹⁷⁸ J. Kosmala, *Autorytet nauczyciela w teorii i badaniach socjologicznych*, Częstochowa 1999, s. 11–12.

przymusu. Wprowadza to pewne zamieszanie i bywa przyczyną błędnej interpretacji, powodującej mylenie autorytetu z autorytaryzmem, a wolności z permisywizmem¹⁷⁹.

Pedagodzy żyjący w dawniejszych czasach, jak też nam współcześni, zalecają, by nauczyciele poświęcali uwagę komunikatywności języka, jakim posługują się na lekcjach oraz podczas przemówień i rozmów ze swymi uczniami¹⁸⁰. Jak pisze Edyta Skoczylas–Krotla:

Wzór językowy dla dzieci powinien stanowić język nauczyciela. A zatem nauczyciel powinien posługiwać się poprawną polszczyzną zarówno w zakresie języka mówionego (ma to szczególne znaczenie w edukacji przedszkolnej, gdzie żywe słowo stanowi podstawowe narzędzie pracy każdego nauczyciela), jak i w zakresie języka pisanego. Używając języka, nauczyciel powinien starannie dobierać słowa i oddziaływać na dziecko impresywno–ekspresywnie poprzez prośbę, pochwałę, przypomnienie, dezaprobatę, nagane, wskazówki, rady, podpowiedzi. Powinien dysponować bogatym warsztatem pisarskim i retorycznym, znać normy poprawnościowe, orientować się w odmianach polszczyzny i jej stylach oraz umiejętnie dopasowywać kształt wypowiedzi do sytuacji komunikacyjnej¹⁸¹.

Zdaniem J. Woronieckiego, nauczyciele przekazujący wiedzę młodzieży szkolnej powinni solidnie przygotowywać się do wszystkich lekcji (lub też innych prelekcji przeznaczonych dla młodych słuchaczy), układając materiał, który mają im wyłożyć, według odpowiedniego porządku. Jest to jeden z podstawowych warunków, bez spełnienia

¹⁷⁹ A. Krajewska, *Kryzys autorytetu w wychowaniu*, [w:] *Autorytet w wychowaniu i edukacji*, red. D. Łażewska, Józefów 2013, s. 112.

¹⁸⁰ Zob. np.: J. Pieter, *Poznanawanie środowiska wychowawczego*, Wrocław–Kraków 1960, s. 176. We współczesnych nam czasach większą niż za życia J. Woronieckiego uwagę zwraca się na rolę dialogu i bezpośredniej rozmowy jako środka wychowawczego oraz metody przekazywania wiedzy uczniom. Stąd też np. Ewa Bochno stwierdza, że „rozmowa może mieć szerokie zastosowanie w praktyce pedagogicznej. Można w niej połączyć wiedzę, doświadczenie, sprawność komunikacyjną nauczyciela z aktywnością, wiedzą i sprawnością komunikacyjną samego ucznia” (E. Bochno, *Rozmowa jako metoda oddziaływania wychowawczego. Studium teoretyczno–empiryczne*, Kraków 2004, s.57). Postawienie nacisku na zasygnalizowaną powyżej metodę wynika z wielu przyczyn, spośród których niewątpliwie na uwagę zasługują m.in., po pierwsze: odejście od tradycyjnej formy nauczania w pedagogicznych koncepcjach naszych czasów oraz praktyce pedagogicznej i związanej z nią polityce władz oświatowych w Europie Zachodniej i w Polsce; po drugie zaś — zmiana mentalności społeczeństwa na bardziej indywidualistyczną niż w poprzednich epokach, które preferuje indywidualne kontakty i relacje pomiędzy sobą zamiast konieczności słuchania i podporządkowywania się autorytetom moralnym i intelektualnym (w tym także nauczycielom).

¹⁸¹ E. Skoczylas–Krotla, *Wokół współczesnej edukacji językowej dziecka*, [w:] *Oświata w otoczeniu burzliwym. Migotliwe konteksty i perspektywy rozwoju współczesnej edukacji*, red. Halina Rusek, Alina Górniok–Naglik, Jadwiga Oleksy, Katowice 2008, s. 246–247.

którego nie da się w sposób komunikatywny przekazać zasobu wiedzy, trudnego często, ale obowiązującego ze względu na doniosłość naukową i moralną¹⁸². Jak zauważał, „mowa jest narzędziem myśli, ale narzędziem, które i na samą myśl, której służy, wywiera dziwny jakiś, kształcący wpływ. Kto na tym instrumencie byle jak brzdąka, ten swej myśli taką muzyką nie wykształci, ten i innych nie poruszy, nie oświeci, nie zagrzeje”¹⁸³. W ten sposób Woroniecki ustosunkował się do często funkcjonujących poza środowiskiem szkolnym poglądów, że zwłaszcza doświadczeni nauczyciele nie muszą już zbyt wiele czasu poświęcać na pracę pozalekcyjną, związaną z zajęciami odbywanymi potem w budynku szkolnym. Badacze problematyki nauczania i wychowania wielokrotnie potwierdzają licznymi dowodami, że zdanie Woronieckiego na ten temat było słuszne¹⁸⁴. Współczesny zaś naszemu uczoneму pedagog Lucjan Zarzecki, poddając krytyce zastany w pierwszych latach po odzyskaniu przez Polskę niepodległości stan oświaty polskiej i poziom nauczania dzieci i młodzieży, pisał, że nauczyciele powinni być bardziej kreatywni i twórczy w prowadzeniu lekcji, a nie trzymać się niewolniczo przepisów urzędniczych, regulujących zasady przekazywania wiedzy w szkołach, będących często wymysłami ludzi niemających wiele wspólnego z praktyką nauczania i wychowania, abstrakcyjnych i wręcz szkodliwych.

W dziedzinie myśli pedagogicznej na ogół u nas w dalszym ciągu śpiączka. Nauczycielstwo, nie zmuszone urzędowo, mało czyta, mało się uczy. Książka poważniejsza, pedagogiczna nie idzie, o wszystkim decyduje niewiele umiejący urzędnik. O wykształceniu naszych inspektorów szkolnych można by całą epopeję napisać¹⁸⁵.

¹⁸² J. Woroniecki, *Gawęda o gawędzeniu...*, s. 23–24.

¹⁸³ Tamże, s. 35.

¹⁸⁴ Wystarczy chociażby przywołać słowa J. Pietera, który pisał, że „przygotowywanie się do lekcji zajmuje nauczycielowi znaczną część dnia roboczego, przeciętnie biorąc około połowy godzin pracy lekcyjnej. Błądzą więc laicy mniemający, że doświadczony nauczyciel pracuje — jeśli pominąć poprawianie zadań — dla szkoły tylko w szkole, tj. na lekcjach. Wprawdzie w miarę nabywania doświadczenia, rozmiar niezbędnego wysiłku do przygotowywania lekcji maleje, jednak nawet po wielu latach pracy nie spada do wielkości praktycznie nieznaczej, chyba w wypadkach wyjątkowych. Wyjątki, jak wiadomo, potwierdzają regułę. Rozmiar niezbędnego przygotowywania się do lekcji wzrasta na stopniowo coraz to wyższych poziomach nauczania. Jest też zróżnicowany zależnie od przedmiotu. Podobnie jak dla uczniów, również dla nauczycieli jedne przedmioty szkolne są względnie łatwe, inne względnie trudne” (J. Pieter, *Psychologia uczenia się i nauczania*, Katowice 1970, s. 331). Zob. także: M. Łobocki, *Wybrane problemy wychowania nadal aktualne*, Lublin 2004, s. 162–163.

¹⁸⁵ L. Zarzecki, *Wychowanie narodowe. Studia i szkice*, wyd. II, pośmiertne, pod red. Zygmunta Wasilewskiego i Wiktora Wąsika, Warszawa 1929, s. 73. Wspomniana wypowiedź ukazała się pierwotnie na łamach „Gazety Warszawskiej” w 1924 roku.

Czasami przekazywanie wiedzy słuchaczom powinno odbywać się w formie wykładu. Jak wiemy, przez długi czas, także w okresie działalności naukowej J. Woronieckiego, był on częstym — a niekiedy nawet jedynym — sposobem przekazywania wiedzy uczniom. Jest on też polecany przez współczesnych nam dydaktyków i traktowany jako jedna z wielu form nauczania, zwłaszcza w starszych klasach licealnych¹⁸⁶. Jak pisze Zenon Uryga: „Istnieją powody, dla których nauczyciel — mimo ostrzeżeń i krytycznych opinii — może sięgać po wykład. Podawanie, dostarczanie uczniom określonych wiadomości w gotowej, uporządkowanej postaci, wydaje się pod presją czasu bardziej od innych ekonomiczną i celową formą przygotowania ich do dalszej pracy, a więc zarysowania tła lektur, które staną się rychło głównym przedmiotem uwagi [...]. W klasach przedmaturalnych wchodzi też w grę wzgląd na przygotowanie uczniów do uważnej recepcji i notowania wykładów uniwersyteckich”¹⁸⁷. Również inni autorzy, szczególnie zachodnioeuropejscy, nie kwestionują wspomnianego sposobu dostarczania uczniom wiadomości, wierząc także w siłę oddziaływania moralnego osoby wykładającej. Na przykład Philippe Meirieu pisze, że „metoda wykładu jest jedną z metod przekazu wiedzy pozostających w dyspozycji nauczyciela. Stosując tę metodę trzeba brać pod uwagę możliwości poznawcze słuchaczy i osobowość wykładowcy. Jest to środek oddziaływania, którego wartość, podobnie jak wartość każdej metody nauczania, należy ocenić pod względem skuteczności dydaktycznej i pod kątem tego, co jest nośnikiem wartości etycznych”¹⁸⁸.

Jak wiadomo, nauczyciele w swojej praktyce pedagogicznej bardzo chętnie korzystają z wykładu jako formy przekazywania wiedzy, chociaż najczęściej powodem tego upodobania nie jest chęć skutecznego przekazania jak największej ilości informacji w atrakcyj-

¹⁸⁶ Ważne z punktu widzenia dydaktycznego uwagi dotyczące znaczenia i roli wykładu w procesie nauczania przekazał Czesław Kupisiewicz, który zalecał, aby stosować go jednak w najwyższych klasach szkoły podstawowej oraz w szkolnictwie średnim i wyższym. Wspomniany autor porównując wykład z opowiadaniem (stosowanym przez nauczycieli szczególnie w szkołach podstawowych) i wymieniając jego zalety, stwierdził m.in.: „Od opowiadania różni się on tym, że oddziałuje nie tyle na wyobraźnię i uczucia, a także pobudza myślenie konkretno-obrazowe, co raczej aktywizuje myślenie hipotetyczno-dedukcyjne u słuchaczy. Dlatego też jego struktura jest bardziej systematyczna niż struktura opowiadania, a tok w większym stopniu podporządkowany rygorom logiki. Ponadto przedmiotem wykładu jest przeważnie opis złożonych układów rzeczy, zjawisk, wydarzeń i procesów oraz zachodzących między nimi związków i zależności, głównie o charakterze przyczynowo-skutkowym, podczas gdy w opowiadaniu eksponuje się z reguły zewnętrzne cechy tych rzeczy i zjawisk” (Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, wyd. III poprawione i rozszerzone, Warszawa 1976, s. 163). Kupisiewicz powołując się na badania m.in. Włodzimierza Szewczuka wskazywał też na wady wykładów; należy do nich przede wszystkim dosyć niska recepcja treści przekazywanych za ich pomocą przez mówiącego, która w zależności od staranności jego przygotowania oraz ogólnej wiedzy i zainteresowania słuchaczy waha się w granicach 20 do 50 procent.

¹⁸⁷ Z. Uryga, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa-Kraków 1996, s. 182.

¹⁸⁸ P. Meirieu, *Moralne wybory nauczycieli. Etyka i pedagogika*, tłum. z franc. Tomasz Grzegorzczak, Warszawa 2003, s. 81.

nej formie, lecz konformizm i wygoda¹⁸⁹. We wcześniejszych okresach, jeszcze w XIX stuleciu, bardziej zwracano uwagę na to, aby wypowiedzi mówców, także nauczycieli, były jasne, proste, czytelne, poprawne, oraz wzruszały słuchaczy¹⁹⁰. Jednak już pod koniec tego wieku, jak zauważył Walery Pisarek, „dawne wymagania, by wypowiedź zachwycała i wzruszała, by cechowała ją jasność, prostota, szlachetność i zrozumiałość, coraz powszechniej kurczyły się do jednego: niechże będzie wolna od błędów językowych”¹⁹¹. Przyczyną tego zjawiska było upowszechnienie się niemieckiej kultury intelektualnej, która preferowała słowo pisane, zaniedbując uprawiany głównie we Francji „kult żywego nauczania”¹⁹². Współcześnie bardziej niż na samą formę wypowiedzi zwraca się uwagę na stosowanie różnorodnych środków dydaktycznych, mających dodatkowo przykuć uwagę do prezentowanych treści (różnego rodzaju multiprezentacje, zdjęcia i filmy, wyświetlanie wykresów, tabel itp.). Dzieje się tak często wbrew zaleceniom niektórych dydaktyków, którzy od dawna przestrzegali przed zbyt pochopnym wyręczaniem się przez nauczycieli różnymi pomocami, okazującymi się często tylko przeszkodami w zdobywaniu przez uczniów systematycznej i gruntownej wiedzy¹⁹³.

Woroniecki radził nauczycielom, jak powinni prowadzić wykłady dla młodzieży. W zależności od przewidywanej długości wypowiedzi oraz tematu i trudności omawianego zagadnienia plan powinien być mniej lub bardziej szczegółowy. „Drobne zagadnienie — radził J. Woroniecki — na którego rozwinięcie będzie się miało 10 do 15 minut, trudno dzielić na kilka punktów i zaopatrzyć wstępem i zakończeniem. A jednak i w takich krótkich przemówieniach winien być pewien plan, pewien porządek myśli, który ułatwiałby słuchaczom uchwycenie nici przewodniej gawędy i utrwalenie jej w pamięci. Jest to nader ważny warunek: zarówno radość w czasie słuchania, jak i korzyść po wysłuchaniu gawędy są w najwyższym stopniu zależne od tej jasności i przejrzystości, którą

¹⁸⁹ Jak pisze Maria Janukowicz: „Nauczyciele skarżą się, że nie mogą skłonić uczniów do poważnych dyskusji i rezygnują często z aktywnego słuchania. Zdarza się, że profesorowie szkoły średniej 80% czasu lekcyjnego poświęcają na mówienie. Łatwiej jest im prowadzić wykład niż dyskuszję. Wolą mówić do siebie aniżeli z sobą. Uczniowie w rezultacie nudzą się, przeszkadzają, źle się zachowują” (M. Janukowicz, *Magia czy pustka dialogu?*, Częstochowa 2012, s. 122).

¹⁹⁰ M. Kaczor, *Estetyka słowa a kultura języka*, Zielona Góra 2009, s. 53.

¹⁹¹ W. Pisarek, *Słowa między ludźmi*, Warszawa 1986, s. 138.

¹⁹² J. Woroniecki, *Okolo kultu mowy...*, s. 101.

¹⁹³ Jak pisał Ludwik Bandura: „Błędy uwagi mogą być też rezultatem fałszywie rozumianego uatrakcyjnienia i uprzyjemnienia lekcji. Zastosowanie przesadnie wielu środków poglądowych na lekcji, nie zawsze właściwie ze sobą powiązanych, jak i przesadne przeszkakiwanie od jednej formy pracy do innej w celu urozmaicenia procesu nauczania, organizowanie zbyt wielu imprez zmuszających uczniów do ustawicznego przerzucania uwagi nie sprzyjają koncentracji. W tych warunkach uczniowie łatwiej popełniają błędy. Nadmiar bodźców, przyjmowanie naraz zbyt wielu różnych informacji chaotycznie i przypadkowo podanych, nie sprzyja przyswojeniu przez uczniów powiązanych wiadomości, które ułożyłyby się w ciąg systematycznie uporządkowany” (L. Bandura, *Zagadnienie błędów uczniowskich*, Warszawa 1963, s. 43).

tylko wtedy uzyskać można, gdy u podłoża przemówienia jest bardzo ścisły i logiczny plan”¹⁹⁴. Jak wynika z powyższej wypowiedzi, polski dominikanin nie był zwolennikiem wygłaszania zbyt długich przemówień. Zdawał sobie bowiem sprawę z tego, że zbyt długa mowa męczy psychicznie i fizycznie odbiorców, którzy przestają po pewnym czasie zwracać uwagę na istotne treści, przekazywane im przez przemawiającego, drażni ich ponadto niewłaściwa, i nieuporządkowana, forma wypowiedzi i oczekują w związku z tym rychłego zakończenia przedłużającej się zanadto prelekcji. Z poglądem tym zgadzają się liczni współcześni nam specjaliści od sztuki przemawiania, którzy zalecają stosowny umiar czasowy w planowaniu różnego rodzaju przemówień czy prezentacji¹⁹⁵. Ale i obserwowatorzy różnych mówców wygłaszających swe przemówienia we wcześniejszych okresach zauważali, że

skromność i wzgląd na innych nakazują ograniczanie długości wypowiedzi. [...] Gadatliwość świadczy o małej bystrości lub o wielkim egocentryzmie. Jak inaczej wytłumaczyć niedostrzeżenie znaczenia czy zniecierpliwienia całego towarzystwa? Jak usprawiedliwić wyrażanie myśli wartej dwudziestu słów — w dwustu słowach, napełnianie gigantycznych balonów minimalną treścią...¹⁹⁶.

Woronieckiemu wtórowali współcześni mu psychologowie i pedagodzy¹⁹⁷.

Zdaniem dominikanina, przed wygłoszeniem wykładu nauczający winien sprecyzować dokładnie, co ma do powiedzenia w podejmowanym temacie. Jeśli bowiem „w ogóle w życiu jest rzeczą nader ważną wiedzieć, czego się chce, to tym bardziej, gdy się ma zabierać głos, trzeba jasno wiedzieć, co się chce powiedzieć”¹⁹⁸. Uwagę tę Woroniecki

¹⁹⁴ J. Woroniecki, *Gawęda o gawędzeniu...*, s. 26–27.

¹⁹⁵ Dla przykładu, J. Detz stwierdza, że „prawda jest taka, że nikt nie lubi długich przemówień. Nawet jeśli mówisz interesująco, słuchacze i tak będą wyglądać końca (jeśli nudzisz, będą go wyczekiwali z większą niecierpliwością)” (J. Detz, *Sztuka przemawiania*, przeł. z ang. Jolanta Bartosik, Gdańsk 2003, s. 18).

¹⁹⁶ S. Garczyński, *O prowadzeniu rozmowy*, Warszawa 1977, s. 82.

¹⁹⁷ Zob. np.: S. Szuman, *O uwadze. Mobilizowanie i podtrzymywanie uwagi dowolnej uczniów na lekcjach*, wyd. II, Warszawa 1965, s. 67.

¹⁹⁸ J. Woroniecki, *Gawęda o gawędzeniu...*, s. 26. Na wspomniane powyżej przez J. Woronieckiego zasady, odnoszące się do tego, że nie należy występować publicznie z przemówieniami (dotyczyło to także prelekcji nauczycieli podczas lekcji, zwłaszcza w wyższych klasach szkół średnich), jeśli się do nich nie jest dostatecznie przygotowanym, lub też nie ma się ku temu odpowiednich predyspozycji, zwracało uwagę wielu autorów zajmujących się tą problematyką także w XIX i w początkach XX stulecia. Dla przykładu, A. Cehak-Stodor uważał, że w przypadku, gdy mówca nie miał np. czasu przygotować się do wystąpienia „należy pamiętać o dwu zasadach. Po pierwsze: przemawiać się powinno tylko wtedy, jeżeli się jest pewnym, że bez poprzedniego przygotowania mówić się potrafi; lepiej bowiem wcale nie przemawiać, aniżeli ośmieszyć się niedołącznym przemówieniem. Po drugie: mówić należy tylko wtedy, jeżeli się ma coś do powiedzenia. Przemawianie

kierował szczególnie do nauczycieli. Dziś powtarza ją wielu dydaktyków zwracających uwagę na efektywność pracy nauczyciela. W związku z tym Krystyna Kuligowska pisze, że „dobrze jest [...] uświadomić sobie, iż im dokładniej sformułuje się cele lekcji, tym większe jest prawdopodobieństwo jej efektywności”¹⁹⁹. Osoba wykładająca na lekcji lub w ogóle przemawiająca do młodzieży powinna czynić to w sposób prosty i konkretny, nie używając słów abstrakcyjnych i niezrozumiałych²⁰⁰. Woronieckiemu, podobnie jak później współczesnemu nam językoznawcy W. Pisarkowi, chodziło o to, aby unikać takich wypowiedzi, po których wysłuchaniu nie jesteśmy w stanie powiedzieć nic ponad to, że ktoś „zabrał głos i jak zawsze mówił bardzo pięknie”²⁰¹. Ważne jest także, by wykładowca umiał przekazać słuchaczom swą wiedzę. Jak zatem zauważa Stefan Garczyński: „Mieć do powiedzenia coś, co warto powiedzieć — tak, ale także umieć powiedzieć”²⁰². Ważne jest też — zaleca J. Woroniecki — aby nauczyciel przekazujący uczniom wiedzę, jak zresztą każdy mówca przemawiający do słuchaczy, nie posługiwał się zbyt często patosem, który — jakkolwiek nieraz jest potrzebny i warto go wykorzystywać jako środek wychowawczy — nadużywany przez nauczycieli w szkołach staje się źródłem nudy i zmęczenia uczniów. W związku z tym, nauczyciele powinni częściej posługiwać się humorem niż patosem (jest to oczywiście trudne zadanie, ponieważ skłonność do patetycznych uniesień jest wadą narodową Polaków).

Najbardziej bowiem uderzająca różnica między patosem a humorem polega na tym, że pierwszy jest naprężeniem, drugi rozprężeniem; pierwszy wymaga wzmożenia działalności jednej czy też kilku władz duszy, drugi sprawia natomiast, że wszystkie władze się uspokajają i umysł z całym spokojem, z całą radością nawet, przygląda się scenom, które rozgrywają się przed nim. Otóż w akcji wychowawczej trzeba czasami żywym słowem wywołać naprężenie władz duszy, trzeba młode charaktery ćwiczyć i w tym kierunku; ale gdy się nadużywa tonu patetycznego, łatwo wywołuje się zmęczenie i znudzenie. [...] Wynika z tego fałszywy patos, któ-

samo dla siebie, dla popisu pseudo-oratorskiego tylko, jest nieznośnym gadulstwem, i najwyżej zamiast zaciekawiać słuchaczy, znuży się jedynie i zniecierpliwi” (A. Cehak-Stodor, *Krasomówstwo. Zasady i wzory krasomówstwa polskiego. Sztuka zabierania głosu w różnych okolicznościach życia codziennego*, Lwów b. d. w, s. 130–131).

¹⁹⁹ K. Kuligowska, *Doskonalenie lekcji. Z problematyki optymalizacji kształcenia*, Warszawa 1984, s. 197.

²⁰⁰ J. Woroniecki, *Gawęda o gawędzeniu...*, s. 31: „Precz [...] z tymi terminami pusto brzmiącymi, z tymi formułami abstrakcyjnymi, z tymi wszystkimi ideałami, światopoglądami, postulatami... Kto widział, jak czynniki duchowe są w stanie natchnąć życie, niech nam o tym konkretnie opowiada, kto tego nie widział, a tylko wałkuje sobie ideały w myśli, niech nam nie zawraca głowy!”.

²⁰¹ W. Pisarek, *Słowa między ludźmi*, Warszawa 2004, s. 112.

²⁰² S. Garczyński, *Sztuka myśli i słowa*, Warszawa 1976, s. 101.

ry w ogóle jest bardzo nużący, a w dziedzinie wychowania wprost nużący — pisał polski dominikanin²⁰³.

Krytyczny stosunek Woronieckiego do patetycznego sposobu wyrażania się zarówno w mowie, jak i w piśmie nie był odosobniony, o czym świadczy chociażby wypowiedź W. Doroszewskiego z 1937 roku: „W tym tkwi cały nonsens napuszonej pretensji »podniosłego« stylu: jest to styl wysoce niedemokratyczny, bo przeszkadza szerzeniu się myśli. Prawie zawsze patos stylistyczny zdradza brak kultury, sprawiony ograniczonym snobizmem; na tym tle bardzo łatwo oczywiście o niewłaściwe używanie wyrazów, o nieporozumienia [...]”²⁰⁴. W związku z tym, odpowiednia dawka humoru i żartobliwości, nieprzekraczająca stosownej miary, potrzebna jest wykładowcom i pedagogom, aby mogli zachęcić słuchaczy i wychowanków do przyjmowania z ochotą przekazywanych im treści, i nakłonić ich także do własnej pracy nad pogłębianiem wiedzy oraz zajęcia się nauką, która nie musi przecież być nudna — lecz wprost przeciwnie — daje zwykle dużą radość i zadowolenie²⁰⁵. Opinia Woronieckiego, popularna w jego czasach wśród nauczycieli mających powołanie do uprawiania swojego zawodu i traktujących go z pasją²⁰⁶, nie traci swojej aktualności, ponieważ — jak pisze Jarosław Michalski — „w nauczaniu i wychowaniu dzieci dobry nastrój jest połową naszego sukcesu. Pełen radości życia nastrój to podstawowy przymiot taktownego pedagoga. Widząc

²⁰³ J. Woroniecki, *Spółczesność a wychowanie*, „Rok Polski” 1 (1916), nr 8, s. 29.

²⁰⁴ W. Doroszewski, *Myśli i uwagi o języku polskim*, Warszawa 1937, s. 35.

²⁰⁵ Podobną refleksję na temat humoru w wypowiedziach, tym razem sformułowaną w kontekście uwag na temat głoszonych przez kaznodziejów kazań, zaprezentował współczesny nam jezuita James F. Keenan, stwierdzając, że: „Humorem posługujemy się po to, by uczynić radosnymi i znośniejszymi sytuacje, w których się znajdujemy” (J. F. Keenan, *Cnoty na co dzień*, tłum. z ang. Barbara Żak, Kraków 2003, s. 167).

²⁰⁶ Jak wskazują na to badania Teresy Jaroszuk, nauczycieli chcących zainteresować wykładanymi przez siebie przedmiotami w II Rzeczypospolitej było stosunkowo wielu, niektórzy zaś z nich, pomimo zmęczenia i piętrzących się przed nimi różnych trudności, starali się przekazywać wiedzę uczniom w sposób przystępny i z humorem. Do takich osób niewątpliwie należała Eugenia Kobylińska; w świetle pozostawionych przez nią wspomnień, na jej lekcjach „nigdy nie było nudno, zawsze umiała znaleźć sposoby, aby dzieci zająć, zainteresować, zmusić do wysiłku umysłowego, wciągnąć do zabawy, która uczyła. »Nuda to wróg nauczyciela i ucznia« — pisała w jednym z fragmentów pamiętnika” (T. Jaroszuk, *Świat w szkole. Twórczość wspomnieniowa nauczycieli Polski Odrodzonej (1918–1939)*, Olsztyn 2005, s. 31). Janina Kostkiewicz zauważa zaś w jednym ze swych artykułów poświęconych pedagogice w II Rzeczypospolitej, że o konieczności wychowywania dzieci i młodzieży w atmosferze radości, która sprzyja dobremu kształtowaniu postaw moralnych wychowanków, wypowiadało się wielu polskich uczonych i praktyków wychowania katolickiego, wśród nich cieszący się dużym uznaniem w swoim środowisku ks. Z. Bielawski oraz B. Żulińska. Zob.: J. Kostkiewicz, *Teoretyczne podstawy szkoły katolickiej w pracach polskich pedagogów 20-lecia międzywojennego*, [w:] *Tożsamość współczesnej szkoły katolickiej*, red. ks. Adam Maj, Lublin 2015, s. 19–20.

kwaśnych, smętnych nauczycieli, możemy szybko wywnioskować o ich nietaktowności. Gubiąc kontrolę nad swoim nastrojem, nauczyciel gubi także swój pedagogiczny takt”²⁰⁷. Janina Jezierska z kolei stwierdza, wskazując na walory dydaktyczne żywo i z humorem przeprowadzanych przez nauczycieli wykładów: „Metafory, zachęty, humor — sprzyjają szczególnie aktywnemu i skutecznemu zapamiętywaniu, przyswajaniu, uczeniu się. I to niezależnie od wieku i możliwości intelektualnych uczniów. [...] Takie urozmaicenie podnosi nie tylko atrakcyjność przekazu, podnosi efektywność i trwałość przyswojonych treści, wiążąc i kojarząc skuteczne poznanie z pozytywnymi emocjami”²⁰⁸. Współczesna zaś nam pedagog Maria Dudzikowa, powołując się na liczne badania uczonych zachodnioeuropejskich oraz na doświadczenia, zdobyte podczas pracy zawodowej nauczycieli, a także na przeprowadzone wśród uczniów (szczególnie licealistów) ankiety, stwierdza, że atmosfera radości i humoru niejednokrotnie lepiej sprzyja wychowaniu, i nauczaniu, dzieci i młodzieży, niż atmosfera powagi i związanej z nią dyscypliny, i sztucznie zaprowadzonego ładu i porządku, podobnie zresztą jak w świecie ludzi dorosłych. „Śmiech może wnieść [...] więcej niż ustne lub pisemne upomnienie i komenda, może być łatwiejszy, tańszy, bardziej efektywny niż prawa, rozkazy, policja, przełożeni — »łańcuch hierarchicznych komend« lub innych regulacyjnych i operacyjnych, organizacyjnych mechanizmów [...]. Niestety, nauczyciele rzadko posługują się humorem jako środkiem dydaktyczno-wychowawczym i nie potrafią wykorzystać także naturalnych skłonności do śmiechu dzieci i młodzieży”²⁰⁹ — pisała. Konieczność posługiwania się humorem w życiu codziennym, a zwłaszcza w relacjach z innymi osobami, podkreślają także inni, współcześni nam psycholodzy, twierdząc, że poczucie humoru „służy budowaniu więzi między ludźmi. Do tego typu humoru należy zaliczyć wspólne opowiadanie żartów, dialogi oparte na ciętych ripostach, dobrodusze żartowanie z aktywności grupy i inne sposoby rozweselania innych, służące rozwijaniu społecznej jedności, moralności, atrakcyjności, redukowaniu konfliktów i napięć. Kreuje on pozytywną atmosferę, ułatwia porozumienie, rekonstruuje zasady, którymi kieruje się grupa, jak również motywuje do wspólnej pracy”²¹⁰. Tak więc dobry humor i związany z nim uśmiech powinien nauczycielowi stale towarzyszyć w pracy zawodowej; sprawia on bowiem, że przekazywanie wiedzy uczniom przychodzi mu łatwiej, a dystans pomiędzy nadawcą i odbiorcą treści zmniejsza się, poprzez co i nauka staje się bardziej przyjemna i przynosi lepsze efekty. Należy w związku z tym nie tylko przypominać o tym nauczycielom, ale także wychowywać dzieci i młodzież do tego, aby mieli właściwe poczucie humoru, umieli optymistycznie patrzeć na świat, czerpiąc z kontaktu z nim radość i zadowolenie. Jak bowiem pisze Robert Zbierański, „poczucie

²⁰⁷ J. Michalski, *Takt pedagogiczny w sztuce nauczycielskiego działania*, Warszawa 2010, s. 49.

²⁰⁸ J. Jezierska, *Szkolne pytania czyli dylematy nauczania*, Warszawa 1996, s. 84–85.

²⁰⁹ M. Dudzikowa, *Osobliwości śmiechu uczniowskiego*, Kraków 1996, s. 18.

²¹⁰ J. Tomczuk-Wasilewska, *Psychologia humoru*, Lublin 2009, s. 46.

humoru, jako sposób przeżywania świata, jako pogodny i przyjazny stosunek do niełatwych realiów życia, to postawa moralna i duchowa, którą można kształtować w procesie wychowania. To także wartość zakorzeniona w głębokich pokładach kultury duchowej naszego kontynentu. Właśnie dzięki niej optymista sądzi, że świat, w którym żyjemy, jest najlepszy z możliwych, a pesymista obawia się, że to, niestety, może być prawda²¹¹. Niestety, obserwacje współczesnych nam pedagogów, psychologów i socjologów pokazują, że rady Woronieckiego dotyczące wspomnianych kwestii nie są traktowane przez nauczycieli poważnie; wprost przeciwnie — wskazują one, że nauczyciele na lekcjach uśmiechają się rzadko. Dorota Szumna, analizując szczegółowo badania nad zachowaniami niewerbalnymi nauczycieli, zwłaszcza przeprowadzone w Polsce w dwóch ostatnich dekadach XX stulecia, doszła do wniosku, że „tak wtedy, jak i teraz uśmiech nauczyciela z pewnością zaliczyć można do zachowań równie pożądaných, co wyjątkowych”²¹². Do podobnych konkluzji doszła też Elżbieta Adamczuk²¹³.

Woronecki przeciwny był poglądom naturalistów i pragmatystów, którzy zalecali odchodzenie od logicznie i rzeczowo — według określonego wcześniej planu — prowadzonego wykładu w szkole na rzecz bardziej „luźnych”, działających na wyobraźnię uczniów prelekcji, połączonych z dyskusjami z uczniami o charakterze inspirującym rozwiązania skojarzeń i problemów, narzucających się im w trakcie lekcji²¹⁴. Zwolennikiem takich metod pedagogicznych był J. Dewey, który apelował do pedagogów: „Rozstańmy się z pojęciem programów stałych i wartościowych samych w sobie, niezależnie od doświadczenia dziecięcego; przestańmy wyobrażać sobie doświadczenie jako coś sztywnego, skończonego: umiemy w nim dojrzeć jego charakter zmienny, rozwojowy, żywy, a zrozumiemy, że dziecko i program — to tylko granice wytyczne jednego i tego samego procesu”²¹⁵. Także na gruncie pedagogiki polskiej, zwłaszcza współcześnie, zauważa się zasygnalizowane powyżej tendencje i niekiedy ich propagowanie²¹⁶ lub też traktowanie jako pożytecznych i godnych częstego stosowania²¹⁷. Wiąże się to z koniecznością redefinicji roli zawodowej nauczyciela, który powinien pełnić raczej funkcję lidera-przewodnika, umożliwiającego dzieciom samodzielne kształcenie i zdobywanie takich umiejętności, które będą uznawały za słuszne²¹⁸. Nauczyciele i teoretycy wychowania

²¹¹ R. Zbierański, *Humor jako wartość o znaczeniu wychowawczym*, „Cywilizacja” (2009), nr 29, s. 55.

²¹² D. Szumna, *Śmiech i uśmiech w klasie szkolnej*, [w:] *Wokół problemów jakości życia współczesnego człowieka*, red. Jadwiga Daszkowska i Mirosław Rewera, Kraków 2012, s. 78.

²¹³ E. Adamczuk, *Uczymy się przez humor*, Lublin 1997, s. 24.

²¹⁴ S. Możdżeń, *Inspiracje katolickiej myśli wychowawczej w Polsce do połowy XX wieku*, Kielce 2001, s. 41.

²¹⁵ J. Dewey, *Szkoła i dziecko*, przeł. z ang. Helena Błęszyńska, Warszawa 2006, s. 100.

²¹⁶ Zob. m.in.: M. Łobocki, *W poszukiwaniu skutecznych form wychowania*, Warszawa 1990, s. 33–35.

²¹⁷ Zob. chociażby: S. Bortnowski, *Konteksty dzieła literackiego. Inspiracje metodyczne dla nauczycieli szkół średnich*, Warszawa 1991, s. 28–29.

²¹⁸ D. Pauluk, *Stymulowanie rozwoju moralnego pedagogów — kontekst pedagogiczno-psychologiczny*, [w:] *Aksjologia w kształceniu pedagogów*, red. Janina Kostkiewicz, Kraków 2008, s. 155. Zob. tak-

sceptyczni wobec takiego sposobu postępowania byli i są zdania, że pragmatyzm i jego zasady nie służą dobremu wychowaniu dzieci i młodzieży, zwracają ponadto uwagę na to, że tylko nauczyciel zdecydowany, mający przed sobą wyraźnie sprecyzowany program wychowawczy i dydaktyczny, może właściwie wypełnić swoje powinności i zadania:

Pomijając uzasadnienie filozoficzne, należy zwrócić uwagę na praktyczną potrzebę osobowości nauczyciela. Oto młodzież doskonale i nieomylnie wyczuwa wewnętrzny ład, celowość i zdecydowanie, jeśli one cechują wychowawcę; te właściwości ogromnie ułatwiają, a nawet wprost umożliwiają prowadzenie lekcji czy innej pracy wychowawczej. Jeśli natomiast młodzież odczuje w nauczycielu niezdecydowanie, brak konsekwencji, gotowość do ulegania nastrojom i, z jakiegokolwiek względu, niepoważny stosunek do wykonywanej pracy, to jego działanie będzie nie tylko utrudnione czy uniemożliwione, ale niekiedy wręcz szkodliwe²¹⁹.

Wskazówki J. Woronieckiego do dzisiaj są istotne i ważne, a wielu pedagogów i psychologów współczesnych słusznie przykładają uwagę do osobowości wykładowcy, jego wiedzy, przygotowania, kompetencji oraz moralnych dyspozycji do przekazywania wiedzy uczniom²²⁰.

Kary i nagrody jako środki wychowawcze

W okresie działalności naukowej i pedagogicznej J. Woronieckiego wielokrotnie podejmowano dyskusję na temat stosowania, lub nie, kar wobec dzieci, a szczególnie wobec uczniów²²¹. Zwolennikiem stosowania kar w szkołach był m.in. E. Durkheim. Jako przedstawiciel pedagogiki socjologicznej uważał, że są one potrzebne, aby uczeń mógł — dzięki zdyscyplinowaniu — poddać się rygorom życia wspólnotowego, rozwinąć swe naturalne skłonności do współżycia społecznego. Kara ma spowodować akceptację

że: T. Sokołowska-Dzioba, *Umiejętności wychowawcze nauczycieli*, [w:] *Kształcenie umiejętności wychowawczych*, red. Teresa Sokołowska-Dzioba, Lublin 2002, s. 11–15.

²¹⁹ J. Lechicka, M. Uklejska, *Szkoła w życiu codziennym. Spostrzeżenia i refleksje*, Warszawa 1935, s. 259.

²²⁰ Zob. chociażby na ten temat: M. Winkler, A. Commichau, *Sztuka prowadzenia wykładów i lekcji*, przeł. z niem. Piotr Włodyga, Kraków 2008, s. 74–108.

²²¹ Jak twierdzi M. Wojciechowski, pojawianie się na szerszą skalę poglądów mówiących o tym, że należy zaniechać stosowania kar (również tych fizycznych) jako środka wychowawczego, wśród katolików wynika z wielu zaniedbań, do których niewątpliwie należy brak systematycznego i uważnego czytania przez nich Biblii. W Piśmie Świętym znajduje się bowiem wiele zaleceń do ich stosowania wtedy, gdy wymaga tego dobro dziecka. Z powodu wspomnianych braków, środowiska pedagogów katolickich często stają się podatne na propagandę wrogiego chrześcijaństwu naturalizmu pedagogicznego. Zob.: M. Wojciechowski, *Od Biblii do gazet*, Kraków 2011, s. 16.

przez jednostkę ogólnego porządku moralnego, panującego w społeczności, do której przynależy dziecko²²².

Zwolennikami karania dzieci i młodzieży oraz szeroko pojętego utrzymywania karności w społeczeństwach byli i są wyznawcy różnych kierunków filozoficznych i pedagogicznych; różne również podawano argumenty za karaniem tych, którzy nie respektowali obowiązujących w swoich środowiskach norm moralnych i obyczajowych, krzywdząc innych bądź wywierając na nich degenerujący wpływ²²³. Jak się wydaje, warto przywołać przykłady kilka uczonych opowiadających się za takim poglądem, które szczegółowiej przytoczył w swej książce J. Zubelewicz. Za karnością więc, która pozwala przełamywać opór dziecka i kształtować jego poczucie posłuszeństwa, opowiadali się filozofowie niemieccy: G. W. F. Hegel (wg niego, dobroć wobec wychowanka nie wystarcza, aby wpoić mu właściwe zasady postępowania oraz ukształtować jego

²²² J. Bińczycka, *Kształtowanie karności uczniów*, Warszawa 1976, s. 9–10.

²²³ W XIX stuleciu nie kwestionowano zasadniczo konieczności stosowania kar jako środka wychowawczego zarówno w szkołach, jak i w środowisku rodzinnym. Wielu pedagogów zalecało więc stosowanie zarówno kar, jak i nagród, zwracając jednakże uwagę na to, aby były one stosowane konsekwentnie i z umiarem. Należało też unikać kar cielesnych, chociaż byli i tacy pedagodzy, którzy wyznawali zasadę, jak autor znanych w Galicji *Listów pedagogicznych brata do siostry* (Lwów 1872) Andrzej Józefczyk, który pisał, że „dziecko niezdolne pojąć kary moralnej tylko to rozumie, co poczuje” (Cyt. za: A. Kliś, *Rola rodziny w wychowaniu dziecka w galicyjskiej refleksji pedagogicznej*, [w:] *W służbie szkoły i nauki. Księga poświęcona Profesorowi Czesławowi Majorkowi*, red. Zygmunt Ruta i Ryszard Ślęczko, Kraków 2003, s. 312). Także wśród kapłanów katolickich, np. niemiecki jezuita T. Pesch, byli zwolennicy karania dzieci za różne przewinienia, chociaż Pesch zalecał, aby robić to w przypadkach koniecznych i ze stosownym umiarem. „Powinieneś — radził — dziećmi rządzić i przyzwyczajając je do posłuszeństwa. Winienięs dzieci swoje nagradzać, aby wiedziały, że masz dla nich czułe serce. Winienięs dzieci swoje napominać, a w razie potrzeby i karać, aby je w добrem utrzymać. Winienięs dzieciom swoim dobry przykład dawać, dzieci stają się zwykle tym, co widzą w swoich rodzicach” (T. Pesch, *Chrześcijańska filozofia życia*, t. 2, Kraków 1924, s. 110). W dzisiejszej literaturze pedagogicznej bardzo często katolicy autorzy przywołują prace pedagogów XIX stulecia (m.in. ks. Władysława Chotkowskiego), którzy zalecali stosowanie zróżnicowanych kar w stosunku do niegrzecznych dzieci, ale radzili jednocześnie, aby czynić to z roztropnością i umiarem. Na przykład Dariusz Zalewski (referujący też zalecenie J. Woronieckiego w tej kwestii) pisze: „Kary i nagany należy jednak stosować roztropnie i nie mieszać rozumnego karania z despotyzmem i »wyżywaniem« się na dziecku. Ważne jest uwzględnianie temperamentu, wrażliwości i innych okoliczności. Błędem byłoby, gdybyśmy stosowali karę fizyczną jako panaceum na wszystkie pedagogiczne »dolegliwości«. Kierowanie się cnotą roztropności jest tu szczególnie pożądane. Przy powściągliwym podejmowaniu decyzji o wymierzeniu kary fizycznej należy pamiętać o ważnych wskazaniach co do jej wykonywania. Powinna ona: a) być wykonana jak najszybciej po wystąpieniu przewinienia; b) być proporcjonalna do winy; c) nie może być orzekana w gniewie; d) dziecko powinno znać powód wymierzenia kary; e) nie można karać zbyt często za drobizgi; f) nie należy wypominać dawnych przewinień po wykonaniu kary” (D. Zalewski, *Wychować człowieka szlachetnego*, Lublin 2003, s. 33–34).

wyobraźnię), K. Jaspers (karność, jak uważał, pozwala wyrobić w dziecku wytrwałość i cierpliwość w osiągnięciu przezeń pozytywnych celów), Georg Simmel (przymus i karanie pełnią funkcję powściągającą człowieka od kierowania się chwilowymi tylko impulsami oraz popędami). Spośród polskich autorów wymienić tu można J. Zubelewicza, który podziela poglądy H. Elzenberga (twierdził on, że jeżeli społeczeństwo wybacza sprawcom niedozwolonych czynów, bez ich karania, to wyraża ono w ten sposób lekceważący stosunek do ofiar i istniejących wspólnot duchowych i społecznych, którym osoby dokonujące przewinień wyrządzają szkodę), B. Wolniewicza (wg niego, sprawca powinien być odpowiedzialny za swoje zachowanie pod względem prawnym i powinien mieć świadomość odpowiedzialności — właśnie także prawnej — za swoje czyny, i uwzględniać ją w swoim postępowaniu), T. Kotarbińskiego (kara wywołuje nacisk „zewnętrzny” na dziecko, pozwalając zrealizować wychowawcy zamierzone przezeń cele), S. Lema (pokonywanie różnych trudów i przeszkód w realizacji różnych zadań jest nieodłącznym elementem życia dziecka; powinno odbywać się ono w odpowiednim porządku i w sposób zdyscyplinowany — jeśli zaś dyscyplinie nie będą towarzyszyły przymus oraz kara, dziecko nie będzie miało motywacji do tego, aby tworzyć „wyższe” wartości kulturowe. Twierdził on też, że „łagodność to sojusznik występku”)²²⁴. Współcześni uczeni, powołując się na stanowiska pedagogów i psychologów zarówno dawnych²²⁵, jak i współczesnych, jak też i na badania statystyczne oraz wyniki przeprowadzonych ankiet, a także wspomnienia wybitniejszych postaci ze świata nauki i kultury²²⁶, nie kwestionują konieczności karania, ale dodają również, że rodzaj i wysokość

²²⁴ J. Zubelewicz, *Dwie filozofie edukacji: aksjocentryzm i pjdocentryzm*, Warszawa 2003, s. 53–57, 68–70.

²²⁵ Stanowisko uczonych, także psychologów, dotyczące kwestii stosowania różnych kar wobec wychowanków, było podzielone także w czasach J. Woronieckiego. Wiązało się to z coraz większą popularnością różnych kierunków w psychologii alternatywnych w stosunku do psychologii opartej na realistycznej koncepcji człowieka. Podkreślali to uczeni katoliccy; np. ks. Józef Pastuszka, który poświęcił jedną ze swoich prac szczegółowemu omówieniu psychologii A. Adlera i słusznie zauważył, że psycholog ten poza wielu wartościowymi badaniami i spostrzeżeniami dotyczącymi rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży, w swoich dziełach zawarł i propagował wiele swoich poglądów, których treść nie powinna być zaakceptowana przez pedagogów. Dotyczy to m.in. problematyki karania dzieci i młodzieży. Jak wiadomo, A. Adler był zdecydowanym przeciwnikiem kar, głosząc, że uniemożliwiają one naturalny rozwój indywidualnych cech charakteru i zainteresowań jednostki. Pastuszka ustosunkowując się do tego poglądu stwierdził, że kara jest „koniecznością życiową, zważywszy na słabość dziecka, jego niechęć do wysiłku, na siłę popędów, jakie się przeciwstawiają jego dobrym zamierzeniom i te okoliczności zewnętrzne, jakie utrudniają realizację dobra. Kara nie jest zemstą, nie łamie charakteru, nie odbiera człowiekowi autonomii, nie pozbawia inicjatywy i jego czynom nie odbiera wartości. Zwłaszcza gdy chodzi o dziecko, to kara chroni je przed upadkiem, podtrzymuje jego siły, nadaje kierunek jego działalności i pozwala rozwinąć się szlachetnym pierwiastkom jego natury” (J. Pastuszka, *Psychologia indywidualna. Studium krytyczne*, Lublin 1933, s. 148).

²²⁶ Warto chociażby zasygnalizować badania Beaty Ecler, która zainteresowała się literaturą wspomnieniową polskich (i nie tylko) uczonych oraz działaczy XIX oraz XX wieku. Wyniki przeprowadzonych

kary powinna uwzględniać wiek dziecka; zauważono bowiem, że w rozumieniu tego, co jest sprawiedliwe i dobre, a co złe i zasługujące na ukaranie, dokonują się zmiany, uwarunkowane różnymi czynnikami związanymi z psychofizycznym etapem rozwoju wychowanka. W wieku 7 do 8 lat dziecko pojmuje sprawiedliwość zależnie od tego, co dorośli uznają za słuszne; sprawiedliwość zaś utożsamia z posłuszeństwem wobec autorytetu. W jego ujęciu, kara jest naturalną konsekwencją nieposłuszeństwa i złego postępowania. Drugi okres w życiu dziecka to czas pomiędzy 8 a 11 rokiem życia. W tym wieku dzieci uważają z reguły, że odwzajemnienie jest podstawą wymierzania kary. Za to samo przewinienie, jak twierdzą wychowankowie w tym wieku, sprawca powinien otrzymać taką samą (czyli równą) karę, niezależnie od okoliczności. Co prawda, w wieku 11–12 lat dominuje w mentalności dzieci pojmowanie kary charakterystyczne dla wcześniej omówionego przedziału wiekowego, ale pojawia się też nowy element — uwzględnianie w stosunku do osoby karanej intencji i okoliczności łagodzących; w związku z tym, kara nie może być już jednakowa dla wszystkich, którzy mają na sumieniu te same przewinienia (np. staje się czymś oczywistym dla wychowanka, że młodsze dzieci powinny otrzymywać mniejszy wymiar kary niż starsze). To wszystko powinni uwzględniać pedagodzy, wychowując dzieci do właściwie rozumianej karności i posłuszeństwa²²⁷.

W literaturze pedagogicznej zwraca się uwagę na to, że karząc dziecko za popełnienie przez nie wykroczenia należy przede wszystkim dokonać analizy sytuacji, w której owo wykroczenie miało miejsce, umiejętnie ocenić zły czyn dziecka i motywy jego postępowania, oraz właściwie dobrać środki zaradcze w celu zmiany zachowania dziecka przy jednoczesnym uwzględnianiu okoliczności wykroczenia²²⁸. Generalnie zaś należy kierować się zasadą, że: „Kara powinna być tak dobrana, aby kierowała

przez nią analiz doprowadziły ją do wniosku, że stosowanie przez rodziców i wychowawców kar wobec dzieci oraz uczenie ich dyscypliny, porządku, szacunku do starszych i wielu innych zachowań mających na celu wyrobienie w nich posłuszeństwa i samodyscypliny była potem bardzo ceniona przez te osoby w życiu dojrzałym, ponieważ uważano, że wszystko to przyczyniło się do ich sukcesów w życiu zawodowym i prywatnym, i nauczyło ich właściwego postępowania w trudnych zwłaszcza warunkach dorosłego już życia. „W większości analizowanych materiałów biograficznych, w których we wspomnieniach poruszany jest problem dyscyplinowania, można mówić o pewnym pozytywnym wpływie wymienionych wyżej kategorii oddziaływań a zdolnością do samodyscypliny dorosłego człowieka” — pisze wspomniana autorka (B. Ecler, *Rodzinne wychowanie do wysiłku*, Katowice 2001, s. 115).

²²⁷ R. Makarowski, *Manipulacje w postępowaniu karnym*, Kraków 2006, s. 18–19.

²²⁸ Na uwagę zasługuje tutaj chociażby stanowisko Dariusza Zalewskiego, który stwierdza: „Kary i nagany należy [...] stosować roztropnie i nie mieszać rozumnego karania z despotyzmem i »wyżywaniem« się na dziecku. Ważne jest uwzględnienie temperamentu, wrażliwości i innych okoliczności. Błędem byłoby, gdybyśmy stosowali karę fizyczną jako panaceum na wszystkie pedagogiczne »dolegliwości«. Kierowanie się cnotą roztropności jest tu szczególnie pożądane” (D. Zalewski, *Wychować człowieka szlachetnego*, Lublin 2003, s. 33–34).

uwagę dziecka na sam czyn, na przekroczenie danej normy, na skutki niewłaściwego zachowania, a nie na sam rodzaj kary czy też na osobę wymierzającą karę”²²⁹. Taką zasadę stosował w swoim systemie wychowawczym współczesny J. Woronieckiemu ks. Bronisław Markiewicz²³⁰, Barbara Żulińska zaś, przestrzegając wychowawców przed zbyt łagodnymi karami wobec dzieci i pobłażliwością rodziców wobec nich wtedy, gdy jest to niewskazane, ostrzegała: „Błądzą więc rodzice, którzy schlebiają egoistycznym zachciankom swoich dzieci, bo wychowują tyranów dla siebie i dla najbliższego otoczenia, dla społeczeństwa zaś osoby kompletnie nieużyte”²³¹. Uчени okresu II Rzeczypospolitej, m.in. Maria Korytowska, autorka pracy opublikowanej w 1937 roku w „Kwartalniku Psychologicznym” pt. *Krzywdza dziecka i jej wpływ na przestępczość młodzieży*, na podstawie przeprowadzanych badań (głównie ankiet wśród dziewcząt w wieku od 16 do 21 lat), dochodzili do wniosku, że niesprawiedliwe traktowanie dziecka wpływa na kształtowanie się charakterów wypaczonych, osób mających wadliwie funkcjonujące intelekty (np. odbiegające od normalności rozumienie sprawiedliwości), podejmujących egoistycznie rozumiane decyzje życiowe, mających usposobienie anarchistyczne lub nawet agresywne. W związku z tym, wychowawcy powinni mieć pełną świadomość, że w stosunku do wychowanków powinni stosować zarówno kary, jak i nagrody, a kierując się miłością, winni wskazywać im drogi właściwego postępowania, uczyć dostrzegania cierpienia i radości u rówieśników, wrażliwości na ludzką krzywdę i solidarnego współdziałania w dobrym postępowaniu²³². Jak bowiem zauważał Jan

²²⁹ M. Ochmański, *Nagrody i kary w wychowaniu dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Warszawa 2001, s. 57.

²³⁰ R. Stojęcka-Zuber, *System wychowawczy księdza Bronisława Markiewicza. Geneza i rozwój*, Mar-ki 2001, s. 48–49. Wspomniany powyżej wybitny polski pedagog i wychowawca, którego zasługi w dziedzinie rozwoju polskiego szkolnictwa, zwłaszcza zawodowego, są niekwestionowane, jak wskazują na to współcześni nam badacze, bardzo dobrze znał psychikę dziecka i prawa jego rozwoju. Stąd też i umiejętność zachowania stosownej dyscypliny w szkole i w życiu dzieci i młodzieży była przedmiotem jego zainteresowań; starał się jednakże w tej dziedzinie zachować umiar, mając świadomość, że niewłaściwe formy karania mogą bardzo źle wpłynąć na rozwój moralny młodego człowieka, a nawet go zahamować. Dlatego też B. Markiewicz twierdził, że „umysł dziecka wymaga raczej zachęty, uznania, pochwały. Okazywał dezaprobatę ludziom skłonnym do karcenia, a nawet odsuwał ich od wychowania. Chodziło mu jednak nie tyle o kary, ile o sposób karania. Kary bowiem istniały w jego zakładach, ale jako pozytywny środek wychowawczy. Były wplecione w całą rodzinną atmosferę zakładu. Jeśli nawet stosowano kary, to nie mogły one być w żaden sposób upokarzające, ale pobudzające osobowość dziecka do rozwoju” (I. Szewc, *Koncepcja wychowawcza bł. Bronisława Markiewicza jako drogowskaz wychowania na dzisiejsze czasy*, [w:] *Drogowskazy wychowania*, red. Stanisław Wilk SDB, ks. Andrzej Kiciński, ks. Andrzej Łuczyński SDB, s. Loyola Opiela, o. Arkadiusz Smagacz OCD, Lublin 2012, s. 29).

²³¹ B. Żulińska, *Nie tylko dla matek*, Warszawa 2003, s. 77.

²³² J. Wnęk, *Dziecko w polskiej literaturze naukowej 1918–1939*, Warszawa 2012, s. 208–209. Duże znaczenie miała także książka Józefa Mirskiego *Zagadnienie karności w wychowaniu* (Poznań 1931), w której autor prezentował poglądy zbliżone do zaprezentowanych przez Marię Korytowską,

Sobolew (także będący zwolennikiem stosowania kar cielesnych wobec wychowanków, są one bowiem, według niego, w niektórych przypadkach bardzo skuteczne, zwłaszcza gdy wymierzone są chłopcom zdeprawowanym przez rówieśników lub intelektualnie mało pojętym): „Chłopcy nie tylko nie mają za złe wychowującym sprawiedliwej kary, ale nawet zdarza się niekiedy, że inteligentniejszego chłopca samego dziwi wyrozumiałość rodziców, unikających karania go, chociaż sam czuje, że nieraz rzetelnie zasługuje na to, że nieraz przydałaby mu się różga”²³³. Wspomniany pedagog przeciwstawiał się tym samym poglądom pedagogów związanych z lewicowym pismem „Nowe Tory”, np. Izabeli Moszczeńskiej-Rzepeckiej, która kategorycznie odradzała stosowanie kar, zwłaszcza cielesnych. Jej uwaga dotyczyła zwłaszcza sytuacji, kiedy to rodzice zadają fizyczne cierpienia swoim dzieciom. „Autorka zwróciła uwagę na kłamstwa opowiadane przez dzieci, które mówiły nieprawdę w obawie przed biciem. W ten sposób traci się zaufanie rodziców do pociechy i odwrotnie. Zwolennicy karania dzieci twierdzili, że jest to jedyny sposób wyegzekwowania od najmłodszych posłuszeństwa, jednak pedagog stwierdziła coś zupełnie innego. Odwołała się do badań nad niemowlętami, pokazując, że już one są wrażliwe na sposoby uczenia przez rodziców”²³⁴. W okresie II Rzeczypospolitej karanie dzieci w szkołach, zwłaszcza fizyczne, stawało się coraz to rzadziej stosowanym środkiem wychowawczym. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, zdając sobie sprawę z tego, że drakońskie kary nie służą dobremu wychowaniu dzieci, już 6 lipca 1921 roku wydało rozporządzenie nakazujące zniesienie kar cielesnych w byłym zaborze pruskim. Po ogłoszeniu w „Dzienniku Urzędowym” nie stało się ono jednak powszechnie obowiązującym prawem na obszarze całego polskiego państwa (wg interpretacji Sądu Najwyższego, nie miało mocy ustawy i obowiązywało tylko w szkołach wcześniej podlegających nadzorowi państwowemu niemieckiego zaborcy; poza tym zarzucono mu, że nie precyzuje dokładnie, czym jest kara cielesna) i dopiero wydany w 1938 roku „Regulamin szkolny i nauczania dla szkół

dodając, że sposób karania dziecka powinien być uzależniony od fazy rozwoju umysłowego, moralnego i fizycznego, w jakim się ono znajduje, oraz mieć na celu wyrobienie wewnętrznej dyscypliny wychowanka (tamże, s. 211).

²³³ J. Sobolew, *Karanie wychowawcze jako oddziaływanie na duszę w okresie chłopięcym. O istocie, potrzebie i stosowaniu kary cielesnej*, Wilno 1933, s. 15. Autor wspomnianej publikacji był zwolennikiem stosowania różnych form wychowywania i stosowania perswazji przez rodziców i wychowawców wobec swoich dzieci. Uważał, że ważny jest także czynnik religijnej motywacji w kreowaniu dobrych zachowań dzieci, bowiem „różga bez połączenia z oddziaływaniem religijnym staje się represją fizyczną i traci swoje działanie wychowawcze na duszę, powściągając tylko chłopca bólem” (tamże, s. 99).

²³⁴ D. Domarańczyk-Cieślak, *Początki psychologii naukowej na ziemiach polskich na przełomie XIX i XX wieku w świetle prasy Królestwa Polskiego i Galicji*, Łódź 2020, s. 232.

ludowych i wydziałowych oraz dla szkół i klas pomocniczych” uznał jednoznacznie kary cielesne stosowane w szkołach polskich za niedopuszczalne²³⁵.

Po II wojnie światowej wielu uczonych pozostało zwolennikami karania dzieci, chociaż nie opowiadali się oni za stosowaniem dotkliwych kar fizycznych. Do nich należał Józef Pieter, który stwierdzał, że: „W miarę nabywania doświadczeń co do właściwego i niewłaściwego postępowania, dziecko zaczyna się orientować, czy kara jest przystosowana do popełnionego błędu. Orientacja ta budzi w nim poczucie krzywdy i niesprawiedliwości lub przeciwnie — słuszności i sprawiedliwości. W ślad za tym wyłaniają się w jego umyśle początkowo mgliste, z czasem coraz to wyraźniejsze pojęcia o istocie krzywdy i sprawiedliwości”²³⁶. Pedagog ten z dużym krytycyzmem odnosił się do zaniechania stosowania kar przez rodziców i wychowawców, chociaż stanowczo przeciwstawiał się stosowaniu kar cielesnych²³⁷. Uważał, że zbyt duża pobłażliwość i opieszałość w reagowaniu wychowawców na niewłaściwe zachowania wychowanków w dalszej perspektywie przyczynia się do zwiększania się liczby jednostek słabych moralnie i społecznie nieużytecznych. Wypowiadając się na temat niewłaściwych, zbyt liberalnych postaw nauczycieli względem dzieci, stwierdził m.in.: „Zazwyczaj z czułościwością w parze idzie nadmierna pobłażliwość dla wybryków dziecięcych. Nie sprzyja to ani uspołecznieniu i uformowaniu zasad moralnych, ani rozwojowi charakteru mocnego. Dziecko, któremu wszystko wolno, reaguje buntem, gniewem i płaczem na byle opór; jaki napotyka w realizacji swych kaprysów, i nie przyzwyczajają się do myśli, że życie na każdym kroku wymaga wysiłku i pracy. Wysiłku tego, jako rzeczy przykrej, unika. Dorosły tak wychowany, postawiony wobec konieczności samodzielnej walki o byt, cofa się przed byle trudem i ugina się albo wręcz załamuje wobec sytuacji naprawdę trudnych i niebezpiecznych. Krótko: czułościwość i pobłażliwość prowadzą prostą drogą do formowania się charakterów słabych”²³⁸. Warto dodać, że w okresie międzywojennym niektórzy pedagodzy w Polsce akcentowali głównie ten aspekt karania dzieci i młodzieży, który polegał na wzbudzaniu żalu wychowanka za popełnione przezeń złe czyny lub zaniechania, a pomijano np. aspekt związany ze sprawiedliwością karania i związaną z tym obiektywną koniecznością zadośćuczynienia przez sprawcę

²³⁵ A. Golus, *Dzieciństwo w cieniu różgi. Historia i oblicza przemocy wobec dzieci*, Gliwice 1919, s. 118–120; S. Adamek, *Dziki odruch i nic więcej. Studium pedagogiczno–historyczne o karze fizycznej*, Katowice 2002, s. 44–83.

²³⁶ J. Pieter, *Oceny i wartości*, Katowice 1973, s. 146.

²³⁷ Wspomniany uczyony był przeciwnikiem stosowania tzw. kar negatywnych, tj. takich, które tylko groźbą lub faktem swego zaistnienia zmuszają dzieci do respektowania wymagań dorosłego społeczeństwa. W związku z tym uważał, że: „Postulat wychowania nierepresywnego i twórczego nie będzie nigdy przedawniony. Nauka, rozum i naturalne sympatie do człowieka, zawsze przemawiać będą li tylko za tym postulatem — nigdy przeciwko niemu” (J. Pieter, *Karność w szkole*, Lwów 1938, s. 29). Zob. również: tamże, s. 6.

²³⁸ J. Pieter, *Psychologiczne problemy samokształcenia*, Warszawa 1963, s. 293.

czynu niedozwolonego pokrzywdzonemu. Takie stanowisko zajmowała m.in. Irena Chmielińska²³⁹.

Inne propozycje wychowawcze formułowali przedstawiciele tzw. pedagogiki naturalistycznej, której genezy należy doszukiwać się szczególnie w poglądach myślicieli XVIII stulecia, zwłaszcza J. J. Rousseau²⁴⁰. Nawiązujący do wspomnianej koncepcji genewskiego myśliciela É. Claparède'a uważał, że stosowanie kar hamuje rozwój wewnętrzny wychowanka, przyczyniając się do zniechęcenia, zaniechania wysiłku mającego na celu kształtowanie wewnętrznego poczucia obowiązku, wypaczenia naturalnego rozwoju psychicznego i fizycznego. „Czynnikiem wychowania powinien być — pisał on w jednym ze swych dzieł — nie strach przed karą, ani nawet nie pragnienie nagrody, ale zainteresowanie, głębokie zainteresowanie tą rzeczą, którą trzeba sobie przyswoić lub wykonać. Dziecko nie powinno pracować, dobrze się zachowywać przez posłuszeństwo względem kogoś, ale dlatego, że odczuwa ten sposób postępowania jako pożądany. Jednym słowem, dyscyplina wewnętrzna powinna zastąpić dyscyplinę zewnętrzną”²⁴¹.

Podobne poglądy miał w tej sprawie J. Dewey. Amerykański uczyony uważał, że stosowanie kar, zwłaszcza cielesnych, nie jest właściwym środkiem wychowawczym,

²³⁹ Wspomniana powyżej autorka pisała: „Kara zajmuje poważne miejsce pomiędzy środkami wychowawczymi. [...] Musimy zawsze pamiętać, że celem kary jest nie danie ujścia swemu zdenerwowaniu, nie okazanie naszej władzy nad dzieckiem, ani zemsta, ani zastraszenie, celem jest wyłącznie obudzenie w dziecku żalu z powodu popełnionej winy, obudzenie chęci poprawy i wiary w możliwość poprawy. Trzech rzeczy wymaga umiejętność należytego stosowania kar: zrozumienia dziecka, konsekwencji i opanowania” (I. Chmielińska, *Kara w wychowaniu*, Warszawa 1936, s. 70).

²⁴⁰ W. Bobrowska-Nowak, omawiając poglądy genewskiego myśliciela na temat kształtowania charakteru wychowanka — zwłaszcza w początkowych fazach jego życia — w jego dziele „Emil”, stwierdza, że jego zdaniem, „pierwsze wychowanie nie polega na nauczaniu dziecka czegokolwiek, lecz na ochronie jego serca i umysłu przed występkami i błędami. Przyglądając się swobodnemu wzrostowi Emila, wychowawca nigdy nie stosuje żadnych kar lub nagród. Jedyną konsekwencją szkód, które Emil wyrządził, są braki, jakie musi sam potem odczuwać. Jeżeli stłukł szczyby w pokoju, »niechaj mu wieje nocą i dniem«. Rousseau zaleca tylko kary naturalne, jakie spotykają dziecko w wyniku własnego postępowania” (W. Bobrowska-Nowak, *Historia wychowania przedszkolnego*, wyd. II, zmienione, Warszawa 1978, s. 61). W Polsce międzywojennej zwolennikiem koncepcji wychowania autora *Umowy społecznej* — nie bez zastrzeżeń wobec niektórych jego pomysłów — był Janusz Korczak. Na podobieństwa poglądów Korczaka i Rousseau wskazuje m.in. Aleksander Lewin, który pisze, że „Rousseau i Korczak traktują wychowanie jako wspomaganie dziecka w jego naturalnym rozwoju, towarzyszenie mu w zdobywaniu wiedzy o świecie i o sobie samym, a nie jako naginanie natury dziecka do norm postępowania ustalonych przez dorosłych” (A. Lewin, *Korczak znany i nieznan*, Warszawa 1999, s. 181). O współczesnej recepcji poglądów J. J. Rousseau w tzw. antypedagogice, nawiązującej do naturalizmu tegoż myśliciela, i jej konsekwencjach zob. m.in.: P. T. Nowakowski, *Czy istnieje dzisiaj potrzeba powrotu do kształcenia cnót?*, „Cywilizacja” (2007), nr 22, s. s. 30–31.

²⁴¹ É. Claparède, *Wychowanie funkcjonalne*, przeł. z franc. Maria Ziemińska, Warszawa 2006, s. 188.

szczególnie jeśli odbywa się to w szkołach²⁴². Stąd też należy go stanowczo zakazać. Uważał, że kształtowanie poczucia karności u dzieci powinno polegać przede wszystkim na odpowiednim skłanianiu ich do ukształtowania w sobie wewnętrznej dyscypliny moralnej w stosunku do rówieśników, a także osób dorosłych i społeczeństwa. Aby było ono możliwe do wykonania, młody człowiek musi mieć stworzone odpowiednie warunki do tego, aby bardziej angażować się w pracę społeczną (m.in. w szkole, ale także w innych społecznościach, w których żyje i przebywa), dzięki której sam zacznie odczuwać potrzebę dostosowywania się do obowiązujących norm obyczajowych i zwyczajów. Jeśli na terenie szkoły panują takie warunki, przemoc zewnętrzna nauczycieli wobec dzieci zostanie zastąpiona przez wewnętrzną dyscyplinę uczniów, świadomych swoich praw i obowiązków. Jak pisała J. Bińczycka komentując poglądy J. Deweya na ten temat, „w takiej szkole rodzi się karność, która jest pochodną wzrostu duchowego jednostki, jest wyrazem jej postawy moralnej, jest warunkiem i wyrazem umiejętności życia w społeczeństwie”²⁴³.

Poglądy reprezentowane przez Deweya oraz innych przedstawicieli naturalistycznej pedagogiki mają dziś wielu zwolenników, nasila się też tendencja do krytykowania karności i dyscypliny uczniów²⁴⁴, chociaż amerykański pedagog ma także umiarkowanych przeciwników²⁴⁵.

Przeciwnikiem „surowości” w wychowaniu szkolnym był w Polsce J. Pieter, który wskazywał, że dzieci i młodzież koncentrując się na unikaniu kar i nadmiernych wymagań nauczycieli, budują w sobie skłonność do patologicznych zachowań, aby uniknąć narzucanych im obowiązków: „Nauczyciel »surowy« żąda wiele i w sposób stanowczy, sprawdza dokładnie, karze nadmiernie za byle uchybienia. Jeśli nawet nie grozi

²⁴² P. Jaworski, *John Dewey — amerykański pionier globalnej edukacji*, „Cywilizacja” (2003), nr 7, s. 93.

²⁴³ J. Bińczycka, *Kształtowanie karności uczniów*, Warszawa 1976, s. 13.

²⁴⁴ Jak pisze w związku z tym ks. A. Zwoliński, w czasach nam współczesnych „częstym błędem jest podkreślanie na każdym kroku praw dziecka, bez wskazania mu jego obowiązków. Moda na ideologię zwolnienia dzieci z ucisku dorosłych ma wielu zwolenników. Pod jej wpływem rodzice coraz bardziej ulegają dzieciom, a nauczyciele tracą prawo do właściwego kształtowania postaw” (A. Zwoliński, *Krzywdzone dzieci. Zagrożenia współczesnego dzieciństwa*, Kraków 2012, s. 119). Przyczynia się to do tego, twierdzi ten autor, że brak właściwego ukształtowania postaw moralnych dzieci i młodzieży wykorzystują różnego rodzaju grupy przestępcze, sekty, eksperci zajmujący się reklamowaniem wśród młodych, potencjalnych nabywców, różnego rodzaju przedmiotów zbytku czy np. nadmiernych ilości szkodliwych dla dziecięcych organizmów słodyczy. Jest to krzywdzenie dzieci poprzez zaniedbanie kształtowania w nich silnej woli i poczucia elementarnych obowiązków moralnych.

²⁴⁵ Do nich należał m.in. M. Łobocki, który wyrażał stanowisko, że „okres fascynacji wychowaniem w duchu absolutnej swobody mamy raczej poza sobą. Zawiodły przewidywania takich m.in. znakomitych filozofów, jak Jan J. Rousseau (...), według których zapewnienie dzieciom, poczynając od ich najwcześniejszych lat życia, nieograniczonej swobody jest rzekomo wystarczającym warunkiem ukształtowania człowieka w jego najwyższym wymiarze ludzkim, w tym także — rzecz jasna — w sferze zachowań altruistycznych” (M. Łobocki, *Altruizm a wychowanie*, Lublin 1998, s. 116).

— »nie daje uczniom żyć«. Uczniowie — i nie tylko oni — starają się wykręcić od nadmiaru obowiązków. Tkwi to w uniwersalnej »zasadzie ekonomii wysiłku«. Ta właśnie zasada każe im wysilać swą inteligencję, aby nauczyciela pokonać i aby pozbyć się choćby części trudu na nich nałożonego. Oznacza to po prostu taktykę wprowadzania nauczyciela w błąd lub prowadzi do wyrobienia takiej taktyki. Oznacza taktykę kłamstwa”²⁴⁶.

Współcześnie pojawiają się też skrajne poglądy pedagogów i psychologów, według których interwencja nauczyciela i wychowawcy w proces samowychowania dziecka dopuszczalna powinna być tylko wtedy, gdy zagrożone jest jego zdrowie lub życie. A. Neill pisze wprost, że „musimy pozwolić dziecku być egoistą mającym pełną swobodę zaspokajania swych dziecięcych zainteresowań. Kiedy jego indywidualny interes koliduje z interesem społecznym, wówczas należy przyznać pierwszeństwo jego osobistemu dobru. [...] Dziecko nie powinno nic robić, dopóki nie dojdzie do przekonania — swego własnego przekonania — że tego chce. Przekleństwem ludzkości jest zewnętrzny przymus, bez względu na to, czy pochodzi od papieża, państwa, nauczyciela, czy rodziców”²⁴⁷.

Najbardziej tragiczne w skutkach jest to, że teoretyczne poglądy ideologów tworzących różnego rodzaju utopie zaczęły być stosowane w praktyce pedagogicznej, przynosząc także na gruncie polskiej szkoły wiele szkód moralnych i intelektualnych, odbijających się na kondycji całego społeczeństwa. Jak pisze Aleksander Nalaskowski, w Polsce współczesnej:

Wiele szkół ma już charakter alternatywnych. Dominujący w nich luz, anulowanie istniejących dotąd form odnoszenia się nauczycieli do uczniów i uczniów do nauczycieli, i zaszczepienie obrzydzenia do tradycyjnych form szkolnych spowodowało, że szkoła stała się królestwem złego wychowania, aksjologicznej względności i pospolitego nieuctwa. Szkolny luz, objawiający się fatalnym językiem, filozofią ulicy i istnym terrorem demokracji, zaowocował pospolitym nieuctwem. Faktycznie uczniowie już dawno robią w szkole to, co chcą, a właściwie nie robią niczego, czego nie chcą. Najczęściej nie chcą się wysilać²⁴⁸.

Zarówno w czasach J. Woronieckiego, jak i później pedagogika naturalistyczna przeciwna była stosowaniu kar. Odwoływała się do tzw. pajdocentryzmu, który zakładając m.in., że rozwój dziecka opiera się na jego samodzielnym, wolnym od wszelkiego przymusu ze strony wychowawców kształceniu, postuluje i wdraża przepisy prawa stanowionego ograniczające znacznie możliwości ich realnego wpływu na formowanie

²⁴⁶ J. Pieter, *Strach i odwaga*, Warszawa 1971, s. 163.

²⁴⁷ A. S. Neill, *Nowa Summerhill*, przeł. z ang. M. Duch, Poznań 1994, s. 82. O poglądach A. Neilla na funkcjonowanie szkoły oraz na wychowanie dzieci i młodzieży zob. szerzej: W. Okoń, *Dziesięć szkół alternatywnych*, Warszawa 1997, s. 142–161.

²⁴⁸ A. Nalaskowski, *Widnokreśli edukacji*, Kraków 2002, s. 224.

charakteru dzieci i młodzieży²⁴⁹. Podejmując polemikę z owymi nurtami Woroniecki podkreślał, że ich nastawienie wynikało z przyjęcia założeń indywidualistycznych, mających antyspołeczny charakter²⁵⁰.

W czasach obecnych tak głęboko przeniknionych indywidualizmem niedomiar w karceniu jest o wiele częstszy niż nadmiar: bezkarność jest prawdziwym nieszczęściem życia społecznego [...]. Na sądzie Bożym o wiele więcej przełożonych naszych czasów będzie odpowiadać przed Bogiem za lekkomyślną pobłażliwość niż za zbytnią surowość. Jakże mało będzie takich, którzy usłyszą z ust Pańskich pochwałę za to, że dobrze włodarzyli, z wyrozumiałością i karnością, natchnioną miłością, pokierowaną duchem wiary i roztropności nadprzyrodzonej²⁵¹.

Owa uwaga ma w świetle koncepcji Woronieckiego swoje zastosowanie także wobec szkoły, w której nauczyciele nie pobłażając uczniom, gdy popełniają wykroczenia moralne i nie przykładają się do nauki, uczą zasad sprawiedliwości społecznej i kształtują w swoich wychowankach cnotę sprawiedliwości²⁵². Także współcześni nam teolodzy, podobnie jak Woroniecki, przeciwstawiają się naturalistycznej pedagogice kwestionującej stosowanie kar; podkreślają, że świadome niezauważanie zła moralnego, a tym bardziej nakłanianie do niego, jest poważnym przewinieniem moralnym niezależnie od tego, czy zachodzi w stosunku do dzieci, czy dorosłych. Jako wierzący wiemy, że będziemy za nie ukarani po śmierci, jeśli tego błędu nie naprawimy. K. Kucharski pisze np.: „Ktoś,

²⁴⁹ Jak pisze Jan Zubelewicz: „Zwolennicy pajdocentryzmu proponują następujący zestaw środków: współdziałanie i negocjacje, partnerstwo, opieka i małe wymagania, spontaniczność dzieci, tendencja, aby traktować grzech jako chorobę, a karę zastępować terapią. Dzieci zachęca się, aby krytycznie odnosiły się do własnej tradycji, a tzw. krytycznemu myśleniu przypisuje się dużą wagę. Ponadto popiera się roszczeniowość dzieci. Dzieci powinny mieć zapewnione różne prawa. W drugiej połowie XX wieku ugruntowała się tendencja zwiększania uprawnień dzieci. Znalazło to wyraz m.in. w aktach ONZ: *Deklaracji Praw Dziecka* z 1959 roku oraz *Konwencji na temat Praw Dziecka* z roku 1989. W celu obrony dzieci tworzone są instytucje rzecznika praw dzieci i instytucje rzecznika praw ucznia” (J. Zubelewicz, *Filozoficzna analiza i krytyka pajdocentryzmu pedagogicznego*, Warszawa 2008, s. 32–33).

²⁵⁰ J. Woroniecki, *Program integralnej pedagogiki katolickiej*, „Ateneum Kapłańskie”, 39(1947), t. 47, z. 3, s. 36. Walkę z pedagogiką naturalistyczną — popularną we Francji w XIX i w XX stuleciu — podejmował z punktu widzenia antyindywidualistycznego E. Durkheim, wg którego, jak pisał S. Mieszalski, „w wysiłku i mozolnej nauce, uzyskanej nawet przez przymus i nacisk, należy [...] doszukiwać się poza oczywistą ich koniecznością więcej zalet niż zagrożeń. Wysiłek bowiem i poparte mozołem uczenie się są z jednej strony oznaką wyższych potrzeb jednostki, związanych z jej społeczną istotą, z drugiej zaś istotę tę wydatnie wzmacniają i rozwijają” (S. Mieszalski, *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*, Warszawa 1997, s. 41).

²⁵¹ J. Woroniecki, *Posłuszeństwo a przełożenie...*, s. 42–43.

²⁵² M. J. Kempys, *Rola cnot moralnych w dążeniu ku pełni człowieczeństwa w świetle pism o. Jacka Woronieckiego*, Kraków 2005, s. 183.

kto drugiego nakłania do zła, sieje zgorszenie i ponosi za to odpowiedzialność. Bywa, że nawet rodzice lub przełożeni kierują na drogę przestępstwa, pomagają w przestępstwie, ułatwiają czy przymrużają oczy na zło. Rodzice, którzy milczą widząc grzechy swoich dzieci, nie karzą ich za zło, usprawiedliwiają je, czy zło pochwalają — grzeszą²⁵³.

W okresie II Rzeczypospolitej wymierzanie kar uczniom nieprzestrzegającym regulaminu szkoły, wpływającym swym zachowaniem ujemnie na morale swoich rówieśników bądź też nieprzygotowującym się odpowiednio do lekcji, było zjawiskiem dosyć powszechnym. Jak podaje R. Wapiński, powołując się na wspomnienia pamiętnikarskie z tego okresu, do najczęściej stosowanych kar należało uderzenie linijką „po łapie”, powolne ciągnięcie za włosy nad uchem lub za samo ucho, tzw. „koza”, czyli zamknięcie w izolowanym pomieszczeniu na godzinę lub dwie, klęczenie na grochu w kącie klasy lekcyjnej. Wszystkie te rodzaje kar nie były jednakże odbierane przez samych uczniów jako niewłaściwe czy ubliżające, lecz jako słuszne ponoszenie odpowiedzialności za dokonane przez nich przewinienia²⁵⁴. Woroniecki był zwolennikiem stosowania w procesie wychowawczym dzieci i młodzieży zarówno kar, jak i nagród oraz związanego z nimi przymusu²⁵⁵. Podobnie inni teoretycy wychowania w Polsce 20-lecia międzywojennego i później, np. Karol Mazurkiewicz²⁵⁶, W. Cieński²⁵⁷, J. Winkowski²⁵⁸, Antoni Danysz²⁵⁹,

²⁵³ K. Kucharski, *Dar poznawania siebie. Nauka wiary i życia chrześcijańskiego*, Kraków 2005, s. 287.

²⁵⁴ R. Wapiński, *O obyczajowości Polaków przełomu epok. Od schyłku XIX stulecia do wybuchu II wojny światowej*, Gdańsk 2006, s. 67–68.

²⁵⁵ J. Woroniecki, *Etyka*, [w:] *Zarys filozofii. Praca zbiorowa*, t. 2, Lublin 1929, s. 257–258.

²⁵⁶ „W wychowaniu potrzebny jest — pisał wspomniany tutaj autor — [...] pewien przymus — *vis et metus* («vis» = siła — ze strony wychowawcy, »metus« — obawa ze strony wychowanka, aby nie narazić się na niezadowolenie wychowawcy; stąd, jako wynik tej obawy: spełnienie lub zaniechanie jakiegoś aktu” (K. Mazurkiewicz, *Wychowanie w świetle chrześcijańskiej prawdy*, Potulice 1937, s. 280).

²⁵⁷ W. Cieński, *Rodzicom o dzieciach*, cz. II: *O wychowaniu charakteru*, Londyn 1955, s. 139: „Nagroda i kara to szkoła, która uczy odpowiedzialności za swe czyny. [...] Służą one do opanowania skłonności ku złemu i do rozwijania wszystkich dobrych skłonności, a przy tym do przyzwyczajania dziecka do panowania nad sobą”.

²⁵⁸ J. Winkowski twierdził, że zarówno w szkole, jak i w domu rodzinnym, wychowawca (nauczyciel, a przede wszystkim rodzice) powinien tak zaplanować swój wpływ wychowawczy na dziecko, aby „roztropność, jedność i harmonia [...] [mogły] objawiać się w mądrych, obmyślanych dokładnie nagrodach i karach, bez których wychowanie jest niemożliwe. Dzieci nie mogą wzrastać w przekonaniu, że wypełnianie obowiązku musi się zawsze spotykać z pochwałą i nagrodą, bo wtedy bardzo łatwo tracą poczucie obowiązku w czynach dobrych. Nagroda powinna zawsze odnosić się do pracy, trudu, ofiary wybitnej i prawdziwie wysoko wartościowej; z drugiej zaś znów strony nagana i kara [winny odnosić się] przede wszystkim do wykroczeń popełnianych z wyraźną złą wolą, względnie do wyjątkowo rażącej, mimo poprzednich pouczeń i poleceń, lekkomyślności” (J. Winkowski, *Zarys etyki i ascetyki katolickiej*, Kraków 1947, s. 322).

²⁵⁹ Uczony ten twierdził, jak pisał A. Smołalski, że „wychowanie należy oprzeć na posłuszeństwie i karności. Za ich podstawę uważał »absolutną powagę nauczyciela«” (A. Smołalski, *Wizje nauczyciela...*, s. 26).

S. Podoleński²⁶⁰, St. Domińczak²⁶¹, S. Hessen²⁶², I. Bobicz²⁶³ czy M. Niedźwiecki²⁶⁴, a także B. Suchodolski i B. Nawroczyński²⁶⁵. Pisząc o konieczności ich praktykowania

²⁶⁰ S. Podoleński, *Podręcznik pedagogiczny. Wskazówki dla rodziców i wychowawców*, Kraków 1921, s. 106–107.

²⁶¹ Wspomniany autor polemizując z pedagogiką naturalistyczną uważał, że stwierdzenia niektórych jej przedstawicieli, m.in. Helen Parkhurst, które sugerują, jakoby już same następstwa spowodowane złym postępowaniem dzieci i młodzieży oraz ich społeczne potępienie są już wystarczającą dla nich karą, są moralnie szkodliwe, fałszywe i godne potępienia. Praktyczne realizowanie postulatów pedagogiki naturalistycznej wprowadza zamęt w umysłach młodzieży i przyczynia się do powstawania chaosu organizacyjnego w szkołach. „Gdybyśmy poprzestali na przymusie ze strony społeczeństwa i nieubłaganych następstw (kary naturalne), mielibyśmy zamiast wychowania tresure” — pisał S. Domińczak (S. Domińczak, *Daltoński plan laboratoryjny i jego podłoże ideowe*, Łuck 1930, s. 20).

²⁶² Uzasadniając umiejętne stosowanie przymusu w szkołach (a więc związanych z tym faktem kar w stosunku do uczniów lekceważących polecenia nauczycieli), S. Hessen, jak stwierdza S. Mieszalski, „słusznie zauważył, że trudno sensownie zastanawiać się nad przymusem, jeśli nie bierze się pod uwagę pytań o swobodę. W jego myśleniu jednak przymus i swoboda, współwystępując obok siebie, wzajemnie się warunkują, stanowiąc skrajne przeciwieństwa, nie mogą zarazem ani w naszym umyśle, a nie w rzeczywistości pojawiać się osobno. Zaprzeczając sobie, nie mogą bez siebie istnieć” (S. Mieszalski, *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*, Warszawa 1997, s. 36).

²⁶³ I. Bobicz był przeciwnikiem pojmowanego bardzo formalistycznie, bezdusznego karania dzieci i młodzieży; uważał, że młodość człowieka ma swoje prawa, które należy w procesie wychowawczym uwzględniać. Walczyć przede wszystkim należy z tymi wadami, które mają znaczący wpływ na kształtowanie charakteru wychowanka, nie zapominając o tym, że nauczyciel powinien wykazywać się wyrozumiałością (nie utożsamiając jej jednak z naiwną pobłażliwością) wobec tych uczniów, którzy mając dobrą wolę, czasami popełniają jakieś drobne błędy i żałują za swe przewinienia. Wspomniany autor pisał w związku z tym, że „grzeszy też nauczyciel zbytnią surowością, jak nie mniej nadmiernym pobłażaniem. Dla słabostek i niewinnych figielków trzeba mieć wyrozumiałość; na ich widok nie okazywać zniecierpliwienia, pamiętając, że wiek dziecięcy ma swoje prawa. Nie wolno jednak zamykać oczu na zło istotne. W zarodku tępić należy rodzące się chamstwo, chociaż i w tym, rzecz prosta, powinniśmy zachowywać roztropny umiar” (I. Bobicz, *Na głębinach duszy. Nauki rekolekcyjne dla nauczycielstwa szkół powszechnych*, Poznań 1931, s. 28).

²⁶⁴ M. Niedźwiecki, *Dom i szkoła po wojnie. Urywki pedagogiczne z zakresu wychowania domowego i szkolnego*, Lwów 1924.

²⁶⁵ B. Nawroczyński i B. Suchodolski, zaliczani wraz z S. Hessenem do tzw. pedagogów kultury, swoje refleksje na ten temat podejmowali przy okazji omawiania różnych kwestii z zakresu pedagogiki, filozofii i socjologii. Wypowiadając się np. na temat ludzkiej wolności stwierdzali, że nie polega ona na znoszeniu istniejących w jakiejś społeczności kar i przymusu, ale na kształtowaniu osobowości tak, aby człowiek mógł być zdolny do samodyscypliny i pokonywania różnych życiowych trudności. Przymus zaś jest nieodłącznie związany z wolnością i służy realizowaniu przez człowieka wartości ponadczasowych. Zob. na ten temat: B. Wigocka-Okoń, *Wolność i przymus w poglądach Sergiusza Hessena i Bogdana Nawroczyńskiego*, [w:] *Granice wolności i przymusu w edukacji szkolnej*, red. Joanna Danilewska, Kraków 2001, s. 13; M. L. Boczoń, *Antynomia swobody*

w szkołach, Woroniecki wskazywał, że „poruszają [one — R. P.] czynniki wielkoduszności, czyli zdrowej ambicji w człowieku, a normalny ich rozwój w wychowaniu jest bardzo doniosły; byłoby śmiesznym dla płytkich doktryn liberalnych pozbawiać dzieci tych potężnych podniet, mogących je do dobrego przywiązać”²⁶⁶. Dlatego też wszystkie osoby mające bezpośredni wpływ na wychowanków powinny wyrabiać w sobie tzw. cnotę wyrozumiałej surowości wobec dzieci i młodzieży, i nie wykazywać się wobec nich naiwną pobłażliwością. „Umieć wymagać — pisał polski dominikanin — jest koniecznym warunkiem w pracy wychowawczej, i każdy wychowawca winien bardzo świadomie pracować nad wyrobieniem w sobie cnoty wyrozumiałej surowości, a opanować pobłażliwość, która zawiera silny podkład lenistwa i egoizmu”²⁶⁷. Poglądy

i przymusu w wychowaniu w pedagogice kultury okresu II Rzeczypospolitej, [w:] W kręgu dorobku edukacyjnego II Rzeczypospolitej, red. Krzysztof Jakubiak i Tomasz Maliszewski, Kraków 2011, s. 85–92. Zob. szerzej: A. Ciążela, Polska pedagogika kultury w pierwszej połowie XX wieku, Warszawa 2010, s. 151–178, 317–368; A. Horbowski, Kultura w edukacji, Rzeszów 2004, s. 43–48. Zob. także: B. Suchodolski, Wychowanie moralno-społeczne, Warszawa 1936, s. 73–74.

²⁶⁶ J. Woroniecki, *Zdolność wychowawcza szkoły...*, s. 75. Znaczenie cnoty wielkoduszności w problematyce wychowawczej jest bardzo istotne, jak twierdzą współcześni nam teolodzy i filozofowie, ponieważ wpływa na formację duchową zarówno wychowanka, jak i wychowującego, i sprawia, że człowiek staje się osobą szczególnie uciążliwą na dobro innych ludzi. Jak pisze L. Boros, „wielkoduszność — to przymiot bezinteresownej miłości, to przeciwieństwo zobojętnienia. Jest dobrocią serca, serca pełnego samozaparcia, które nie chce odpłacać za krzywdy, nie szuka zemsty, rezygnuje z karania, panuje nad uczuciem złości i gniewu, więcej, nawet nie dopuszcza do jego wybuchu” (L. Boros, *Spotkać Boga w człowieku*, przeł. z niem. Anna Kabat, Warszawa 1988, s. 125–126). Cnota wielkoduszności jest sprawnością nie tylko potrzebną do tego, aby dobrze nawiązywać relacje z innymi ludźmi, ale także do rozwoju osobowego każdej jednostki. Zwracał na to uwagę św. Tomasz z Akwinu, według którego, jak zauważyła K. Kasperkiewicz, sprawność owa „podtrzymuje uczucie »spes«, aby na skutek trudności napotykanych na drodze dobra, którego osiągnięcie przerasta jego naturalną energię, nie zбочyło w kierunku dóbr łatwiejszych, podpadających w jakiś sposób pod zmysły” (K. M. Kasperkiewicz, *U podstaw permanentnej formacji. Problematyka chrześcijańskiej pokory*, Warszawa 1983, s. 49). Inny znawca problematyki związanej z rolą wielkoduszności w życiu moralnym człowieka ks. H. Majkrzak, porównując tę sprawność z pokorą i polemizując z poglądami tych, którzy owe cnoty sobie przeciwstawiali, dodaje, że wg Akwinaty, „pokora nadaje miarę i powściąga ducha, by nie dążył wzwyż bez umiaru, natomiast cnota wielkoduszności ma rozbudzać w człowieku dążenie do rzeczy wielkich zgodnie z prawym rozumem i bronić go przed zniechęceniem” (H. Majkrzak, *Chrześcijańska pokora*, Kraków 1999, s. 64).

²⁶⁷ J. Woroniecki, *Program integralnej pedagogiki katolickiej*, „Ateneum Kapłańskie” 39 (1947), t. 47, z. 3, s. 276. Warto zaznaczyć, że w świetle tradycyjnej nauki katolickiej ewentualny umiar w karaniu polegać ma na tym — jak zauważył to św. Tomasz z Akwinu — że osoba karząca powinna kierować się w swoim wymierzaniu i egzekwowaniu kary dobrem moralnym osoby winnej i pokrzywdzonej oraz zasadą sprawiedliwości społecznej. Kara zaś okrutna to taka, która jest wymierzana z pominięciem tych przesłanek. Zob.: E. Jeliński, *Kościół katolicki wobec problemu okrucieństwa w Europie XX wieku*, [w:] *Religia i religijność Europy*, red. Zbigniew Drozdowicz, Poznań 2002, s. 16.

takie były i są propagowane przez część pedagogów, którzy argumentują, że brak wymagań wobec wychowanka jest szkodliwy i świadczy m.in. o braku do nich szacunku²⁶⁸. Dlatego też Woroniecki przeciwny był poglądom współczesnej mu L. Jeleńskiej, która w swej *Sztuce wychowania* sprzeciwiała się karaniu dzieci za różnego rodzaju przewinienia uznając, że powoduje ono w ich duszy nieobliczalne straty moralne poprzez pojawienie się uczucia strachu. „Jeleńska w karze widzi jakby tylko granie na strachu dziecka, a strach uważa za coś ujemnego, nawet nikczemnego. Tymczasem uczucie strachu nie jest samo w sobie ani czymś dobrym moralnie, ani złym, jest naturalnym odruchem samowychowawczym, którego wartość moralna zależy od tego, jak nim wyższe czynniki naszej psychiki pokierują”²⁶⁹ — pisał. J. Woroniecki. Twierdził także, że uprzedzenie do kar jako środka wychowawczego rozpowszechniło się pod wpływem doktryn filozoficznych indywidualizmu i sentymentalizmu oraz niekonsekwentnego postępowania pedagogów, którzy kierując się często nieświadomym w pełni egoizmem zaniedbywali umiejętne karanie wychowanków. Dotyczyło to nie tylko szkolnictwa świeckiego, ale i kościelnego oraz zakonnego²⁷⁰. Nie dbali także o wychowanie u dzieci i młodzieży cnoty posłuszeństwa, która nie jest przecież brakiem samodzielności. Dlatego też należy mieć świadomość, że

w dziedzinie wychowania zagadnienie posłuszeństwa zajmuje miejsce pierwsze i ciężką winą ze strony rodziców jest tolerowanie u dzieci nieposłuszeństwa i braku uszanowania dla woli starszych. Wkrótce na sobie odczują oni skutki tego, bo doświadczenie uczy, że dzieci wychowywane karnie są przywiązane do rodziców o wiele bardziej niż dzieci rozpuszczone, którym pozwalano nie dbać o nic i wszystko lekceważyć. Ledwo skończy się ich zależność od rodziców, zaraz o nich zapomną i nawet będą gotowi okazywać im pogardę za ten brak charakteru, jaki okazali w ich wychowaniu²⁷¹.

Odstąpienie od karania dzieci przez rodziców i wychowawców jest wynikiem, po pierwsze, nieznaności natury ludzkiej, a po drugie zaś — lenistwa tych, którzy zaniedbują swoje obowiązki wobec wychowanków, a także — w pewnej mierze — prak-

²⁶⁸ B. Ecler, *Rodzinne wychowanie do wysiłku*, Katowice 2001, s. 116.

²⁶⁹ J. Woroniecki, *Jeleńska Ludwika, Sztuka wychowania, Warszawa 1930* [recenzja — R. P.], „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 21(1932), z. 3, s. 118–119; por: L. Jeleńska, *Sztuka wychowania*, Warszawa 1930.

²⁷⁰ Jak pisał uczoney: „W czasach obecnych tak głęboko przeniknionych indywidualizmem, niedomiar w karzeniu jest o wiele częstszy niż nadmiar: bezkarność jest prawdziwym nieszczęściem życia społecznego i głęboko też przeniknęła do życia zakonnego. Na sądzie Bożym o wiele więcej przełożonych naszych czasów będzie ciężko odpowiadać przed Bogiem za lekkomyślną pobłażliwość niż za zbytnią surowość” (J. Woroniecki, *Posłuszeństwo a przełożenie...*, s. 42).

²⁷¹ J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawca...*, t. II/2, s. 144.

tycznych zaniedbań niektórych teologów²⁷². A przecież, jak słusznie pisała B. Żulińska: „Charakter karności musi uwzględniać psychikę dziecka, ten stały konflikt natury, która z jednej strony dąży do znaczenia i rządzenia, i nie znosi ograniczeń, bo te uświadamiają jej małowartościowość; z drugiej strony jednak, dusza, obraz Boży, ma wrodzony pęd do sprawiedliwości, czuje potrzebę ładu społecznego. Od wychowawcy zależy usunięcie tego rozdzwiewku, należyte zharmonizowanie popędów dziecka”²⁷³.

Posłuszeństwo jest cnotą, którą trzeba umiejętnie pielęgnować i rozwijać także w szkole, w różnych organizacjach społecznych, a także w państwie. Taka jest bowiem natura każdego bytu społecznego, że istnieje w nim hierarchia oraz władza, którą jedni ludzie powinni sprawować, a inni mają jej podlegać²⁷⁴. Nie należy oczywiście pomijać religijnego aspektu potrzeby kształtowania cnoty posłuszeństwa, ponieważ jest on ważny dla formowania się dobrej postawy moralnej człowieka — jak zauważył Marie-Dominique Philippe²⁷⁵. Czasy nam współczesne nie sprzyjają pielęgnowaniu tej cnoty przez katolików, a nawet, jak pisał J. Bochenek: „Spotykamy się bardzo często z zapatrywaniem, jakoby posłuszeństwo, krępując wolę, nie odpowiadało godności osoby ludzkiej. Zapatrywania te płyną ze źle rozumianej wolności i demokracji. Na tej

²⁷² Na ostatni z wymienionych aspektów zwraca uwagę W. Pawlik, który wziął pod uwagę historię praktyk pokutnych w Kościele katolickim i analizował ich przemiany i liberalizację, które z kolei wpływały na stosunek wiernych do obowiązków moralnych wynikających z nakazu przestrzegania Dekalogu i przykazań kościelnych. Jak zauważył, „współczesny katalog kar ekspiacyjnych jest wyjątkowo ubogi w porównaniu z bogactwem repertuarowym penitencjałów średniowiecznych, a nawet tych, o których się czyta w katechizmach XIX-wiecznych. Opis dawnych praktyk pokutnych i postów pokazuje również, jak duża odległość kulturowa dzieli współczesny katolicyzm od religijności wieków dawnych” (W. Pawlik, *Grzech. Studium z socjologii moralności*, Kraków 2007, s. 60).

²⁷³ B. Żulińska, *Ku zmartwychwstaniu...*, s. 225.

²⁷⁴ Dostyć trafnie, jak się wydaje, wyraził to współczesny nam teolog ks. S. Witek pisząc, że „każde współdziałanie grupy ludzi wyłania potrzebę ukształtowania jakiejś władzy (choćby o charakterze honorowym); jedni są przełożonymi, inni zaś podwładnymi. W każdej z tych sytuacji prawdziwy chrześcijanin umie cenić właściwe struktury społeczne” (S. Witek, *Miłość chrześcijańska w życiu człowieka*, Warszawa 1983, s. 71).

²⁷⁵ Warto tutaj — jak się wydaje — zapoznać się szczegółowiej z argumentacją tegoż myśliciela, który pisze: „W posłuszeństwie idziemy za kimś innym, zaś w nieposłuszeństwie (negacja praktyczna) wybieramy odrzucenie, aby spełniać własne dzieło. Kiedy jesteśmy posłuszni, nigdy nie spełniamy własnego dzieła; i przeciwnie, kiedy tylko stajemy się nieposłuszni, zamykamy się w sobie, patrzymy przede wszystkim na siebie i wykonujemy, spełniamy to, co wydaje się nam najlepsze. Rozumiemy więc, że szatan nie prowadzi od razu do pychy, ale przez cały łańcuch przejawów nieposłuszeństwa izoluje nas. Po pewnym czasie odizolowanie prowadzi do tego, że chcemy wyłącznie afirmować siebie, i to w sposób absolutny. Po pewnym czasie już nawet nie zauważamy, że trwamy w postawie pychy, podczas gdy w rzeczywistości istniejemy już tylko my, a interesujące jest tylko to, co myślimy, co wypracowaliśmy, co pochodzi od nas: reszta nie ma żadnej wartości. I to jest pycha” (M. D. Philippe, *Iść za Barankiem dokądkolwiek idzie*, t. II, przeł. z franc. Agnieszka Kuryś, Warszawa 2007, s. 152).

podstawie chce się wytłumaczyć wszelkie uchybienia w tym względzie i do pewnego stopnia usprawiedliwić swoją niesforność”²⁷⁶.

Wychowawca zatem nie powinien być despotycznym autokratą, lecz człowiekiem kierującym się w wychowaniu względem na dobro osoby ludzkiej i troską o jej przyszłość. W tym celu powinien on sam kształtować swój charakter, bacząc na to, aby w jego sercu nie zapanowała pycha i wyniosłość²⁷⁷. Wychowankowie bowiem — zwłaszcza uczniowie — bardzo negatywnie oceniają nauczycieli, którzy nie potrafią z nimi nawiązać dialogu, są dla nich niemili, nieprzystępni, odpychający. To wszystko wpływa również na poziom wiedzy i moralności uczniów, obniżając go²⁷⁸. Walczyć należy zwłaszcza z pierwszą z wymienionych przez Woronieckiego wad, na nią bowiem podatni są w sposób szczególny wszyscy ludzie, zwłaszcza ci, którzy sprawują jakąkolwiek władzę lub opiekę nad powierzoną im młodzieżą.

Dla pychy — pisał nasz dominikanin — możliwość karcenia jest najlepszym pokarmem, i na tym polega niebezpieczeństwo przełożenstwa dla tych, którzy nie mają bardzo czujnej kontroli nad jej poruszeniami, którzy powoli pozwolą jej zapanować nad swym życiem duchowym. Przełożenstwo daje im bowiem uprawnienie i nawet obowiązek karcenia zarówno dla dobra jednostek, jak i dla dobra ogółu, oni zaś lubują się w wypełnianiu tej czynności dla tego zadowolenia, które karcenie daje, będąc zawsze pewnym wynoszeniem się nad innych. [...] Podwładni jednak z czasem wyczują tę pychę ukrytą, szczególnie gdy przełożony nigdy w nich dobrego nic nie dojrzy, za nic nie pochwali, ale z każdej okazji skorzysta, aby poniżyć i skarcić. Wywoła to w nich z konieczności pewien nastrój pesymizmu, zniechęcenia, utratę zaufania we własne zdolności, skoro pomimo prawdziwych wysiłków nigdy nie mogą zadowolić przełożonego i wciąż są tylko przez niego upominani i karceni²⁷⁹.

Na ów czynnik w procesie wychowawczym zwracał baczną uwagę współczesny Woronieckiemu F. W. Foerster, który był przeciwnikiem stosowania kar cielesnych, ale równocześnie podkreślał znaczenie wychowawcze konsekwentnego karania uczniów w ogóle — za czyny i zaniechania, które są naganne moralnie i muszą spotkać się ze zdecydowanym potępieniem wychowawcy. Jeśli ów środek nie zostanie w porę zastosowany, dzieci nie nauczą się postępować rozsądnie, roztropnie i nie będą w przyszłości wykazywać się cnotą męstwa tam, gdzie będzie to wymagane i konieczne.

²⁷⁶ J. Bochenek, *Zarys ascetyki*, Warszawa 1972, s. 453.

²⁷⁷ J. Woroniecki, *Posłuszeństwo a przełożenstwo...*, s. 39.

²⁷⁸ Wskazują na to badania i obserwacje licznych pedagogów. Zob. na ten temat: M. Śnieżyński, *Przewziska nauczycieli*, Kraków 2003, s. 60–68.

²⁷⁹ J. Woroniecki, *Umiejętność rządzenia i rozkazywania*, Lublin 2001, s. 49–50.

Nauczyciel musi karcić tych, którzy pobrzękują szabelką i jak koguty porywają się do bójki, którzy żadnej sprzeczności nie umieją inaczej załatwić, jak kłótnią lub bójką; musi się ich piętnować i niezbitnie wykazywać, że prawdziwy bohater to nie ten pies, który rzuca się na każdy przejeżdżający wóz, szczekając i kąsając, lecz przeciwnie, należy przed każdym ostrym starciem próbować wszystkiego, byle tylko sprawę załatwić pokojowo i to wymaga większej zdolności panowania nad sobą niż wybuchanie; tych, którzy od razu porywają się do kłótni lub do bójki, należy porównać do moczących pod siebie, ponieważ organizm ich nie może wytrzymać, a jest to chorobą, nigdy zaś zdrowiem. O każdym gwałtowniku można przypuszczać, że za młodu moczył pod siebie²⁸⁰ — pisał niemiecki myśliciel.

W innej zaś pracy uczony ten przestrzegał przed nadmierną ufnością w dobroć wychowanka, a także przed naiwną wiarą w to, że dyscypliny i porządku można kogoś nauczyć kierując się tylko i wyłącznie ckliwą dobrocią, nie wyrażając przy tym nawet zamiaru ukarania winnych za ewentualne przewinienia czy zaniedbania²⁸¹.

Podobny pogląd wyrażał J. Maritain, filozof bliski ideowo J. Woronieckiemu. Uważał on, że stosowanie nakazów i zakazów, a także związane z tym faktem konsekwentne wcielanie w życie nagród i kar, jest bardzo dobrym środkiem wychowawczym, ponieważ — jak zauważa J. Kostkiewicz referując jego poglądy — po pierwsze, „ma strzec przed niebezpiecznymi zachowaniami [...] oraz respektować prawa innych; [...] [po drugie — R.P.] ma wyposażyć na przyszłość w mechanizm (umiejętność) kierowania (panowania nad) swoimi impulsami, popędami, zachciankami — szerzej: może być jednym z elementów zapewniających człowiekowi wewnątrzsterowność”²⁸². Także inni myśliciele i teolodzy katolicki, również polscy, podzielają te poglądy, dodając, że karność w wychowaniu nie przekreśla i nie hamuje przecież radości, którą emanują młodzi ludzie, zwłaszcza będący w wieku szkolnym; ona zapobiega tylko patologiom, związanym z wybieraniem przez nich życiowej łatwizny i hołdowania hedonistycznym przyjemnościom, będącym źródłem zaniedbań, tak często niekorzystnie wpływającym na formację moralną i intelektualną człowieka²⁸³. W Polsce międzywojennej byli także pedagodzy,

²⁸⁰ F. W. Foerster, *Wychowanie i samowychowanie...*, s. 202–203.

²⁸¹ „Niepodobna utrzymać w ładzie, w rygorze ani dzieci, ani ludzi dorosłych — pisał F. W. Foerster — swoją tylko dobrocią. Ludzie nieumiejący się oprzeć wrodzonej sobie tklivości, stają się niewolnikami swego współczucia, swego temperamentu społecznego. Wobec wyraźnej winy dziecka zamiast użyć niezbędnej kary, użalają się i czulą” (F. W. Foerster, *Cnoty męskie i kobiece*, przeł. z franc. Jan Rapacki, [Płock 1933], s. 16.

²⁸² J. Kostkiewicz, *Filozofia człowieka — filozofia edukacji — rozwój moralny studenta*, [w:] *Aksjologia w kształceniu pedagogów*, red. Janina Kostkiewicz, Kraków 2008, s. 99.

²⁸³ Nawiązując do problematyki karności w wychowaniu, S. R. Rybicki stwierdza: „Na frontonie szkoły w Łódzku widniał ongiś napis głoszący, że wiedza ma gorzkie korzenie, ale słodkie owoce. Dziś usiłuje się propagować zasady hedonistyczne. Wynikiem metod przesadnie rezygnujących z karności,

którzy uważali, że również kary cielesne powinny być stosowane wobec szczególnie zdeprawowanych wychowanków, zwłaszcza chłopców, którzy oczekują nawet na to, że wykroczenia przeciwko sprawiedliwości oraz słusznym nakazom wychowawców będą wiązały się z przykrymi dla nich konsekwencjami. Jak już wspomnieliśmy, pisał o tym np. Jan Sobolew²⁸⁴. Autor ten dodawał ponadto: „Różga bez połączenia z oddziaływaniem religijnym staje się represją fizyczną i traci swoje działanie wychowawcze na duszę, powściągając tylko chłopca bólem”²⁸⁵.

Pedagodzy katoliccy uważają, że kary umiejętnie stosowane przez wychowawcę powodują wyrobienie u podopiecznych cnoty posłuszeństwa, która zresztą wymaga od nich wysiłku²⁸⁶. Konrad Górski, znany polski naukowiec, badacz literatury oraz nauczyciel w przedwojennej szkole średniej, pisał w swym pamiętniku po latach, że

wychowawca musi w sobie łączyć siłę i dobroć. Siła bez dobroci budzi nienawiść, dobroć bez siły jest podejrzana; nie wiadomo bowiem gronu, którym wychowawca kieruje, czy to jest naprawdę dobroć, czy słabość podszywająca się pod dobroć. Tylko złączenie tych dwóch elementów może dać pozytywny wynik²⁸⁷.

Cnota posłuszeństwa u wychowanków, także wtedy, gdy osoba ludzka osiąga już stan dojrzałości fizycznej i intelektualnej, nie jest bynajmniej, jak twierdzą indywidualiści moralni, wyrazem braku samodzielności człowieka (niektórzy przedstawiciele tego kierunku myślenia uważają, że człowiek, który czegoś sam nie rozumie, powtarza mechanicznie po innej osobie to, co od niej usłyszał). Świadczy ona przede wszystkim o głębokim zrozumieniu faktu, że jednostki ludzkie w każdej społeczności muszą się sobie nawzajem podporządkowywać, aby życie społeczne przebiegało według prawideł zgodnych z zasadami prawa natury.

trudu, ładu, bywa rozprężenie. Znamy aż nadto dobrze następstwa takiej taktyki. Prawdziwa radość, także radość szkolna, nie może eliminować zasad kroczenia drogą stromą. Po latach, a często już w młodości, z satysfakcją wspominamy nauczycieli z autorytetem, wychowawców wymagających wiele od siebie samych i od uczniów” (S. R. Rybicki, *Mądrość łaciny*, Częstochowa 2005, s. 140).

²⁸⁴ J. Sobolew, *Karanie wychowawcze jako oddziaływanie na duszę w okresie chłopięcym. O istocie, potrzebie i stosowaniu kary cielesnej*, Wilno 1933, s. 15.

²⁸⁵ Tamże, s. 99.

²⁸⁶ Na ów aspekt zwraca się uwagę we współczesnej pedagogice i psychologii, o czym świadczyć mogą chociażby słowa terapeuty, doradcy rodzinnego i psychologa, Hermanna Liebenowa, który stwierdza m.in.: „Nagroda i kara w określonym wieku powinny motywować do wysiłku. Chodzi tu jeszcze nie tyle o naprawienie tego przykrego wypadku [za który wychowawca powinien ukarać dziecko — R.P.], ile o poprawę zachowania. Miarą oceny jest jednak już nie dziecięca zasada ochoty, lecz zasada rzeczywistości” (H. Liebenow, *Konsekwencja w wychowywaniu dzieci*, przeł. z niem. Gabriela Seifert-Knopik, Kraków 2006, s. 98).

²⁸⁷ K. Górski, *Pamiętnik*, Toruń 1995, s. 127.

Stanowisko wobec stosowania kar i nagród w procesie wychowawczym oraz związanej z nim kwestii posłuszeństwa, jakie zajmował Woroniecki, funkcjonuje w katolickiej myśli wychowawczej do dziś. Elżbieta Wójcik, zajmująca się problemami wychowania moralnego, podkreśla, że „wychowanie dziecka do odpowiedzialności za siebie wymaga zarówno pochwał, jak i kar”²⁸⁸. Podobnie jak Woroniecki, autorka ta zwraca uwagę, że kara nie powinna być jedynie odwetem, motywem jej wykonywania nie może być chęć wyładowania przez rodziców i wychowawców w szkole złości bądź nadmiaru energii, lecz ma służyć wychowaniu dziecka do czynienia przez nie dobra moralnego. Podkreśla również znaczenie tego, co polski dominikanin nazywał wyrozumiałą surowością pisząc m.in.: „Bardzo ważne jest konsekwentne postępowanie w wychowaniu. Chwiejność rodziców, czyli stosowanie raz kary, innym razem pochwały za to samo, powoduje w dziecku brak jasności w tym, jak postępować. Z tego dziecka wyrosnąć może człowiek labilny, bez ustalonej hierarchii wartości, nawet ze skłonnością do reakcji histerycznych. Zły wpływ na dziecko może mieć też brak jednolitej linii wychowawczej między rodzicami, np. matka rozpieszcza dziecko, a ojciec karze lub odwrotnie”²⁸⁹. Ten pogląd, podzielany przez wielu współczesnych nam pedagogów²⁹⁰, miał licznych zwolenników w czasach aktywności Woronieckiego. F. Śliwiński, wizytator szkół w łódzkim okręgu szkolnym w okresie 20-lecia międzywojennego, pisał, że na podstawie wielu doświadczeń współczesnych mu pedagogów można z całą stanowczością stwierdzić, że

straszenie karą, w dodatku jak to często bywa, niekonsekwentne jej odraczenie, względnie darowywanie, a co gorsza niewykonywanie kary, pomimo zapowiedzi, jest bezwzględnie szkodliwe i z racjonalnego oddziaływania wychowawczego powinno być wykluczone, pociąga bowiem za sobą w duszy dziecka olbrzymie szkody moralne i paraliżuje wszelkie oddziaływanie wychowawcze niemal zupełnie²⁹¹.

Zarówno więc pedagodzy w szkołach, jak też rodzice, nie powinni, według wspomnianego autora, unikać karania swych wychowanków, ale konsekwentnie wcielać

²⁸⁸ E. Wójcik, *O wychowaniu dzieci i młodzieży*, Pelplin 1993, s. 30.

²⁸⁹ Tamże, s. 33.

²⁹⁰ Na przykład I. Bieńkowska stwierdza: „Stosowanie kar i nagród wymaga taktu, przemyślanego działania i kryteriów jasnych, i oczywistych dla pozostałych uczniów: za co i dlaczego. Wyłączne stosowanie nagród jest niesłuszne, natomiast najgorsze rezultaty daje stosowanie samych kar. Zdaniem wielu psychologów i pedagogów, funkcja nagrody w wychowaniu jest bardziej znacząca niż funkcja kary, ponieważ wyzwała czynny stosunek do obowiązków, zachęca do dalszego działania, utrwalając określone zachowania i dostarczając dodatnich uczuć” (I. Bieńkowska, *Kary i nagrody stosowane przez nauczycieli wobec dzieci w młodszym wieku szkolnym*, [w:] *Dziecko w kręgu wychowania*, red. Bogusława Jodłowska, Kraków 2002, s. 176).

²⁹¹ F. Śliwiński, *Oddziaływanie wychowawcze na młodzież w wieku szkolnym. Wytyczne postępowania i rady dla rodziców oraz nauczycieli*, Łódź 1926, s. 31.

je w życie, jeśli jest taka potrzeba. Oczywiście — należy zachować w tej dziedzinie stosowny umiar pomiędzy nadmierną surowością a lekkomyślną czułościowością.

Na uwagę zasługuje jeszcze inna, istotna wypowiedź współczesnego katolickiego pedagoga, którego poglądy zbliżone są w omawianych tutaj kwestiach do stanowiska Woronieckiego. Chodzi o S. Sławińskiego, który konieczność stosowania kar i nagród w stosunku do dzieci uzasadniał tym, że są one skutecznym, chociaż niejedynym i nienajważniejszym środkiem wychowawczym, i właśnie tak rozumiana metoda wychowawcza powinna mieć zastosowanie w praktyce pedagogicznej. Zasadniczym zaś motywem, dla którego należy ją stosować, jest miłość do dzieci, a nie np. wyrównywanie z nimi rachunków i chęć odwetu za doznaną krzywdę. Zdaniem tego autora,

trzeba unikać stosowania kar i nagród mechanicznie, bez wnikania w to, co się naprawdę zdarzyło. Kary i nagrody powinny być zawsze w pełni uzasadnione, czyli »sprawiedliwe«. Wymaga jednak podkreślenia fakt, że kary i nagrody pozostające w dyspozycji rodziców nie służą do wymierzania sprawiedliwości, tylko do wychowywania. Należy się zatem wystrzegać wchodzenia w rolę sędziego w stosunku do własnego dziecka. Kara i nagroda nigdy nie może być pojmowana jako akt sprawiedliwości, odwet czy wyrównanie rachunków. Prawidłowo rozumiana kara i nagroda jest instrumentem działania wychowawczego, które nie mieści się w porządku ludzkiej sprawiedliwości, ale w porządku ludzkiej miłości. I tylko taka kara i nagroda, która pochodzi z miłości rodziców do dziecka, może mieć konstytutywny skutek wychowawczy²⁹².

S. Sławiński w swoich publikacjach podkreśla także, że w stosowaniu kar i nagród należy kierować się stosownym umiarkowaniem, ponieważ praktyka pedagogiczna wskazuje, że zwłaszcza surowe karanie dzieci za przewinienia nie zawsze przynosi pozytywny skutek, a niekiedy nawet wprost hamuje rozwój osobowości wychowanka. W związku z tym należy stosować się do zasady, że „w wychowaniu do posłuszeństwa kary i nagrody są tylko środkami o charakterze pomocniczym, chociaż zrezygnować

²⁹² S. Sławiński, *Rozważania o wychowaniu*, Warszawa 1983, s. 84–85. Pogląd ten koresponduje ze stanowiskiem T. Bornholtza, który tę zasadę chciał zastosować przede wszystkim w szkole. Wspomniany autor przeciwny był w związku z tym sztywnemu stosowaniu się do przepisów szkolnych, które w swoim brzmieniu przypominają niekiedy przepisy prawa karnego (świadczy to o braku zaufania do dzieci i o przypisywaniu im nadmiernej skłonności do złych działań; receptą na taką „ułamność” uczniów w szkole miały być rygorystycznie przestrzegane przepisy szkolne). Bornholtz pisał w związku z tym, że w regulaminach szkolnych „zbędne są przewidywania takich czy innych kar; nie możemy przecież czynić z regulaminu kodeksu karnego. Kary w wychowaniu winny być stosowane indywidualnie, wszelkie generalizowanie jest szkodliwe”. (T. Bornholtz, *Organizacja i technika pracy wychowawczej w szkole średniej*, Warszawa 1931, s. 53).

z nich całkowicie nie można”²⁹³. Na uwagę zasługuje również pogląd Feliksa Wojciecha Bednarskiego, dominikanina inspirującego się w swej twórczości naukowej dorobkiem naukowym Woronieckiego, który, nie kwestionując stosowania kar jako środka wychowawczego, podobnie jak autor *Katolickiej etyki wychowawczej*, był zasadniczo przeciwny stosowaniu kar fizycznych wobec wychowanków, kładąc akcent na kształcenie ich woli poprzez uświadamianie im szkodliwości moralnej popełnianych złych uczynków. Ważna jest w tym wypadku cnota długomyślności, której wagę i znaczenie uczony ów doceniał. „Zasadniczo kary cielesne — twierdził autor *Wychowania młodzieży dorastającej* — nie przynoszą żadnego pożytku i prawie zawsze można się obejść bez nich w wychowaniu. Trzeba tylko mieć więcej cierpliwości oraz umiejętności w podejściu do chłopca czy dziewczęcia. Przy pomocy »przykręcania śruby« i kar można na krótki czas wymusić posłuch, ale po pewnym czasie takie postępowanie okaże się szkodliwe, a nieraz spowoduje najgorsze następstwa, bo utratę zaufania do wychowawców, poczucie niższej wartości i chęć wyrównania tego poczucia buntem i przekorą. Wszelka kara tylko wtedy jest skuteczna w wychowaniu, kiedy jest przyjęta dobrowolnie lub przynajmniej w wewnętrznym przeświadczeniu, że się na nią zasłużyło”²⁹⁴.

Na umiejętne stosowanie zarówno nagród, jak też kar w wychowaniu dzieci i młodzieży zwraca uwagę także J. Bińczycka, która — chociaż zasadniczo opowiada się za ograniczaniem możliwości karania uczniów przez nauczycieli — pisze, że „nadmierna, nieokiełznana swoboda zmienić się może w anarchię, raniącą i krzywdzącą dziecko. Nadmierny przymus niełagodzony swobodą — zamienia się w tresurę, która również rani i ogranicza rozwój jednostki”²⁹⁵. Z kolei J. Maciaszek pisze, że „w rozumieniu pedagogicznym w pojęciu kary kryje się jej sens korektywny, pozwalający na poprawę zachowania i jej sens profilaktyczny, stwarzający możliwości zapobiegania postępkom niepożądanym”²⁹⁶.

Warto też zwrócić uwagę na aspekt religijny karania, który ma uniwersalne znaczenie i powinien być uwzględniany przez każdego katolika. Otóż pokuta, żal za grzechy, i konieczność wynagrodzenia szkód wyrządzonych naszym bliźnim, jak zauważył Woroniecki, są warunkiem koniecznym naszego zbawienia; bez spełnienia tego warunku, Bóg kierując się zasadą sprawiedliwości ukarze nas za grzechy, których w życiu doczesnym dopuściliśmy się, ponieważ słusznie kara za nie nam się należy. Jeśli natomiast dobrowolnie zdecydujemy się na pokutę i związane z nią cierpienie za grzechy, a więc niejako sami dobrowolnie poddamy się karze, wtedy i Bóg okaże nam miłosierdzie przebacząc nam nasze niegodziwości, i pomimo naszych licznych wad moralnych obdarzy nas w przyszłości szczęściem wiecznym w niebie. Dlatego też Woroniecki pisał:

²⁹³ S. Sławiński, *Wychowywać do posłuszeństwa*, Warszawa 1994, s. 106.

²⁹⁴ F. W. Bednarski, *Wychowanie młodzieży dorastającej...*, s. 82.

²⁹⁵ J. Bińczycka, *Między swobodą a przemocą w wychowaniu*, Kraków 1999, s. 32.

²⁹⁶ J. Maciaszek, *Nagroda i kara w wychowaniu dziecka*, Warszawa 1975, s. 21.

Kto karę z poddaniem przyjmuje i w duchu pokuty wypełni, ten wyrównywa swój rachunek z tym, względem którego zawinił i czyni zadość sprawiedliwości. I my więc, przyjmując w duchu pokuty wszystko, co nam cierpienie sprawia, możemy całkowicie wyrównać nasze rachunki i zadośćuczynić sprawiedliwości Bożej za nasze grzechy nawet najcięższe, bo choć obraza Majestatu Bożego ma w sobie coś nieskończonego, a nasze zadośćuczynienie jest zawsze wartości skończonej, to jednak i ono nabiera mocy nieskończonej, gdy zostanie połączone z cierpieniem Chrystusowym, jako udział w Jego Nieskończonej Męce²⁹⁷.

Z tego też powodu każdy człowiek — również dziecko — powinien rozumieć, że słuszna kara ma dla niego także znaczenie pozytywne.

Wychowanie do cnót społecznych w szkole

Na kształtowanie cnót społecznych w procesie wychowawczym u dzieci i młodzieży, a także w całym społeczeństwie polskim zwracano uwagę w okresie II Rzeczypospolitej, gdy odrodzone państwo polskie integrowało się w jednolitą całość polityczno-gospodarczą i kulturową. Problematyka wychowania społecznego i państwowego była przedmiotem rozważań szczególnie zwolenników sanacji, którzy po dojściu J. Piłsudskiego do władzy w 1926 roku mieli znaczący wpływ na kształt naszej oświaty. Kierownicy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego starali się dostosowywać programy szkolne do wymogów krystalizującego się państwa polskiego²⁹⁸. Szczególną rolę w propagowaniu wychowania państwowego odegrał Janusz Jędrzejewicz, którego ustawa o ustroju szkolnictwa w Rzeczypospolitej Polskiej z 1932 roku dawała prawne i instytucjonalne podstawy „pełnej realizacji sanacyjnego ideału wychowania”²⁹⁹.

Wychowanie państwowe i jego problematyka wiązały się z nurtem tzw. pedagogiki socjalnej, czyli socjologicznej. Za prekursora tego nurtu możemy uznać Platona³⁰⁰.

²⁹⁷ J. Woroniecki, *Tajemnica cierpienia*, „Głos Karmelu” 15(1946), nr 3, s. 13.

²⁹⁸ O ministrach MWRiOP oraz ważniejszych urzędnikach mających wpływ na politykę państwa w tym zakresie zob. m.in.: P. A. Leszczyński, *Centralna Administracja Wyznaniowa II RP. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego*, Warszawa 2006, s. 238–274.

²⁹⁹ A. Zakrzewska, *Ideologiczne uwarunkowania tożsamości szkoły w Drugiej Rzeczypospolitej*, [w:] *Kreowanie tożsamości szkoły*, t. 2: *Konteksty historyczne, społeczno-kulturowe, edukacyjne*, red. Krystyna Chałas, Beata Komorowska, Lublin 2009, s. 42. Zob. szerzej: Z. Osiński, *Janusz Jędrzejewicz. Minister i reformator edukacji (1885–1951)*, Lublin 2007, s. 141–142.

³⁰⁰ Jeśli chodzi o Platona, to myśliciel ten postulował wychowanie społeczeństwa do doskonałości moralnej poprzez wprowadzenie rygorystycznego prawa stanowionego, regulującego szczegółowo postępowanie i tryb życia poszczególnych ludzi. Zob. na ten temat chociażby: E. Jarra, *Idea państwa u Platona i jej dzieje*, Warszawa 1918, s. 133–136. Tego typu regulacje mogą budzić sprzeciw

W nowożytności z kolei nurt ten był popularny w różnego rodzaju utopiach społecznych, których autorzy pragnęli podporządkować wychowanie dzieci i młodzieży interesom państwa³⁰¹. Wzajemną zależność między jednostką a społeczeństwem, według zwolenników tego sposobu myślenia, scharakteryzował Friedrich August von Hayek:

Jeśli »społeczeństwo« lub państwo mają bardziej podstawowy charakter niż jednostka, jeśli posiadają one swe własne cele, niezależne i stojące wyżej od celów jednostek, to za członków społeczeństwa mogą być uważane tylko jednostki, które pracują na rzecz tych samych celów. Nieuchronną konsekwencją tego poglądu jest szacunek dla osoby jedynie jako członka grupy, to znaczy tylko o tyle i w takiej mierze, w jakiej jej wysiłki służą realizacji celów uznanych za wspólne. Całą swą godność czerpie ona z członkostwa w grupie, a nie po prostu z faktu bycia człowiekiem³⁰².

Prężny rozwój pedagogiki socjologicznej przypadł w Europie na drugą połowę XIX oraz XX wiek, a jej przedstawicielami byli m.in. Emil Durkheim³⁰³, John Dewey³⁰⁴,

niektórych współczesnych nam intelektualistów, ale w czasach mu współczesnych były czymś, co mieściło się w granicach obowiązujących wówczas norm. Jak pisze Przemysław Paczkowski: „Trzeba sobie zdawać sprawę, że elementy i detale ustroju [zapropozowanego przez Platona w idealnym państwie — R.P.], które szokują współczesnego czytelnika, wcale nie musiały dziwić ówczesnego; i odwrotnie — te, które wydają się nam oczywiste i naturalne, wówczas mogły być odbierane jako najbardziej szokujące. Na przykład »totalitaryzm« Platonijskiego państwa nie odbiegał szczególnie od ducha ateńskiego ustawodawstwa, które regulowało wiele kwestii, uchodzących dziś za należące do sfery prywatnej” (P. Paczkowski, *Początki antycznej filozofii politycznej*, [w:] *Racjonalność w przestrzeni publicznej*, red. Aleksander Bobko, Stanisław Gałkowski, Rzeszów 2009, s. 18–19).

³⁰¹ A. Drózd, *Mity i utopie pedagogiczne*, Kraków 2000, s. 86.

³⁰² F. A. von Hayek, *Droga do zniewolenia*, tłum. z ang. wyd. IV, Kraków 2005, s. 157.

³⁰³ Współcześni nam badacze wskazują na to, że „Durkheim głosi tezę, że społeczeństwo ma prymat nad jednostką, ono też wyznacza i egzekwuje porządek społeczny. Instytucją, która zapewnia utrzymanie, uprawnienie, przekazywanie i internalizację porządku moralnego („zbiorowego sumienia”), socjalizację jednostki i przekaz wartości, jest system edukacji. Rozwój człowieka jest tu konceptualizowany jako zmiany zachodzące w jego osobowości pod wpływem środowiska, w którym jednostka żyje. Dzieje się to nieświadomie oraz niezależnie od intencji”. B. Gofron, *Jednostka a społeczeństwo w teorii edukacji Émila Durkheima — próba rekonstrukcji*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” (2010), nr 2, s. 41; zob. także: O. Speck, *Być nauczycielem*, przeł. z niem. Elżbieta Cieślak, Gdańsk 2005, s. 114–116.

³⁰⁴ J. Dewey, podobnie jak jego poprzednicy, Ch. Pierce oraz W. James, jest uznawany za jednego z twórców i propagatorów pedagogicznego progresywizmu, opartego na podstawach filozofii pragmatyzmu. Jak stwierdził Stanisław Michalski, zarówno w Europie Zachodniej, jak i w Polsce „rozwój progresywizmu pedagogicznego był swoistym antidotum na szkołę tradycyjną z jej schematyzmem dydaktycznym, powodującym bierność uczniów i oderwanie profilu kształcenia od życia. Nowe idee pedagogiczne wyrosłe na gruncie progresywizmu padły na podatny grunt. Niektóre z nich znalazły zasto-

Paul Bergemann, Paul Barth, Paul Natorp³⁰⁵. Podobnie jak inne kierunki pedagogiczne, pedagogika socjologiczna nie była jednolita, a jej przedstawiciele należeli do różnych ugrupowań politycznych, uprawiali różne zawody i parali się różnymi dziedzinami nauki, wywodzili się spośród wielu narodowości oraz różnili się w szczegółach swoich poglądów filozoficznych. Skrajną postacią pedagogiki socjologicznej była nacjonalistyczna koncepcja rektora Akademii Pedagogicznej we Frankfurcie nad Menem — Ernesta Kriecka, głównego ideologa hitlerowskiego w tej dziedzinie³⁰⁶. Jego poglądy kształtowały się pod wpływem idei J. G. Fichtego, G. Lessinga, J. G. Herdera oraz G. W. F. Hegla³⁰⁷. Szczególnie duże znaczenie dla kształtowania się nacjonalizmu w filozofii, polityce i pedagogice miała nacjonalistyczna ideologia Fichtego³⁰⁸. Krieck, filozof-idealista, stworzył teorię tzw. nacjonalizmu kulturalnego. Twierdził on, jak pisano tuż przed II wojną światową omawiając jego twórczość naukową, że „człowiek wykształcony zawdzięcza i winien wszystko swojemu narodowi, jak to zresztą głosi Fichte, mówiąc: »Należy on do narodu, który mu dał życie, wykształcił go i uczynił z niego to, czym jest«.

sowanie w praktyce szkolnej i zyskały w różnych krajach dużą popularność, w tym także w Polsce” (S. Michalski, *Praca naukowo-badawcza nauczycieli w Drugiej Rzeczypospolitej*, Poznań 1994, s. 8.)

³⁰⁵ Badacze spuścizny naukowej P. Natorpa zauważają, że w świetle jego koncepcji: „Wychowanie pozostaje dziełem wspólnoty, w tym też sensie wspólnota jest jego warunkiem. Zarazem jednak grupa ludzi wychowujących może ukształtować się jako wspólnota, o ile jest wspólnotą edukacyjną, tzn. o ile realizuje ona podstawowe zadanie wychowania, jakim jest kształcenie tworzących wspólnotę autonomicznych indywidualów. [...] Podstawowym zadaniem wychowania jest tym samym kształcenie autonomicznych członków wspólnoty, którzy pierwotnie owej autonomii nie posiadają, a więc podlegają siłom heteronomicznym” (W. Hanuszkiewicz, *Problem autonomii kształcenia w pedagogice Paula Natorpa*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2017, nr 1 (243), s. 103–104).

³⁰⁶ Cz. Kupisiewicz, *Z dziejów teorii i praktyki wychowania. Podręcznik akademicki*, Kraków 2012, s. 250–251. O znaczeniu i sile oddziaływania na społeczeństwo niemieckie poglądów pedagogicznych wspomnianego ideologa wychowania nazistowskiego pisali polscy autorzy już w połowie lat 30. XX w., trafnie przewidując, że odgrywać one będą istotną rolę w Niemczech w późniejszych latach, kształtując mentalność społeczeństwa niemieckiego w duchu rasistowskiego hitleryzmu. Marian Wachowski zauważył, że „Krieck jest autorem kilkunastu dzieł. Z tych kilka ma sporą objętość. Ilościowa produkcja tego człowieka, który niedawno [w 1934 roku — R. P.] przekroczył pięćdziesiątkę, jest więc imponująca. Taką jest ona — co ciekawsze — również pod względem jej jakości. [...] Z tym wszystkim ma Krieck szanse zdobycia pierwszego miejsca wśród pedagogów niemieckich, o ile go już nie posiada” (M. Wachowski, *Wychowanie narodo-socjalistyczne*, Poznań 1934, s. 7).

³⁰⁷ L. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1963, s. 280.

³⁰⁸ Jak słusznie zauważył ks. P. Tarasiewicz, „Fichte nie zatrzymał się na wypracowaniu koncepcji narodu idealnego. Jego kolejnym krokiem było stwierdzenie bez ogródek, że to niemiecki naród jest najczystsza rasą, że to niemiecki język jest najdoskonalszy, że to w niemieckiej reformacji religia osiągnęła swoje apogeum, wreszcie, że to w niemieckiej filozofii ludzki umysł wspiął się na wyżyny swoich możliwości. Wtórowali Fichtemu inni myśliciele, dowodząc wyjątkowej jakości już nie tylko niemieckiej rasy i języka, ale także niemieckiego folkloru i obyczaju” (P. Tarasiewicz, *Spór o naród*, Lublin 2003, s. 78). Zob. także: Z. Kuderowicz, *Fichte*, Warszawa 1963, s. 94.

Największym tedy obowiązkiem człowieka wykształconego będzie wykazywać w ciągu całego swojego życia wdzięczność dla narodu przez stawianie się czynnym członkiem kulturalnej społeczności, nieustraszonym obrońcą, jako też gorącym szerzycielem kultury (*Kulturtraeger*). [...] wychowanie niemieckie było patriotyczne [dla Fichtego — R. P.] nie na skutek jakiegoś specjalnego nauczania lub stosowania pewnej określonej metody, lecz dzięki duchowi, który je ożywiał. Człowiek wykształcony jest przede wszystkim Niemcem, ponieważ dzięki wychowaniu, jakie otrzymał, stał się właśnie spadkobiercą i krzewicielem kultury, będącej duszą Niemiec”³⁰⁹.

Nie tylko jednak pedagogika socjologiczna i pokrewne jej nurty zajmowały się kwestią wychowania społecznego człowieka, wyjaśniając je i interpretując w różnorodny sposób. Także teologowie i filozofowie ściśle nawiązujący do katolickiej nauki społecznej podejmowali niektóre jej zagadnienia, szczególnie te, które uważali za najistotniejsze dla naprawy wadliwych stosunków społecznych i budowy ładu społeczno-gospodarczego i politycznego.

Bez tej reformy obyczajów — pisał ks. Aleksander Wóycicki — niemożliwa jest żadna trwała reforma. Jedynie szczerą reformą obyczajów jest skuteczna, bo ona jako duch i jako zaczyn przenika do całokształtu życia gospodarczego, społecznego, moralnego i politycznego całego społeczeństwa; bo obejmuje osobę ludzką, czyli jestestwo asocjalne przemienia, przeistacza w jestestwo uspołecznione, które odtąd żyje tym lepiej, im więcej zapomina o sobie w społeczeństwie i dla społeczeństwa, a które od niego otrzymuje tym więcej, im bardziej mu się poświęca. Istnieje on tylko przez nie i dla niego. Reforma obyczajów jest istotnym warunkiem budowy lepszego ustroju³¹⁰.

Problematyką wychowania społecznego i państwowego interesowały się też środowiska związane ideowo z Narodową Demokracją³¹¹. Po dojściu do władzy obozu J. Piłsudskiego i jego zwolenników, pozostający wobec nich w opozycji endecy zwracali uwagę na to, aby teoria wychowania państwowego szła w parze z dobrym przykładem, jaki musi płynąć ze strony tych, którzy sprawują władzę.

Wychowanie obywatelskie czy państwowe — pisali J. Haydukiewicz i S. Jaworski — musi zaznajomić młodzież z zasadami właściwego stosunku obywatela do państwa.

³⁰⁹ F. De Hovre, P. Tochowicz, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Włocławek 1938, s. 157–158; O ideologii wychowania narodowego w ujęciu J. G. Fichtego, zawartej szczególnie w jego *Mowach do narodu niemieckiego*, zob.: Z. Kuderowicz, *Fichte*, s. 95–98.

³¹⁰ A. Wóycicki, *Rola wychowania w naprawie niesprawiedliwości społecznej*, Poznań 1936, s. 19.

³¹¹ J. Szafran, *Dla dobra polskiej szkoły. Towarzystwo Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych i jego funkcje społeczno-oświatowe w Drugiej Rzeczypospolitej*, Poznań 2010, s. 35–36.

Musi wpoić w nią zrozumienie konieczności podporządkowania osobistych interesów interesowi ogółu, konieczności sumiennego wypełniania wszystkich obowiązków itd. Aby jednak ta praca wychowawcza była skuteczna, młodzież musi widzieć, że faktycznie w życiu obowiązują te zasady, które jej się stara wszczepić szkoła³¹².

Filozofowie, teolodzy i pedagodzy katolicki, do których zaliczał się ks. J. Woroniecki, głosili, że wychowanie do życia społecznego, a zwłaszcza do dobrego i odpowiedzialnego pełnienia funkcji społecznych w państwie, musi być nierozłącznie związane z wychowaniem moralnym i religijnym, i nie może być ono od nich w jakikolwiek sposób izolowane. Piszą o tym badacze polskiej myśli katolickiej; M. Strzelecki stwierdza, że ich zdaniem, „jedyną, realną drogą podniesienia poziomu polskiego życia zbiorowego w nowej rzeczywistości [tj. po odzyskaniu niepodległości — R. P.] było ugruntowanie wśród Polaków faktycznej akceptacji chrześcijańskich norm moralnych. Zwracając uwagę na ich pochodzenie oraz szczególny charakter, wskazywano na nierozdzielność wychowania moralnego i religijnego”³¹³. Także dziś myśl katolicka niezmiennie głosi, że tylko człowiek właściwie uformowany moralnie, odpowiedzialny i wolny, może w pełni angażować się w życie narodu i państwa, faktycznie przyczyniając się do jego rozwoju³¹⁴.

Uczestnictwo uczniów w życiu społecznym szkoły

Aby młodzież mogła w pełni rozwijać swe potencjalne możliwości intelektualne i moralne, powinna, zdaniem J. Woronieckiego, aktywnie uczestniczyć w życiu szkoły poprzez działalność w organizacjach społecznych i oświatowych działających na jej terenie. Niektórzy z pedagogów uważali, że właśnie owo uczestnictwo jest najistotniejsze dla rozwoju osobowego jednostek, absolutyzując niejako jego znaczenie i wagę³¹⁵.

³¹² J. Haydukiewicz, S. Jaworski, *Kryzys wychowania i oświaty*, Warszawa 1932, s. 12.

³¹³ M. Strzelecki, *Wizje wychowania społecznego w polskiej myśli politycznej lat 1918–1939*, Bydgoszcz 2008, s. 114.

³¹⁴ Na przykład ks. Marian Szymonik stwierdza: „Chrześcijańska myśl polityczna, uprawiana w kontekście klasycznej filozofii, nigdy nie była naiwną utopią, przeciwnie — jej cechą był i jest głęboki realizm. Optymizm tej myśli płynie nie z fideistycznej naiwności, lecz z głębokiego przekonania o wartości osoby ludzkiej, która w sposób rozumny, wolny i odpowiedzialny kształtuje swój los, często za cenę błędów. Przyszłość i siła państwa w globalnym świecie zależeć będzie od upodmiotowienia jego obywateli” (M. Szymonik, *Źródła siły państwa*, „Cywilizacja” (2012), nr 41, s. 42).

³¹⁵ Polscy pedagodzy zajmowali mniej skrajne stanowisko niż niektórzy przedstawiciele pedagogiki zachodniej. Jeden z autorów polskich zajmujących się wspomnianą problematyką stwierdził, że „organizacje społeczne należy traktować przede wszystkim jako szkołę wychowania społecznego. Dlatego też należy dążyć do zorganizowania na terenie klasy takich czy innych kółek i zrzeszeń” (T. Bornholtz, *Organizacja i technika pracy wychowawczej w szkole średniej*, Warszawa 1931, s. 49).

Do takich uczonych należał niewątpliwie popularny na zachodzie Europy J. Dewey, który był orędownikiem upowszechniania idei samorządów szkolnych³¹⁶.

Od zarania II Rzeczypospolitej wielu praktyków i teoretyków oświaty i wychowania popierało inicjatywy związane z powstawaniem różnych organizacji uczniowskich. Jak pisze Izabela Nowakowska: „W szkolnictwie Polski odrodzonej samorządy uczniowskie zakwitły różnorodnym i bujnym życiem. Nie było nikogo wśród pedagogów, psychologów i socjologów wychowania, kto nie wyraziłby się pozytywnie o samorządach, jak o dobrym i wydajnym aparacie wychowawczym w dziedzinie wychowania społeczno-moralnego, organizowania pozalekcyjnego czasu młodzieży szkolnej i współpracy uczniów z nauczycielem w umacnianiu ładu szkolnego”³¹⁷.

Również we współczesnej pedagogice podkreśla się doniosłość samorządności uczniowskiej. Na przykład Irena Jundziłł pisze, że „praca samorządowa ma wyraźne walory aktywizujące wychowawczo dzieci. Przede wszystkim czując się współgospodarzami klasy i szkoły uczniowie są odpowiedzialni za jej poziom, prestiż w środowisku, za wszystko, co dotyczy ich wspólnej szkoły. Natomiast poczucie odpowiedzialności wpływa korzystnie na motywację działania. Uczeń przestaje dbać wyłącznie o sukces osobisty, ale skłania się do współpracy z innymi, zarówno w zdobywaniu wiedzy, jak i we wszystkich formach zachowania. Własne postępowanie reguluje tak, żeby nie odbiegać od wspólnie ustalonych norm, a jednocześnie wpływa na kolegów w przypadkach,

³¹⁶ J. Dewey, *Demokracja i wychowanie. Wstęp do filozofii wychowania*, przeł. z ang. Zofia Bastgen, Warszawa 1963, s. 22–23. Jeśli chodzi o tegoż filozofa, to niewątpliwie odegrał on znaczącą rolę w procesie demokratyzacji szkolnictwa (m.in. poprzez rozwój właśnie samorządów szkolnych, których znaczenie w szkolnictwie, jak się wydaje, przeceniał) nie tylko amerykańskiego, ale także i zachodnioeuropejskiego jeszcze przed II wojną światową. Oczywiście, zarówno jego koncepcje teoretyczne, jak i propozycje praktycznych rozwiązań spotkały się nie tylko z poparciem, ale mają także licznych wrogów. Ryszard Legutko, który zauważał w jego filozofii naiwną tylko wiarę w demokratyczne sposoby rozstrzygnięcia najistotniejszych kwestii związanych z życiem indywidualnym i społecznym jednostek, pisał, że Dewey „w dwudziestym wieku [...] był chyba pierwszym myślicielem, który poszedł najdalej w tym chwałstwie [demokracji — R. P.] nie tylko czyniąc z demokracji wartość stojącą bardzo wysoko w hierarchii, lecz także budując wokół niej całą dużą koncepcję myślenia i działania ludzkiego. Uczynił ją kluczem do rozmaitych opisów epistemologicznych i psychologicznych, traktując ją jako model edukacji, rozwoju, twórczości, a nawet szeroko rozumianej rzeczywistości. Koncepcja była bardzo dziwna, nawet dziwaczna, choć dobrze wpisywała się w atmosferę amerykańską i, niestety, została z entuzjazmem zastosowana do systemu edukacji. Liczono zapewne, że dojdzie w ten sposób, jak obiecywał jej autor, do eksplozji twórczości, która, podobno, z demokratycznością była ściśle powiązana” (R. Legutko, *Triumf człowieka polspolitego*, Poznań 2012, s. 89–90).

³¹⁷ I. Nowakowska, *Postawa nauczyciela wobec samorządu*, [w:] *Szkoła i nauczyciel w polskiej beletryście pozytywizmu, Młodej Polski i dwudziestolecia międzywojennego. Materiały pomocnicze do kształcenia historii wychowania*, red. Tadeusz Jałmużna, Łódź 2014, s. 69.

kiedy ich zachowanie ulega odchyleniu od tychże norm”³¹⁸. Także znany pedagog A. Kamiński był wielkim orędownikiem wychowywania dzieci i młodzieży poprzez zachęcanie ich do angażowania się w różnego rodzaju działalność zespołową³¹⁹. Uważał on, że jest to jedna z najskuteczniejszych metod patriotycznego wychowania młodzieży, która zarazem sprawia, że człowiek uczy się samodzielnego rozwiązywania trudnych problemów różnej natury, a jednocześnie właściwego współdziałania z innymi ludźmi, przez co jego wysiłek staje się o wiele bardziej efektywny³²⁰. Jeden zaś z najbardziej znanych uczonych zajmujących się pedagogiką społeczną po II wojnie światowej R. Wroczyński, pisząc o wspomnianej powyżej problematyce, stwierdził m.in., że „samorząd szkolny jest szczególnie czułym barometrem społeczności uczniowskiej. Ujawnia inicjatywę i pomysłowość młodzieży, uczy społecznego współdziałania, kształtuje w społeczności szkolnej zdrową opinię i właściwy stosunek do zadań i obowiązków. Samorząd dobrze prowadzony jest więc wielką szkołą społecznego współżycia młodzieży, ponadto pomostem wiążącym społeczność szkolną z życiem całego społeczeństwa”³²¹. Nie dziwi więc fakt, że w czasach komunistycznych — w latach 50. ubiegłego stulecia — władze, dając społeczeństwu pozory wolności, rozbudowały samorządy szkolne do tego stopnia, że stały się one karykaturą uczniowskiej samorządności; jednocześnie kontrolowano szczegółowo ich działalność, w celu przeprowadzenia indoktrynacji młodego pokolenia Polaków³²². W czasach zaś współczesnych mamy do czynienia z całkowitym niemalże upadkiem samorządów szkolnych, bądź też ich degradacją³²³, co dzieciom i młodzieży uniemożliwia właściwe ukształtowanie społecznych cnót moralnych w szkołach i poza nimi, i skazuje na nieformalne grupy, niekiedy mające charakter przestępczy³²⁴.

³¹⁸ I. Jundziłł, *Aktywizacja dziecka w procesie wychowania*, Warszawa 1966, s. 111–112.

³¹⁹ M. Łobocki, *ABC wychowania*, Lublin 2003, s. 61–66; W. Okoń, *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, Warszawa 2000, s. 214–217.

³²⁰ „Wychowanie przez udział w samorządnych zespołach — pisał wspomniany pedagog — realizujących różnorodne zadania uznawane przez młodzież za własne — oto wypróbowane pole dla skutecznych procesów identyfikowania się młodych z nadrzędnymi zasadami moralno-społecznymi, dla nabywania odpowiednich postaw i umiejętności przez ich praktykowanie w codziennym, własnym życiu, w toku licznych poczynań organizowanych we własnych autonomicznych zespołach” (A. Kamiński, *Samorząd młodzieży jako metoda wychowawcza*, wyd. III, Warszawa 1973, s. 41).

³²¹ R. Wroczyński, *Wychowanie poza szkołą*, Warszawa 1968, s. 99.

³²² Pisał o tym ostatnio m.in. Andrzej Drózd, stwierdzając: „Jedną z jaskrawych form pedagogicznej utopii w latach pięćdziesiątych była swego rodzaju pajdokracja kontrolujących pracę szkoły organizacji młodzieżowych, choć było powszechnie wiadomo, że ich aktywnością manipulowały centralne władze partyjne” (A. Drózd, *Mity i utopie pedagogiczne*, Kraków 2000, s. 109).

³²³ Takie wnioski wysnuwają pedagodzy obserwujący życie szkoły w ostatnich dziesięcioleciach. Maria Dudzikowastwierdza nawet w związku z tym, że „w wielu szkołach nie ma samorządu uczniowskiego bądź jest on w stanie zapaści” (M. Dudzikowa, *Pomyśl sobie... Minieseje dla wychowawcy klasy*, Gdańsk 2007, s. 71).

³²⁴ Zjawisko powstawania nieformalnych grup młodzieżowych o charakterze przestępczym nie dotyczy tylko tzw. krajów Europy środkowej i wschodniej, w tym Polski, ale jest także procesem narasta-

Jeśli chodzi o propagowanie idei wychowania społecznego, J. Woroniecki zajmował stanowisko bardziej umiarkowane niż niektórzy zwolennicy „kolektywistycznego” wychowania dzieci i młodzieży, ale niewątpliwie angażował się w rozwój różnego rodzaju wspólnot młodzieżowych i dziecięcych, widząc w nich dużą przeciwwagę dla panującego się wszędzie indywidualizmu³²⁵, skutkującego negatywnie także w dziedzinie wychowania człowieka³²⁶. Szczególną rolę w dziele „uspołeczniania” dzieci i młodzieży upatrywał dla organizacji skautingowych i harcerskich, które są „zorganizowaniem samowychowania młodzieży przez młodzież”³²⁷, i uczą karności, pozwalają ponadto uczyć się realizacji wspólnych przedsięwzięć i są lekarstwem przeciwko indywidualizmowi, którego zgubny wpływ widoczny jest nie tylko w życiu dorosłych osób, ale swym zasięgiem obejmuje również i młodszą część ludności europejskiego kontynentu³²⁸. Nawiązywanie kontaktów koleżeńskich pomiędzy dziećmi i młodzieżą, opartych na wzajemnej przyjaźni i współpracy, jest według naszego autora bardzo istotnym środkiem wychowawczym, chociaż często niezauważalnym przez dorosłych³²⁹. Woro-

jącym w krajach Europy Zachodniej i w Stanach Zjednoczonych. Analiza obszernego raportu w tej sprawie, sporządzonego przez zachodnioeuropejskich ekspertów, skłania niektórych badaczy tych patologii, m.in. Brunona Hołysta, do stwierdzenia, że są one obecnie „niezwykle groźnym zjawiskiem wychowawczym” (B. Hołyst, *Zagrożenia ładu społecznego*, t. 1, Warszawa 2013, s. 434).

³²⁵ J. Kostkiewicz, *Kierunki pedagogiki katolickiej w Polsce 1918–1939*, Kraków 2013, s. 121–122.

³²⁶ Indywidualizm jako postawa zagrażająca integralnemu rozwojowi dzieci i młodzieży, o którym pisał Woroniecki, jest współcześnie zjawiskiem przybierającym na sile, co może w konsekwencji nie tylko skutkować zanikiem cnót moralnych u poszczególnych ludzi, ale także spowodować rozkład naturalnych wspólnot społecznych, w szczególności rodzin i narodów, ale również i państw. Zwracając na to uwagę uczeni inspirujący się w swych refleksjach na ten temat katolicką nauką o naturze człowieka. Na przykład Elżbieta Osewska stwierdza: „Indywidualizm, który odrzuca potrzebę rozwoju osoby na płaszczyźnie dobra wspólnego i przyczynia się do zaniku relacji osobowych jest ogromnym wyzwaniem dla wychowania w ujęciu personalizmu” (E. Osewska, *Personalizm jako fundament wychowania w szkole*, [w:] *Wychowanie a wyzwania ponowoczesności*, red. Elżbieta Osewska, Warszawa 2011, s. 87).

³²⁷ J. Woroniecki, *O przyszłość ruchu...*, s. 453. Warto zaznaczyć, że J. Woroniecki sam angażował się w organizowanie ruchu harcerskiego już od zarania II Rzeczypospolitej w okręgu lubelskim. Pełnił on w 1918 roku funkcję kapelana, a od lipca 1920 do marca 1923 roku prezesa Lubelskiego Oddziału Związku Harcerstwa Polskiego. Rezygnacja z tej funkcji wiązała się z desygnowaniem go na stanowisko rektora Uniwersytetu Lubelskiego. Zob. szerzej: A. Winiarz, *Związek Harcerstwa Polskiego na Lubelszczyźnie 1918–1939*, Lublin 1994, s. 10–14.

³²⁸ J. Woroniecki, *Próba wartości harcerstwa*, [w:] *Na dalszą drogę. Uwagi i myśli o ruchu starszego harcerstwa*, Warszawa 1921, s. 57–58.

³²⁹ Tenże, *O przyszłość ruchu...*, s. 452: „Oprócz wyżej wymienionych czynników wychowawczych istnieje jeszcze jeden, dużo bardziej nieuchwytny i nie dający się łatwo ująć w formę jakiejś instytucji społecznej, mianowicie samo współżycie młodzieży między sobą. Wiemy dobrze, jak wielki może być w młodych latach wpływ kolegów, ich otoczenia, ich młodocianej, a nieraz tak bezwzględnej i tyranizującej opinii. Wiemy, jak silną może być koleżeństwo podpora w tych latach, kiedy w mło-

niecki nie zgadzał się z opiniami niektórych współczesnych mu działaczy katolickich, którzy zarzucali ruchowi skautowemu i harcerskiemu propagowanie moralności „racjonalistycznej”, uznając, że zarzuty takie są absurdalne i pozbawione jakichkolwiek dowodów³³⁰. „Ma się rozumieć — pisał polski dominikanin — że ruch skautowy z moralnością racjonalistyczną nie ma nic wspólnego, nie wyklucza moralności nadprzyrodzonej, nie odciąga od niej młodzieży, ale za swe specyficzne zadanie uważa wzbudzenie w młodzieży samorządnego dążenia do wyrobienia sobie dzielnych charakterów; stara się on stworzyć pewne środowisko, pewną atmosferę moralną sprzyjającą tej pracy”³³¹. Pogląd ten podzielał współczesny Woronieckiemu duchowny ks. Kazimierz Lutostawski, który wyjaśniał, że skauting „zrodzony w Anglii nie z masonskiej intrygi, ale z głęboko chrześcijańskiej tradycji rycerskiej — jest zupełnie niezastąpioną bronią w walce o moralne odrodzenie młodzieży”³³². Woroniecki był też z pewnością przeciwny pogładowi znanego ekonomisty Adama Heydela, który uważał, że zbyt zaangażowanie uczniów w życie społeczne szkoły, w tym również w działalność harcerską, może mieć negatywny wpływ na ich poziom nauczania i wykształcenia³³³. Opinie Woronieckiego w tej kwestii podzielało i podziela wielu pedagogów i wychowawców, działaczy harcerskich,

dej duszy budzić się zaczynają silniejsze popędy, zarówno w dziedzinie zmysłowej, jak i umysłowej; wiemy, jak także straszną może być przeszkoda, do jakiego stopnia nieraz jest w stanie sparaliżować dobroczynne wpływy pozostałych czynników wychowawczych, na pozór dużo silniejszych i lepiej zorganizowanych”; zob. tenże, *Katolicka etyka wychowawcza...*, t. II/2, s. 66.

³³⁰ Zarzuty takie pojawiały się w stosunku do ruchu skautowego w pierwszych latach jego istnienia. Krążyły wśród wielu katolików hipotezy, że powstał on z inicjatywy wolnomularzy i posługuje się on przejętą od niego symboliką i obrzędowością (pisał o tym J. S. Pelczar, zob. tenże, *Masoneria: Jej istota, zasady, dążności, początki, działanie*, Lwów 1914, s. 342–345.). Jeśli chodzi o polską symbolikę harcerską, to warto w tym miejscu dodać, że nawiązywała ona do katolicyzmu, a jej pierwowzór został zaprojektowany jeszcze przez I wojną światową przez ks. Kazimierza Lutostawskiego. Jak pisze J. Chrabąszcz: „Niezwykle bogata symbolika krzyża, która z biegiem lat była pogłębiana i uzupełniana o nowe interpretacje, oraz fakt, że krzyż harcerski zawsze był otaczany szczególnym szacunkiem i czcią, zadecydowały, że niemal od chwili jego pojawienia się był oznaką szczególną — nigdy nie stał się jedynie odznaką organizacyjną. W rzeczywistości, z zamysłu, oznaka organizacji skautowej, następnie harcerskiej, stała się nie tylko źródłem jej etosu, ale jego trwałym i niezwykle trwałym elementem” (J. Chrabąszcz, *Etos rycerski rezonans tradycji oraz kultury społeczeństwa i narodu*, [w:] *Z dziejów ruchu harcerskiego. Studia — Szkice — Materiały 1911–2006*, red. Edyta Czop, Rzeszów 2006, s. 28).

³³¹ J. Woroniecki, *Społeczeństwo a wychowanie...*, s. 25.

³³² M. Mucha, *Działalność harcerska ks. Kazimierza Lutostawskiego w latach 1911–1924*, Warszawa 1998, s. 27.

³³³ Warto zacytować w tym miejscu wypowiedź tego uczonego, którego pogląd na powyżej zasygnalizowaną kwestię należał raczej do nielicznych: „Uspołecznienie uczniów przez samorząd szkolny, świetlice, harcerstwo, uroczystości nrodowe itp. zabiera czasu bardzo wiele i utrudnia właściwe kształcenie dzieci” (A. Heydel, *Camera obscura*, [w:] *Dzieła zebrane*, t. 2, Warszawa 2012, s. 438).

a także myśliciele katolickich³³⁴, w tym polskich³³⁵, a wśród nich jeden z najbardziej zasłużonych działaczy ruchu skautowego Andrzej Małkowski³³⁶. Jak pisze Bogusław Śliwerski: „Wartość wychowawczą harcerstwa doceniali od samego początku powstania na ziemiach polskich pod zaborami księża katolicy. Ich publikacje, okolicznościowe czy związane z obrzędami religijnymi wypowiedzi nawiązywały do harcerstwa polskiego jako prowadzącego do Królestwa Ducha i wskazującego dzieciom i młodzieży drogę do kalokagatii”³³⁷. Z kolei B. Zimmer, jeden z polskich autorów piszących o wychowaniu harcerskim tuż przed II wojną światową, zauważał, że „harcerstwo chce wychować charaktery czynne, kształtujące się w służbie temu, co życiu przyświeca; chce wychować ludzi aktywnych, twórczych, a nie biernych. Pierwszym podstawowym czynnikiem charakteru jest aktywność życiowa i radość życia”³³⁸. Wypowiadając się zaś o społecznym wymiarze wychowania harcerskiego wspomniany autor stwierdził, że „ludzie obcując, zwykle współdziałają ze sobą. [...] Chłopiec uczy się współdziałania z innymi w zastępie. Zbiórki, wycieczki i obozy uczą współżyć i współdziałać w osiągnięciu wspólnych zamierzeń”³³⁹. W tym duchu pisali też inni autorzy, nie zawsze

³³⁴ Na uwagę zasługuje chociażby praca francuskiego dominikanina Réginalda Héreta, który sporo uwagi poświęcił problematyce kształtowania cnót moralnych młodzieży — zwłaszcza społecznych — w społeczności harcerskiej. Wiele miejsca poświęcił on charakterystyce i właściwemu pojmowaniu posłuszeństwa przez harcerzy, dyscyplinie, gospodarności, czystości w myślach, mowie i uczynkach, lojalności, pomocy potrzebującym, pielęgnowaniu przyjaźni. Zob. R. Héret, *Prawo harcerskie. Komentarz według Świętego Tomasza z Akwinu*, przeł. z franc. Stanisław Sedlaczek i Witold Sawicki, Poznań 1939.

³³⁵ Badacze wspomnianej tutaj problematyki niejednokrotnie piszą, że na szczególną uwagę zasługują poglądy wybitnego przedwojennego działacza harcerskiego A. Kamińskiego. Zob. szerzej: A. Zbierski, *Skauting, harcerstwo, „Szare Szeregi” w myśli pedagogicznej Aleksandra Kamińskiego „Na dziś, jutro i pojutrze”, [w:] Aleksander Kamiński i jego twórczość pedagogiczna. Dyskusja o przeszłości wobec teraźniejszości i przyszłości*, red. Ewa Marynowicz-Hetka, Hanna Kubicka i Mariusz Granosik, Łódź 2004, s. 337–338. Do zwolenników wychowania młodzieży przez zaangażowanie jej w działalność harcerską należeli pedagodzy o różnorodnych poglądach: przedstawiciel pedagogiki tzw. socjologicznej Florian Znaniński, zwolennik wychowania narodowego Lucjan Zarzecki, psychologowie Józef Pieter i Stefan Szuman, a także propagatorzy ruchu „Nowego Wychowania” Józef Mirski, Aleksander Patkowski, Henryk Rowid oraz Sergiusz Hessen i Władysław Spasowski. Zob. szerzej: D. Koźmian, *Samorząd uczniowski w polskiej pedagogice Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)*, Szczecin 1991, s. 51–72.

³³⁶ Zob. na ten temat chociażby: A. Kamiński, *Andrzej Małkowski*, Warszawa 1979, s. 75–86.

³³⁷ B. Śliwerski, *Pedagogia harcerskiego wychowania*, Kraków 2018, s. 112. Do kapłanów szczególnie zaangażowanych w propagowanie zasad harcerskiego wychowania, poza J. Woronieckim, wspomniany autor zaliczył także ks. Antoniego Bogdańskiego.

³³⁸ B. Zimmer, *Wychowanie harcerskie*, Lublin 1939, s. 38.

³³⁹ Tamże, s. 40.

zresztą związani z harcerstwem, zarówno świeccy³⁴⁰, jak i duchowni, tak polscy³⁴¹, jak i zagraniczni³⁴². Również i dzisiejsi uczeni podzielają ten pogląd, świadcząc, jakie znaczenie miało dla nich zaangażowanie w działalność tego typu³⁴³. Jak pisze Wiesława Leżańska, szczególnie „w latach trzydziestych [XX w. — R.P.] wyraźnie zaznaczył się samowychowawczy charakter harcerstwa. Traktowane jako »Służba Bogu, Polsce i ludziom« spontanicznie określało swoje ideały. A ideałami tymi były: »Polska dobrze zorganizowana, kulturalna i sprawiedliwa. Polska przyszłości, to Polska ludzi pracy«³⁴⁴. Także analiza przyrzeczeń harcerskich — zwłaszcza obowiązujących wstępujących w szeregi tej organizacji w okresie II Rzeczypospolitej — dokonana przez B. Śliwerskiego, potwierdza, że do najważniejszych zadań, jakie stawiali przed młodzieżą harcerską ich autorzy, należało to, aby uczyli się oni odpowiedzialności za swoje życie i czyny, aby umieli współdziałać ze sobą w wykonywaniu powierzanych im zadań i obowiązków³⁴⁵. Harcerstwo w II Rzeczypospolitej, jak jednoznacznie wskazują na to statystyki, cieszyło się dużą popularnością wśród młodzieży. Gdy 1 marca 1920 roku władze Związku Harcerstwa Polskiego przeprowadziły pierwszy ogólnopolski spis drużyn harcerskich, do tej organizacji należało 21 tys. harcerzy i 8,5 tys. harcerek. W roku 1939 liczba harcerzy wzrosła do 130 tys., a harcerek — do 74 tys. Przytoczone dane świadczą jednoznacznie, że drużyny harcerskie, których działalność z pewnością zauważalnie pozytywnie wpływała na młodzież, spełniły niebagatelną rolę w formowaniu postaw patriotycznych społeczeństwa polskiego³⁴⁶.

³⁴⁰ Dla przykładu, F. Śliwiński uważał, że receptą na brak karności u dzieci jest właśnie rozwijanie w szkołach organizacji harcerskich. Zob. F. Śliwiński, *Oddziaływanie wychowawcze na młodzież w wieku szkolnym. Wytyczne postępowania i rady dla rodziców oraz nauczycieli*, Łódź 1926, s. 59.

³⁴¹ S. Podoleński, *Podręcznik pedagogiczny. Wskazówki dla rodziców i wychowawców*, wyd. II, Kraków 1930, s. 100–104.

³⁴² Biskup węgierski T. Tóth stwierdził: „Harcerstwo stwarza zupełnie nowy typ ucznia. Ideałem jego jest chłopiec, który by opanował własne namiętności, instynkty karnościa, panowaniem nad sobą, pracowitością, który by nie tylko znał dobro od strony teoretycznej, ale ponadto zdobywał je sumiennym spełnianiem swoich obowiązków. Cnoty, jak wiadomo, nie można się nauczyć, ale trzeba stosowaniem sobie przyswoić. I to jest właśnie olbrzymią zaletą harcerstwa — nawet i ze stanowiska katolickiego — że w nim przy umiejętnym kierownictwie przyrodzone i nadprzyrodzone życie zlewa się w cudną harmonię” (T. Tóth, *Opieka duchowa nad młodzieżą*, przekł. z węg., t. II, Kraków 1947, s. 177).

³⁴³ Zob. chociażby: T. Strzembosz, *Refleksje o harcerstwie i wychowaniu*, wstęp, wybór i opracowanie Adam F. Baran, Sandomierz–Warszawa 2005, s. 207–208.

³⁴⁴ W. Leżańska, *Edukacja obywatelska na łamach czasopisma „Oświata i Wychowanie”*, [w:] *Czasopiśmiennictwo okresu Drugiej Rzeczypospolitej jako źródło do historii edukacji*, red. Iwonna Michalska i Grzegorz Michalski, Łódź 2010, s. 86.

³⁴⁵ B. Śliwerski, *Przyrzeczenie harcerskie. Historia — metodyka — manipulacje*, Kraków 2009, s. 79–81.

³⁴⁶ E. Głowacka-Sobiech, *Twórcy polskiego skautingu — Olga i Andrzej Małkowscy*, Poznań 2003, s. 155. Wśród autorów piszących wówczas o organizacjach młodzieżowych działających w II Rzeczypospolitej niektórzy uważali jednak, że ludzie młodzi niechętnie i zbyt opieszale angażują się

F. W. Bednarski, zajmujący się duszpasterstwem polskiej młodzieży emigracyjnej po II wojnie światowej, zgadzając się w pełni z opinią Woronieckiego o harcerstwie, stwierdzał m.in.:

W stosunku do młodzieży w wieku przedpokwitania, czyli przekory, harcerstwo stosuje gry, dostosowane do potrzeb młodzieży w tym wieku, wykorzystując jej zdrowe popędy, ale nie pozwalając na ich wynaturzenie. A więc jej skłonność do tworzenia band zastępuje organizowaniem zastępów, złożonych z 7 do 10 chłopców, względnie dziewcząt i tworzonych samorzutnie. [...] Ujemne cechy tego okresu, jak przekorę, harcerstwo miarkuje bez tonu moralizatorskiego, głównie przez umożliwienie chłopcom i dziewczętom wyładowania tych ślepych sił, które nimi miotają, podczas gry harcerskiej, w sposób rycerski i szlachetny. Chłopcy, najbardziej nawet niekarni w domu i w szkole, na zbiórkach harcerskich poddają się karnie porządkowi, a z czasem tę karność, zdobytą w harcerstwie, przenoszą także na grunt szkolny i domowy³⁴⁷.

K. Bukowski, współczesny nam kapłan zajmujący się problematyką wychowania harcerskiego, zauważa, że kształtowanie posłuszeństwa młodych ludzi w drużynach daje im możliwość właściwego wykorzystania wartości moralnej tej cnoty w czasie późniejszym, gdy będą ludźmi dorosłymi.

Każdy młody człowiek — pisze on — przygotowuje się do bardziej samodzielnego życia w przyszłości. Później będzie więcej rozkazywał. Obecnie trzeba więcej słuchać, niż innymi kierować. Ale taka jest normalna szkoła samowychowania. Kto nie nauczy się być posłusznym rodzicom i przełożonym, ten nie będzie umiał rozkazywać swoim dzieciom i podwładnym. Dlatego, że zarówno posłuszeństwo, jak i sprawowanie władzy, są trudem. Posłuszeństwo kosztuje i rozkazywanie kosztuje. Trzeba uczyć się dźwigania ciężaru na obu etapach ludzkiego życia³⁴⁸.

Zaangażowanie Woronieckiego w działalność na rzecz harcerstwa było wskazane, zwłaszcza że już na początku swego istnienia spotykało się ono z wieloma trudnościami natury organizacyjnej. Pożądane było zatem zaangażowanie się w jego rozwój osób starszych, dysponujących doświadczeniem w pracy społecznej, zwłaszcza przedstawi-

w ich bieżącą pracę. Na przykład Stefan Papée pisał: „O życiu organizacyjnym wyraża się młodzież na ogół niechętnie”. Wspomniany autor dodawał także: „Wyjątkowo pojawiają się głosy zwolenników, a nawet entuzjastów organizacji uczniowskich, zwłaszcza harcerstwa” (S. Papée, *Pogląd na świat młodzieży licealnej*, Lwów 1939, s. 39).

³⁴⁷ F. W. Bednarski, *Zagadnienia pedagogiczne*, Londyn 1982, s. 260–261.

³⁴⁸ K. Bukowski, *Etos młodości*, Wrocław 1991, s. 47–48.

cieli duchowieństwa i inteligencji. Pisząc o kondycji polskiego skautingu w latach 20. XX stulecia, K. Koźniewski zauważył, że polskie „harcerstwo nie było wówczas obecne — w skali zauważalnej — w szkołach powszechnych. Harcerstwo na wsi dopiero eksperymentowało w paru chorągwiach, w tym katowickiej i śląskiej. Istniało jedynie w gimnazjach, w miastach większych i mniejszych. Ale nawet i te drużyny były stosunkowo nieliczne i zagrożone rozbiem. Rodzice poszukując nowej stabilizacji zawodowej przenosili się z miasta do miasta. Instruktorzy z miast mniejszych, ruszający na studia uniwersyteckie do większych, nie zawsze odnawiali tam swoją harcerską przynależność; tym bardziej iż drużyny macierzyste zostawiali poza sobą, a dla znakomitej większości młodych ich harcerstwo tak naprawdę ograniczało się tylko do rodzimej drużyny”³⁴⁹.

Trzeba jednak przyznać, że rozwój zarówno harcerstwa, jak i innych organizacji młodzieżowych dokonywał się w okresie II Rzeczypospolitej żywiłowo, a władze państwowe dbały o to, aby ich funkcjonowanie mogło odbywać się dla dobra dzieci, młodzieży i całego społeczeństwa polskiego. Dbano również o to, aby nad ich prawidłowym funkcjonowaniem mieli pieczę nauczyciele i wychowawcy, a także — by działanie w nich pozostawiało uczniom czas na naukę i życie rodzinne.

Jak podaje A. Smołalski, w 1937 roku działały następujące organizacje uczniowskie: Związek Harcerstwa Polskiego, Koła Krajoznawcze, Liga Obrony Powietrznej Państwa, Liga Morska i Kolonialna, Polski Czerwony Krzyż, Polski Biały Krzyż, Przystosowanie Wojskowe Kobiet, Sodaliczka Mariańska, Straż Przednia, Koła Towarzystwa Popierania Budowy Publicznych Szkół Powszechnych, spółdzielnie uczniowskie, Szkolne Kasy Oszczędności, a także klasowe i ogólnoszkolne samorządy szkolne³⁵⁰.

Szkoły wyższe i ich znaczenie w nauce i kulturze

Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości państwowej w 1918 roku nastąpił znaczny wzrost poziomu szkolnictwa wyższego. Wzrosła też liczba uczelni wyższych i studentów (w 1921 roku studiowało 33 800 osób, a w 1939 — już 50 000)³⁵¹. Uczelnie miały zróżnicowane profile kształcenia. Trwały też dyskusje nad ciągłym unowocześnianiem i polepszaniem warunków pracy naukowej i studiowania w Rzeczypospolitej oraz statusem społecznym pracowników uczelni wyższych i granicami autonomii szkolnictwa wyższego oraz ustawodawstwem regulującym wolność badań naukowych.

³⁴⁹ K. Koźniewski, *I zawsze krzyż oksydowany... Refleksje nad historią harcerstwa w Polsce 1911–1986*, Kraków 1990, s. 85.

³⁵⁰ A. Smołalski, *Historyczne podstawy teorii organizacji szkolnictwa w Polsce*, t. 2: *Funkcjonowanie szkoły*, Kraków 1999, s. 49.

³⁵¹ K. Pająk, *Wybrane problemy z historii nauki*, Bydgoszcz 1998, s. 162.

Po II wojnie światowej szkolnictwo wyższe zaczęło tracić w Polsce swój wcześniejszy prestiż i uznanie, a poziom nauczania ulegał ciągłemu obniżaniu. Także osoby wykładające na uniwersytetach stopniowo traciły szacunek społeczny. Jak pisał Jerzy Starnawski:

Różne względy złożyły się na to, że ranga uniwersytetu w ciągu ostatnich stu lat zmalała: rozmnożenie wyższych uczelni; przetrzebienie kadry w drugiej wojnie światowej; zbyt łatwe osiągnięcie stopni naukowych; zmiana systemu, który spowodował oddanie wielu godzin zajęć wykładowych i nawet seminaryjnych osobom najzupełniej nieprzygotowanym. Nie można zapominać, że profesor pochodzi od »profiteor« (wyznać), że sama etymologia zobowiązuje do tego, by wykładać to, do czego ma się przekonanie, do czego się doszło w wyniku własnych badań³⁵².

O znaczeniu nauki i wiedzy wypowiadał się także Woroniecki. Jego zdaniem, szczególnie rolę w rozwoju nauk, zwłaszcza humanistycznych, odgrywają uniwersytety. One to bowiem — jak słusznie zauważył jeden z jego uczniów — wieloletni rektor KUL po II wojnie światowej M. A. Krąpiec — stwarzają optymalne warunki do tego, aby różnorodne dziedziny poznania ludzkiego mogły być rozwijane przez uczonych i młodzież studiującą³⁵³. Uniwersytety są wspólnotami nauczających i nauczanych, którzy kierując się bezinteresowną pasją poznawania i pogłębiania wiedzy o rzeczywistości ubogacają naszą kulturę i czynią świat człowieka lepszym, również moralnie³⁵⁴. Dzięki temu nawiązuje się swoista więź pomiędzy pokoleniami uczonych i tymi, którzy korzystając z dorobku poprzedników, zdobywają i pogłębiają wiedzę teoretyczną i praktyczną³⁵⁵.

Jak słusznie zauważył nasz uczony, powstanie i wzrost znaczenia uniwersytetów w społeczeństwach i kulturach ludzkich zawdzięcza Kościołowi katolickiemu³⁵⁶. Du-

³⁵² J. Starnawski, *Uniwersytet świętynią wiedzy*, Łódź 2007, s. 12.

³⁵³ *Porzucić świat absurdów. Z Mieczysławem A. Krąpcem rozmawia ks. Jan Sochoń*, Lublin 2002, s. 49.

³⁵⁴ Jak pisał K. Kalka, przypominając zapomnianą po wieloletnim okresie indoktrynacji komunistycznej w Polsce prawdę o zadaniach stojących przed szkolnictwem wyższym, „rolą i zadaniem uniwersytetu jako wspólnoty osób jest uzyskiwanie przez te osoby mądrości i dobroci, które chronią więzi między osobami. Natomiast wytwory takie jak wiedza czy nauka, czyli kultura uzyskiwana na uniwersytecie, to sposoby służenia osobom” (K. Kalka, *Wychowanie i kształcenie w antropologii i pedagogice*, Warszawa 1998, s. 121).

³⁵⁵ R. Barcik słusznie pisze, że: „W trakcie studiów następuje [...] poznawanie wiedzy tworzonych i weryfikowanej w ciągu stuleci mozolnej pracy dziesiątków tysięcy naukowców i inżynierów całego świata. [...] Wiedza ta stanowi podsumowanie ogromnego doświadczenia, wynikającego zarówno z poznania naukowego, jak i z rozwoju praktycznych umiejętności, będących naszym wspólnym dziedzictwem kulturowym i cywilizacyjnym. Studenci mają przejąć je przy pomocy swoich profesorów, by je wzbogacić, a w przyszłości przekazać z kolei swoim następcom” (R. Barcik, *Istota i etyka studiów wyższych*, „Bielsko-Żywieckie Studia Teologiczne” t. 3, Bielsko-Biała 2002, s. 338).

³⁵⁶ J. Woroniecki, *Uniwersytety katolickie. Szkice kazań*, [w:] *Oświata katolicka i uniwersytety katolickie*, Lublin 1929, s. 12–32; tenże, *Uniwersytety katolickie*, „Prąd” (1929), nr 5–6, s. 365–366.

chowni współcześni Woronieckiemu również doceniali wartość i znaczenie katolickich uczelni wyższych. Uniwersytety, zwłaszcza katolickie, były więc zawsze tymi ośrodkami życia naukowego i religijnego, w których tradycyjnie panowała współpraca i zgoda, a chęć poznawania prawdy i opierania na niej wniosków dotyczących natury rzeczywistości sprawiała, że stawały się one — jak to wyraził A. Wóycicki — bastionami cywilizacji zachodniej, broniącymi godności każdego człowieka³⁵⁷. Podobne zdanie na temat zadań i roli uniwersytetów wyrażał Kazimierz Twardowski, który, co prawda, w swoich wypowiedziach nie akcentował doniosłości średniowiecznej tradycji chrześcijańskiej dla rozwoju nauki, jak czynili to myśliciele opowiadający się za neotomizmem, ale doceniał chlubną tradycję wolności uniwersyteckiej oraz jej znaczenie dla czasów współczesnych³⁵⁸. Uczony ten w stwierdził m.in., że dzięki panującej na uniwersytetach atmosferze sprzyjającej poszukiwaniu prawdy, niesie on „ludzkości światło czystej wiedzy, wzbogaca i pogłębia naukę, zdobywa coraz to nowe prawdy i prawdopodobieństwa — tworzy jednym słowem warto-

Niektórzy uczeni przeciwstawiając się koncepcji tzw. europocentryzmu w badaniach historycznych starają się lansować pogląd, że szkoły o profilu wyższym, które stały się później uniwersytetami, zawdzięczają swoją pozycję i znaczenie nie Kościołowi katolickiemu, lecz pogańskiej tradycji greckiej, rozpowszechnionej zwłaszcza poza Europą lub na jej krańcach (np. powstały i dobrze funkcjonowały szkoły wyższe w Aleksandrii, Antiochii, Gazie, Bejrucie, Atenach, Konstantynopolu), a w późniejszych czasach, po zamknięciu Akademii w Atenach przez cesarza Justyniana w 529 roku, także w świecie arabskim i w Bizancjum. Jack Goody twierdzi, że kultura zachodnioeuropejska budując zręby szkolnictwa wyższego czerpała wzorce od kultury bizantyńskiej (której wybitnym przedstawicielem był m.in. chociażby Michał Psellos) oraz arabskiej. Wspomniane powyżej kultury, aż do XI wieku znacznie przewyższały, jego zdaniem, świat zachodnioeuropejski poziomem wykształcenia swoich mieszkańców. Zob. szerzej: J. Goody, *Kradzież historii*, tłum. z ang. Jacek Dobrowolski, Warszawa 2009, s. 234–244.

³⁵⁷ A. Wóycicki, *Mowa wygłoszona w auli kolumnowej U. S. B. w Wilnie dnia 11 października 1937 r. na otwarcie roku akademickiego*, [w:] *Rocznik Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie 1938–1939*, Wilno 1938, s. 13–23. Pogląd ten na pewno był słuszny w odniesieniu do tradycyjnych uniwersytetów założonych jeszcze w średniowieczu, ale już w czasach J. Woronieckiego, a więc głównie w dwudziestoleciu międzywojennym, zauważyć można było tendencje zmierzające do ograniczania roli religii w życiu społeczności akademickich wielu uniwersytetów europejskich. Tak było m.in. w Oksfordzie; jednakże przez długi czas, jak pisze Daria Hejwosz, „nadal bardzo dużą wagę przykładano [tam — R.P.] do kształcenia klasycznego. Znajomość dzieł czy języków starożytnych była najważniejszą cechą edukacji przyszłej elity społecznej. Chociaż system tutoliarny istniał już w XVIII wieku, to — jak podaje Robert Anderson — rozwinął się i umocnił w następnym stuleciu. Zdolności analitycznego myślenia oraz umiejętności budowania wypowiedzi były i nadal są rozwijane dzięki dyskusjom, stawianiu pytań czy pisaniu esejów przez studentów pod opieką tutora” (D. Hejwosz, *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Kraków 2010, s. 198–199).

³⁵⁸ J. Kostkiewicz, *Nauka i wolność — wartości fundujące uniwersytet*, [w:] *Uniwersytet i wartości*, red. Janina Kostkiewicz, Kraków 2007, s. 14.

ści intelektualne, które przypaść mogą człowiekowi w udziale”³⁵⁹. Jednakże w dziedzinie kształcenia uniwersyteckiego — również na uczelniach o profilu katolickim — następują od początków epoki nowożytnej zmiany, które mają znaczący wpływ na atmosferę intelektualną panującą na tych uczelniach oraz zmieniają sposób uprawiania w nich nauki. Mając to na względzie należy więc, jak pisał M. Straszewski, wrócić do tradycyjnego modelu uniwersytetów średniowiecznych, uwzględniając oczywiście konieczność niezbędnych reform w tej dziedzinie po to, aby uczelnie wyższe mogły sprostać zadaniom stawianym im przez współczesne czasy. „Jeśli uniwersytety w XX wieku — pisał ten autor — mają pozostać na wysokości swojego przeznaczenia i kroczyć na czele oświaty i postępu, to muszą swoje własne w przyszłości zadania gruntownie poddać badaniom i rozpatrzeniu”³⁶⁰. Tego typu pogląd wyrażają współcześni nam uczeni, m.in. M. Gogacz³⁶¹, S. Wielgus³⁶², M. A. Krąpiec, papież Jan Paweł II³⁶³ i inni humaniści oraz filozofowie opierający się na klasycznym rozumieniu roli i znaczenia szkół wyższych w życiu społecznym³⁶⁴. Do ich

³⁵⁹ K. Twardowski, *O dostojęństwie Uniwersytetu*, [w:] tenże, *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych*, wybór i opracowanie Ryszard Jadczyk, Warszawa 1992, s. 462.

³⁶⁰ M. Straszewski, *Uniwersytety, ich cywilizacyjne znaczenie w przeszłości i zadania w przyszłości*, Kraków 1900, s. 15.

³⁶¹ M. Gogacz, *Mądrość buduje państwo. Człowiek i polityka. Rozważania filozoficzne i religijne*, Niepokalanów 1993, s. 232–237.

³⁶² Warto przytoczyć słowa S. Wielgusa, pełniącego wiele lat funkcję rektora Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, który z perspektywy własnych doświadczeń oraz na podstawie szeroko zakrojonych badań stwierdził jako filozof, teolog i humanista, że: „Współczesne uniwersytety z konieczności podjęły kształcenie zawodowe młodzieży. Nie powinny jednak w żadnym wypadku przekształcić się w szkoły czy akademie zawodowe. Powinny zachować na pierwszym planie kształcenie ogólne i uniwersalne umysłów studenckich, mając na celu nauczanie młodych ludzi precyzyjnego i twórczego myślenia, samodzielnego rozwiązywania trudnych problemów, umiejętności globalnego widzenia rzeczywistości i dawania sobie rady w najtrudniejszych nawet intelektualnie i nieoczekiwanych zmieniających się sytuacjach” (S. Wielgus, *Historyczne koncepcje i paradygmaty uniwersytetu oraz jego model na dziś i na jutro*, Lublin 2009, s. 37).

³⁶³ M. Pokrywka, *Posłannictwo uniwersytetu w integralnej formacji człowieka*, [w:] *Formacja moralna. Formacja sumienia*, red. ks. Janusz Nagórny i ks. Tadeusz Zadykowicz, Lublin 2006, s. 190–191.

³⁶⁴ Do takich wypowiedzi należą z pewnością słowa W. Daszkiewicza, który stwierdził, że „Uniwersytet średniowieczny budował kulturę humanistyczną jako środowisko, w którym osoba ludzka może spełnić podstawowy postulat starożytnej paidei — poznanie siebie [...] Studia uniwersyteckie były swoistą szkołą myślenia, uczenia się świata na taką miarę, na jaką pozwalał stopień rozwoju ówczesnych nauk. Uniwersytet kształtował także charakter i postawę etyczną młodzieży studenckiej. Sposób zorganizowania uniwersytetu dawał możliwość kształcenia niemal wszystkim [...]. Ograniczenia powodowane względami majątkowymi nie odgrywały wielkiej roli. Możliwość kształcenia ludzi pochodzących z różnych warstw społecznych sprawiała, że średniowieczne uniwersytety były miejscem dynamicznego rozwoju życia intelektualnego, zaś studenci, nauczający i absolwenci stanowili grupę osób, która tworzyła inteligencję średniowiecza” (W. Daszkiewicz, *Dziedzictwo uniwersytetu średniowiecznego, „Cywilizacja”* (2009), nr 30, s. 40).

grona dołączają także niektórzy pedagodzy, nie stawiając jednak szczególnego akcentu na konieczności wychowania religijnego młodzieży akademickiej, ale też nie kwestionując jednoznacznie jego pozytywnego na nią wpływu³⁶⁵. Niestety, od czasów nowożytnych uniwersytety zaczęły podupadać, a ich znaczenie dla rozwoju nauki opartej na bezinteresownej dążności uczonych do poznawania i przekazywania prawdy zaczęło maleć³⁶⁶. Jak słusznie zauważył W. Świerzawski, ich upadek jako instytucji niezależnych od państwa i cieszących się dużym zaufaniem w społeczeństwie był szczególnie zauważalny od wielkiej rewolucji francuskiej końca XVIII stulecia, kiedy to w samej tylko Francji zamknięto 32 uniwersytety³⁶⁷. W państwie tym nastąpiły bardzo niekorzystne zmiany w dziedzinie szkolnictwa wyższego oraz nauki — wiodące uczelnie poddano „centralizacji” oraz nadzorowi państwa, przekształcając je w techniczne zakłady państwowe, w których obowiązywały „szablony nauczania” narzucone przez władze³⁶⁸. Bardzo często uczelnie stawały się od tej pory terenem politycznych wpływów różnych ugrupowań i partii politycznych oraz ingerencji władz państwowych, które objęły kuratelą obsadę posad profesorskich³⁶⁹ kościołów (zwłaszcza protestanckich)³⁷⁰ oraz miejscem, gdzie

³⁶⁵ B. Chmielowski, *Zmieniająca się przestrzeń wychowania*, Kraków 1999, s. 15–25.

³⁶⁶ Kryzys wykształcenia humanistycznego oraz obniżenie się pozycji wyższych uczelni wiązało się z odejściem od klasycznego rozumienia prawdy, które stało się udziałem także tych instytucji. Jak bowiem pisał M. Gogacz, „gdy profesorowie i studenci nie odnoszą się do prawdy jako najgłębszej potrzeby ich intelektu i gdy ta prawda ich nie przemienia, uniwersytet przestaje być uniwersytetem, co oznacza, że profesorowie i studenci nie stanowią uniwersytetu jako wspólnoty, powiązanej relacjami osobowymi. Przystają być uniwersytetem w sensie moralnym, nawet gdy instytucjonalnie posiadają katedry i indeksy” (cyt. za: A. Andrzejuk, *Filozofia moralna w tekstach Tomasa z Akwinu*, Warszawa 1999, s. 136–137).

³⁶⁷ W. Świerzawski, „*Idźcie i nauczajcie*”. *Uniwersytet w życiu Kościoła*, Sandomierz 1996, s. 142.

³⁶⁸ M. Straszewski, *Fryderyk Paulsen o niemieckich uniwersytetach*, Kraków 1902, s. 6.

³⁶⁹ Badacz dziejów oświaty S. Kot zauważył, że do najbardziej rażących ingerencji władz państwowych w działalność szkół wyższych, ich programy nauczania, obsadę katedr, nominacje profesorskie itp. dochodziło we Francji. W XIX stuleciu zwłaszcza „zmieniające się kolejno rządy nie chciały wyrzec się raz wprowadzonej organizacji, która oddawała szkoły akademickie na pastwę samowoli ministrów i biurokracji” (S. Kot, *Podstawy historyczne współczesnej organizacji szkół akademickich*, [Warszawa] 1933, s. 11). Wspomniany autor podaje, że francuscy ministrowie Oświecenia Publicznego w owym czasie często ingerowali w życie szkół wyższych, np. mianowali i odwoływali profesorów, usuwali niewygodnych politycznie wykładowców, np. A. Mickiewicz został usunięty z Collège do France za to, że „nie uzgodnił swego wykładu z tytułem katedry” (tamże, s. 12); rektorzy uczelni stali się *de facto* urzędnikami ministerialnymi. Dopiero pod koniec XIX i na początku XX wieku uniwersytety zaczęły odzyskiwać swoją autonomię, dzięki zasługom dwóch dyrektorów w ministerstwie Oświecenia Publicznego — Albertowi Dumontowi i Ludwikowi Liardowi. Zob. także na ten temat: S. Wielgus, *Historyczne koncepcje i paradygmaty uniwersytetu oraz jego model na dziś i na jutro*, Lublin 2009, s. 35.

³⁷⁰ Maurycy Starszewski pisząc o niemieckich uniwersytetach protestanckich — powołując się na gruntowne badania Fryderyka Paulsena, zawarte w dziele *Die deutschen Universitäten*

głoszono zwykle idealistyczne lub materialistyczne ideologie³⁷¹. Obniżył się też status nauk humanistycznych i teologii, na rzecz dziedzin praktycznych (prawo, ekonomia, nauki techniczne)³⁷². Zjawisko to na szeroką skalę występowało w Europie Zachodniej, ale najbardziej widoczne było w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, co raziło niekiedy odwiedzających to państwo polskich obserwatorów życia naukowego. Na przykład Zdzisław Dębicki pisał: „Uniwersytety amerykańskie mają w Europie opinię szkół zawodowych o bardzo niskim poziomie naukowym, właściwie uważane są za instytucje z nauką niemające nic wspólnego”³⁷³. Sytuacja pod tym względem nie zmieniła się na lepsze, a nawet znacznie pogorszyła po II wojnie światowej, a regres w dziedzinie wykształcenia uniwersyteckiego, zwłaszcza humanistycznego, pogłębia się do dziś. Pisze o tym badaczka tej problematyki, Imelda Chłodna: „Obecnie w Stanach Zjednoczonych obserwuje się wyraźną tendencję, szczególnie w dziedzinie nauk przyrodniczych, do podejmowania przez studentów bardziej specjalistycznych studiów i badań prowadzących do stopnia doktora. Ze względu na fakt, że nauka w Ameryce nacechowana jest, jak całe tamtejsze życie, pewnym optymizmem, wiarą, że wszystko jest do osiągnięcia i zbadania, kandydaci zabierają się często do opracowywania trudnych nawet problemów z pewną nonszalancją, nawet naiwnością w rozumieniu głębi problemu. Metodą pracy jest najczęściej szukanie rozwiązania drogą przypadku, szczęścia, często bez oglądania się na literaturę obcą i wyniki pracy w innych krajach”³⁷⁴.

Proces „upraktyczniania” szkolnictwa wyższego nie omijał też Polski, stąd też w okresie międzywojennym uczeni — zwłaszcza humaniści — zabierali głos w tej sprawie,

und das Universitätsstudium (Berlin 1902), stwierdził, że „najsmutniejszym” okresem w dziejach niemieckiego szkolnictwa wyższego był wiek XVII, kiedy to lokalni księżęta zmuszali wykładowców uniwersyteckich — zwłaszcza teologów — do wykładania zasad religii chrześcijańskiej zgodnie z narzucanymi im schematami oraz upodobaniami rządzących, którzy często zmieniali swoje wyznania. „Zbuntowani teologowie, gardzący powagą Kościoła, dostali się teraz z deszczu pod rynnę i musieli słuchać poleceń pierwszego lepszego księżątka, zaczynają się czasy zupełnej zależności nauczycieli od rządów, czego nigdy przedtem nie było, swoboda średniowiecznego uniwersyteckiego życia została zniszczona” (M. Straszewski, *Fryderyk Paulsen o niemieckich...*, s. 5).

³⁷¹ Warto zaznaczyć, że dosyć znaczącego upolitycznienia uniwersytetów oraz ingerencji w programy nauczania na uniwersytetach niemieckich dokonał Filip Melanchton (nazywany był on przez potomnych nauczycielem całych Niemiec). On to m.in. usunął metafizykę z programu zajęć filozofii w Wittenberdze, a jego koncepcja nauczania w szkolnictwie wyższym została przejęta w innych uniwersytetach: Tybindze, Lipsku, Frankfurcie nad Odrą, Rostocku i Heidelbergu. Zob. m.in.: R. Nowakowska-Siuta, *Szkolnictwo wyższe w wybranych krajach Europy Zachodniej po II wojnie światowej*, Warszawa 2007, s. 46.

³⁷² J. Koźuchowski, *Filozofia klasyczna a kultura współczesna. Stanowisko Josefa Piepera i Bertholda Walda*, Pelplin 2004, s. 97–98.

³⁷³ Z. Dębicki, *Za Atlantykiem. Wrażenia z pobytu w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej*, Kraków 1921, s. 197.

³⁷⁴ I. Chłodna, *Edukacja amerykańska. Drogi i bezdroża*, Lublin 2008, s. 73.

wskazując na konieczność kultywowania średniowiecznego etosu wykształcenia uniwersyteckiego, w którym głównym celem jest wszechstronne wykształcenie studenta, szczególnie filozoficzne³⁷⁵. W czasach nam współczesnych kryzys w zakresie nauczania uniwersyteckiego trafnie opisuje ks. Mariusz Sztaba, który stwierdza:

Współczesny uniwersytet rezygnuje z prawdziwego »Universitas scientiarum«, zachęcając studentów do specjalizacji i stawania się »rzemieślnikami«. Studiuje się w nim »pod kątem przydatności«, a nie poznania i rozumienia prawdy o sobie i świecie osób, i rzeczy. W miejsce troski o odkrywanie prawdy, uniwersytet stawia troskę o skuteczność prawdy i jej zastosowanie. Dokonująca się na uniwersytecie (a tym bardziej w szkołach wyższych) hierarchizacja wiedzy pod wpływem »demokratycznego porządku dyscyplin« sprawia, że humanistyka schodzi na dalszy plan, faworyzuje się zaś nauki przyrodnicze i techniczne (np. poprzez socjalne granty i dotacje). Swoisty kult użyteczności w nauce i pracy badawczej doprowadza do tego, że uniwersytety przestają być enklawą intelektualnej wolności i wspólnotowego poszukiwania prawdy oraz osądzania, czy dana teoria i pogląd są prawdziwe, czy fałszywe. Liczy się tylko użyteczność i pragmatyzm badań³⁷⁶.

Tendencja zmierzająca do „upraktycznienia” i „urynkowienia” szkolnictwa wyższego trwa nieprzerwanie do dziś³⁷⁷. W nomenklaturze naukowej od pewnego czasu

³⁷⁵ Do osób wypowiadających się na ten temat należał m.in. Stefan Szuman, który stwierdził: „Przecież uniwersytety mają kształcić nie tylko specjalistów, a więc lekarzy, prawników, nauczycieli itp., lecz ludzi, którzy w bardzo dużym procencie mają i muszą pracować w sposób bardzo odbijający się na losach społeczeństwa, na polityce, na kierunku ideowym społeczeństwa i na jego życiu kulturalnym. Moim zdecydowanym przekonaniem jest, że uniwersyteckie wykształcenie filozoficzne musi stać się obowiązkowe i podstawowe nie tylko na wydziale filozoficznym czy humanistycznym, czy teologicznym, lecz tak samo na wydziale medycznym, prawniczym i na politechnice. To wykształcenie jest konieczne i fundamentalne. Uniwersytety bez tego są wyższymi szkołami wyspecjalizowania fachowego, a nie uniwersytetami, czyli instytucjami mającymi poza specjalizacyjną funkcją jeszcze zadanie przekazywania najlepszej tradycji kulturalnej i umysłowej ludzkości na elitę następnego pokolenia” (S. Szuman, *Czy filozofia jest potrzebna?*, Lwów 1938, s. 28).

³⁷⁶ M. Sztaba, *Krytyczna rola uczonych/badaczy wobec instytucjonalizacji nieodpowiedzialności. Refleksje pedagoga społecznego*, [w:] *Wiedza a instytucjonalizacja nieodpowiedzialności*, red. Mariusz Zemło, Arkadiusz Jabłoński, Jan Szymczyk, Lubin 2014, s. 307.

³⁷⁷ Jak stwierdza jedna z uczonych zajmujących się ową problematyką: „Pod wpływem zmian zachodzących w otoczeniu społecznym, tradycyjny model europejskiej, kontynentalnej uczelni przejawia tendencję do ewoluowania w stronę »rynkowego«, charakterystycznego dla amerykańskiego szkolnictwa wyższego” (E. Wnuk-Lipińska, *Innowacyjność a konserwatyzm. Uczelnie polskie w procesie przemian społecznych*, Warszawa 1996, s. 42). Trudno jest chyba w związku z tym zgodzić się ze stwierdzeniem R. Rybkowskiego, który omawiając zasady funkcjonowania amerykańskiego szkolnictwa wyższego stwierdził: „W założeniach amerykańskich uniwersytetów

zaczyna nawet funkcjonować koncepcja uniwersytetu jako „przedsiębiorstwa”, które w warunkach gospodarki liberalnej powinno dostosować się do podaży obowiązujących na rynku pracy i usług, aby na nim przetrwać³⁷⁸. Już kilkadziesiąt lat temu niemiecki filozof J. Pieper przewidywał negatywne skutki tego procesu³⁷⁹. Współcześnie to zjawisko nasila się; coraz częściej mówi się też o „komercjalizacji nauki”, co nie sprzyja wolności badań naukowych i poznawaniu obiektywnej prawdy o świecie³⁸⁰.

Ponadto posady w uczelniach zaczęli zdobywać ludzie, którzy w imię tolerancji religijnej i światopoglądowej propagowali indyferentyzm religijny i ateizm³⁸¹. Tendencja

i koledżów student uczestniczący w procesie zdobywania i przekazywania wiedzy powinien być przede wszystkim traktowany jako osoba. I to na całą osobę, nie tylko na intelekt czy praktyczne umiejętności powinna być skierowana uwaga i aktywność uczelni” (R. Rybkowski, *Upadek stopni — stopnie upadku. Problemy amerykańskiego szkolnictwa wyższego*, Kraków 2001, s. 39). Wydaje się, że klasyczne rozumienie osoby wywodzące się z myśli średniowiecza i kultywowane przez średniowiecznych scholastyków, znacznie odbiegało od współczesnego, amerykańskiego „modelu” człowieka, a europejski model szkolnictwa wyższego — od amerykańskiego.

³⁷⁸ Jak wyjaśnia Ilona Zakowicz, „Uniwersytet ujmowany jako przedsiębiorstwo wspiera się na dwóch filarach szeroko rozumianej produkcji: studentów, specjalistów, wiedzy, badań, dyplomów, kwalifikacji oraz usługach (między innymi edukacyjnych) świadczonych w celu zaspokojenia aktualnych potrzeb studentów, rynku pracy, gospodarki, polityków. W celu realizowania tychże zadań, zmuszony jest stale wzmacniać i pogłębiać współpracę z przemysłem, dbać o podnoszenie swej atrakcyjności, a także troszczyć się o dostosowanie oferty do potrzeb produkcji. Zjawisko konkurencyjności, które dotąd uniwersytetowi było obce, powoli staje się jedną z ważniejszych kwestii dla jego prawidłowego funkcjonowania. Zmuszony do rywalizowania z innymi placówkami kształcącymi na poziomie wyższym, coraz częściej odwołuje się do rozmaitych strategii marketingowych, których celem jest pozyskanie jak największej liczby studentów do »obróbki«” (I. Zakowicz, *Uniwersytet — przedsiębiorstwo produkcyjno-usługowe, student — klient supermarketu? Czyli szkolnictwo wyższe w procesie zmian*, [w:] *Fabryki dyplomów czy uniwersytas? O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej*, red. Maria Czerepaniak-Walczak, Kraków 2013, s. 141).

³⁷⁹ J. Koźuchowski, *Aktualność kultury klasycznej. Dyskusja Josefa Piepera z kulturą współczesną*, Pelplin 2002, s. 28.

³⁸⁰ Katarzyna Książka słusznie stwierdza, że: „Realizacja wzniesłego hasła »wolność i prawda« stanowi podstawowy warunek twórczych odkryć. Jednakże w sytuacji, gdy nauka odpowiada na zamówienie zewnętrzne, rządowe bądź rynkowe, wolność jest poważnie zagrożona. Przede wszystkim zostaje naruszona swoboda wyboru problematyki badawczej. Nie da się szczegółowo zdefiniować długofalowych celów, zwłaszcza w dziedzinie badań podstawowych. Próby odgórnego wyznaczania celów wymuszają niekiedy pozorowanie osiągnięć” (K. Książka, *Nauka na manowcach czyli kilka uwag o negatywnych aspektach jej komercjalizacji*, [w:] *Kontrowersje dyskursywne między wiedzą specjalistyczną a praktyką społeczną*, red. Arkadiusz Jabłoński, Jan Szymczyk, Mariusz Zemło, Lublin 2012, s. 180).

³⁸¹ Jak zauważył K. Jędrzejewicz: „W XIX wieku katolicy pozwolili opanować uniwersytety wrogom Kościoła, obojętnie przypatrywali się szerzeniu niewiary pod płaszczykiem nauki. Skutki tego niedbalstwa były bolesne. Wyrosło kilka pokoleń ludzi wykształconych, stojących z dala od prawdy Bożej” (K. Jędrzejewicz, *Posłannictwo katolickiej Polski*, Poznań 1939, s. 147).

taka, jak zauważa to z przykrością ks. Zygmunt Zieliński, wzmaga się w Polsce w czasach nam współczesnych:

Wiele katolickich uczelni ma bardzo wygodne *umbraculum* (niegdyś ozdobny ekran zasłaniający wystawiony Najświętszy Sakrament w czasie kazania, np. w czasie gorzkich żalów) w postaci Jana Pawła II. Wystarczy się powołać na Niego, by wpoić ludziom przekonanie, iż wszystko inne idzie Jego śladem. Wątpliwy to sposób pozorowania, podobnie jak nie może nikogo przekonać liberalizm usuwający kryterium bycia lub niebycia chrześcijaninem ze spisu wymogów stawianych adeptom uniwersytetu, obojętnie, czy przychodzącym po naukę, czy ją oferującym. Taki »ekumenizm« można tylko wyśmiać i to też czynią ci, którzy głośno wychwalają manifestowaną w nim tolerancję³⁸².

Także poziom intelektualny naukowców obniża się znacznie. Jak słusznie zauważył Jerzy Kubin: „W instytucjach naukowych obserwuje się różny stopień zaangażowania na rzecz bezinteresownych dążeń poznawczych. Następuje w niektórych dziedzinach obniżanie poziomu innowacyjności. W międzynarodowych badaniach porównawczych zwraca się uwagę na inwazję pracowników przeciętnych, nieraz miernot usiłujących zdominować niektóre instytucje nauki”³⁸³. Kryzys wykształcenia humanistycznego, chociaż nasilał się przez cały okres historii kultury europejskiej od schyłku średnio-wieczna, uwidocznili się zwłaszcza w dwudziestym stuleciu. Jak zauważył S. Wielgus: „W XX wieku wiele uniwersytetów na świecie stanęło wobec alternatywy: poświęcić się uprawianiu czystej nauki dla niej samej, głównie opierając się na efektach badań nauk przyrodniczo-matematycznych oraz nauk humanistycznych — czy też zatopić się w skrajnym praktycyzmie, ograniczając zadania uniwersytetu przede wszystkim do kształcenia zawodowego, czerpiącego wyłącznie z nauk przyrodniczo-matematycznych i eliminującego kształcenie humanistyczne”³⁸⁴. Przed taką alternatywą

³⁸² Z. Zieliński, *Demokracja totalitarna*, Lublin 2012, s. 72–73.

³⁸³ J. Kubin, *Kultura intelektualna*, Warszawa 2005, s. 217.

³⁸⁴ S. Wielgus, *Bogu i Ojczyźnie. Uniwersyteckie przemówienia i listy 1996–1998*, Lublin 1999, s. 14. Wielu uczonych zauważyło bardzo negatywne skutki wspomnianych tendencji, przejawiające się w dezintegracji nauk, ich nadmiernym rozdrobnieniu, oraz mogącym być przyczyną — paradoksalnie — także zahamowania postępu naukowego — niejednokrotnie wypowiedali się humaniści. „Skutki tej nieuniknionej dezintegracji — przy równoczesnej ścisłej współzależności nauki i techniki oraz konieczności współdziałania reprezentantów różnych specjalności przy rozwiązywaniu różnych przedsięwzięć, były bardzo wielorakie. Z jednej strony pojawiać zaczęły się nowe kierunki kształcenia, początkowo jako oddziały lub specjalności w ramach tradycyjnych wydziałów, potem jako odrębne fakultety, a wreszcie specjaliści mogli liczyć na uznanie i zarabiać na życie, otwierają własne — czasem jednoosobowe — przedsiębiorstwa lub też angażując ludzi o tej samej lub różnych specjalności. Powstały znane powszechnie dwa powiedzenia. Trzeźwi

przestrzegął T. Czeżowski, przypominając, że uniwersytety nie są wyższymi szkołami zawodowymi — inne bowiem mają cele i metody kształcenia³⁸⁵. Również inni, współcześni nam uczeni zauważają problem dwu największych zagrożeń przyczyniających się do upadku nauk humanistycznych: po pierwsze, „uniwersytet zamieniany jest na szkołę zawodową”, „drugie zaś związane jest z odrzuceniem ideowej podstawy klasycznego uniwersytetu”³⁸⁶. Niestety, system kształcenia na uniwersytetach poszedł w kierunku skrajnego praktycyzmu. Jak zauważył S. Grygiel, współczesny „uniwersytet rozbił się na odpowiednie instytuty, które według takich czy innych zamówień abstrakcyjnie obrabiają abstrakcyjne fragmenty rzeczywistości sprowadzonej do materii. Dzisiaj stał się on zbiorowiskiem specjalistycznych instytutów wytwarzających narzędzia oraz przemieniających w nie także ludzi. Nauki, niezintegrowane większym od nich samym pytaniem o człowieka, redukują go –*izmami* do fizycznych, psychicznych czy społecznych elementów i układów”³⁸⁷. To wszystko spowodowało, że niemiecki uczony F. W. Foerster już kilkadziesiąt lat temu pisał z ubolewaniem że „jest po prostu coś okropnego, jak dzisiaj w Niemczech pozostawia się młodzież na najwyższych uczelniach w kraju bez prawdziwego wykształcenia, bez poradnictwa etycznego, bez pogłębienia religijnego, bez prawdziwie filozoficznego polotu ducha. Do czego to ma doprowadzić? Trzeba by uderzyć w dzwony alarmowe. A jednak zdaje się nikt tego nie zauważa. Nikt nie zadaje sobie pytania, do czego musi doprowadzić całkowite zaniedbanie wszelkiej prawdziwej troski o dusze i umysły w wieku chyba najwięcej decydującym”³⁸⁸.

zwolennicy specjalizacji wskazywali, że o wszystkim można wiedzieć tylko nic. Zewnętrzni obserwatorzy życia naukowo-technicznego dochodzili do wniosku, że rozdrobnienie kierunkowe doszło już tak daleko, że specjaliści wiedzą wszystko o niczym.” — pisze I. Pollo (I. Pollo, *Dezintegracja czy reintegracja nauk*, [w:] *Racjonalizm i irracjonalizm w nauce i w życiu społecznym*, red. Mieczysław Subotowicz, Grzegorz Nowak, Maciej Kociuba, Lublin 1994, s. 124).

³⁸⁵ Warto, jak się wydaje, przypomnieć słowa tegoż uczonego, ponieważ są one dowodem na to, że wielu humanistów przeciwstawiało się opisywanym tutaj tendencjom w szkolnictwie wyższym; ich głos — jak się okazuje — nie był słyszany przez decydentów odpowiadających za profile i poziom szkolnictwa wyższego w Polsce. „Sądzę — pisał T. Czeżowski — że różnicę między wyższą szkołą zawodową a uniwersytetem należy powiązać z różnicą celów kształcenia: wyższa szkoła zawodowa jest nastawiona przede wszystkim na kształcenie standaryzowanych fachowców, uniwersytet przede wszystkim na kształcenie indywidualności twórczych — co oczywiście nie znaczy, by wśród wychowanków wyższych szkół zawodowych nie było indywidualności twórczych, zależy to bowiem także od indywidualnych zdolności — a wśród wychowanków uniwersytetów dobrych fachowców” (T. Czeżowski, *Pisma z etyki i teorii wartości*, Wrocław 1989, s. 239).

³⁸⁶ J. Brzeziński, *Co zrobić, aby zniszczyć uniwersytet?*, [w:] *Świat idei edukacyjnych. Zbiór studiów ofiarowanych Księdzu Profesorowi Jerzemu Bagrowiczowi w 70. rocznicę urodzin*, red. Władysława Szulakiewicza, Toruń 2008, s. 66.

³⁸⁷ S. Grygiel, *W kręgu wiary i kultury*, Warszawa/Struga-Kraków 1990, s. 188.

³⁸⁸ F. W. Foerster, *Stare i nowe wychowanie*, przeł. Joachim Brachman, Katowice 1938, s. 56–57.

Również w czasach J. Woronieckiego na upadek wiedzy ogólnej wśród studentów oraz kompletny brak przygotowania młodych ludzi do podejmowania studiów uniwersyteckich narzekało wielu ówczesnych uczonych i wykładowców akademickich w Polsce. Na przykład Adam Heydel pisał:

Uczeń przychodzi do szkoły wyższej z brakiem najbardziej elementarnych wiadomości faktycznych. Uzupełniać je musi uniwersytet. Obecna szkoła powszechna i średnia chce zastąpić uniwersytet: dyskusja, dialektyka, problematyka, sądy i oceny, a dzięki temu właśnie uniwersytet zamienia się w szkołę początkową³⁸⁹.

Brak wiedzy ogólnej, zwłaszcza humanistycznej i religijnej, oraz związana z tym faktem „tępota” intelektualna udziela się nie tylko studentom; jest ona cechą charakterystyczną wielu wykładowców, wyspecjalizowanych w wąskich dziedzinach nauki. Jak pisał jeden ze współczesnych autorów:

Współczesne realia w przewrotny sposób potwierdzają diagnozę [Adama — R.P.] Smitha, że podział pracy uczyni pracowników tak głupimi i ograniczonymi, jak to tylko możliwe: dotyczy to również specjalistów uniwersyteckich. Gwoli ścisłości dodam, że niekiedy bywają oni głupszy od robotników fabrycznych³⁹⁰.

Nie jest to zresztą wina wyłącznie uczonych, lecz także klimatu kulturowego, który sprzyja tego typu patologiom. Jak stwierdza Marian Grabowski:

Intelektualny wysiłek, skupienie się na przedmiocie badań ogromnie absorbuje. Gdy z tą właściwością pracy naukowej łączy się brak szerszych horyzontów u badacza, wtedy staje się on rodzajem naukowego wyrobnika o upośledzonej świadomości aksjologicznej. Zna się perfekcyjnie na jakimś wyizolowanym detalu, wąskim temacie. Nigdy nie śledził wielu idei. Jest »czytelnikiem jednej książki«, badaczem »jednego faktu«. Wewnętrzna dynamika świata idei: ich dojrzewanie, obumieranie, wzajemna konkurencja są mu obce. Nie przychodzi mu do głowy poszukiwać perspektywy, z której widać obiegujące pomysły i martwe idee. Z obszaru wartościowania jakości wiedzy wyklucza go brak horyzontów, nieznajomość wewnętrznej dynamiki poznania³⁹¹.

³⁸⁹ A. Heydel, *Camera obscura*, [w:] *Dzieła zebrane*, t. 2, Warszawa 2012, s. 437.

³⁹⁰ S. Czapnik, *Czterej jeźdźcy apokalipsy polskiej nauki i szkolnictwa wyższego: utowarowienie, technokratyzacja, alienacja i konformizm*, [w:] *Wiedza. Ideologia. Władza. O społecznej funkcji uniwersytetu w społeczeństwie rynkowym*, red. Piotr Żuk, Warszawa 2012, s. 81.

³⁹¹ M. Grabowski, *Istotne i nieistotne w nauce. Szkice z aksjologii nauki*, Toruń 1998, s. 172.

Wspomniane tutaj tendencje zauważał w I połowie XX wieku Woroniecki. Uważał, że specjalizacja na uniwersytetach stała się faktem i w pewnym zakresie trzeba się z nią liczyć, jednak ważne jest też to, aby zajmując się szczegółowymi dziedzinami wiedzy wszyscy studenci na tych uczelniach zdobywali głębszą wiedzę filozoficzną, pozwalającą im na lepsze zrozumienie istoty zjawisk i procesów zachodzących w świecie, zwłaszcza będących przedmiotami ich specjalistycznych zainteresowań naukowych³⁹².

Obecnie jest już oczywiste, że F. W. Foerster miał rację. Kryzys wykształcenia humanistycznego pogłębia się, a sprzyjają temu zaniedbania wyrażające się brakiem solidnej, realistycznie pojmowanej filozofii i edukacji, zastępowanej często przez różnego rodzaju ideologie fałszywie interpretujące naturę Boga, człowieka i świata³⁹³. Jak pisze amerykański uczone Th. A. Michaud, w USA

kształcenie na poziomie wyższym, zwłaszcza w zakresie nauk humanistycznych i społecznych, jest przesiąknięte ideologiami i demagogiami wywodzącymi się z postmodernizmu. Dyscypliny akademickie oraz nauczanie i wychowanie stają się coraz bardziej środkami upolitycznionej indoktrynacji i aktywizacji. Marksści, marksistowskie feministki, postkolonialni globaliści, kulturowi materialści — to tylko niektóre przykłady potomstwa postmodernizmu. W instytucjach katolickich realizm filozofii wieczystej, zwłaszcza jej realizm moralny jest atakowany jako iluzoryczna i »zachwaszczona« Bogiem metanarracja, która przez całe stulecia tłumiała wielokulturową różnorodność [...] ³⁹⁴.

³⁹² Pisząc o postępującym ciągle od XIX stulecia rozczłonkowaniu i wzroście liczby różnych dyscyplin naukowych, J. Woroniecki zauważał, że „na najwyższym stopniu nauczania, uniwersyteckim, specjalizacja idzie jeszcze dalej; tu już każdy musi się jednej nauce poświęcić, a nawet w zakresie tej nauki jednej gałęzi, jednej specjalności, jednemu zagadnieniu. Zapewne, że bywają umysły, którym to nie wystarcza i które dążą do objęcia szerszych widnokręgów; ale jeśli nie czynią tego z punktu widzenia filozoficznego, nie zatrzymują się tylko nad ogólnymi danymi poszczególnych nauk, a wchodzą w szczegóły, to z konieczności stają się we wszystkich dziedzinach dyletantami; a i filozofom nieraz coś się oberwie od fachowców w poszczególnych naukach, gdy się w ich dziedzinie zapuszczą nieopatrznie” (J. Woroniecki, *Oświata a wychowanie...*, s. 45–46).

³⁹³ I. Chłodna słusznie zauważa, że „bardzo charakterystyczną tendencją amerykańskiego szkolnictwa jest to, iż w imię dominujących w tamtejszym społeczeństwie zasad pragmatyzmu i utylitaryzmu wykształcenie wyższe zdominowane zostało przez wykształcenie politechniczne, a wiedza techniczna i sprawności praktyczne stały się ważniejsze niż wiedza mądrościowa i prawość moralna. Zwłaszcza na uniwersytetach obserwuje się zanik podstawowej funkcji, jaką jest poszukiwanie i przekazywanie prawdy. Uczelnia ma dzisiaj za zadanie zapewnić każdemu swobodny rozwój, a narzucanie uczniowiejakiegoś punktu widzenia uważane jest za przejaw autorytaryzmu” (I. Chłodna, *Kryzys edukacji amerykańskiej i propozycje naprawy w ujęciu Allana Blooma*, „Cywilizacja” (2006), nr 18, s. 62).

³⁹⁴ T. A. Michaud, *Postmodernistyczne wyzwania dla katolickiego kształcenia na poziomie wyższym*, przeł. z ang. Agnieszka Lekka-Kowalik, [w:] *Filozofia i edukacja*, red. Piotr Jaroszyński, ks. Paweł Tarasiewicz, Imelda Chłodna, Lublin 2005, s. 48–49.

Podobna sytuacja zaistniała już w XIX-wiecznej Francji, gdzie uczelnie wyższe stały się ośrodkami szerzenia ateistycznej ideologii, przeciwko czemu protestowało wielu wybitnych uczonych, m.in. E. Durkheim³⁹⁵. W Stanach Zjednoczonych z kolei szkoły wyższe, w tym uniwersytety, stały się obiektami zainteresowań liberalnych biznesmenów, którzy wykorzystywali praktyczne osiągnięcia tamtejszych uczonych dla swoich, partykularnie pojmowanych celów, uzależniając od siebie kadre akademicką, oferując jej m.in. lepsze uposażenie, a stosując różnego rodzaju podstępne metody nacisku na to środowisko wpływali na kierunek prowadzonych przez nie badań, interpretację ich wyników oraz ewentualne ich upowszechnianie lub utajnianie, w zależności od potrzeb finansowych wielkich korporacji. Taka tendencja zaczęła narastać już na początku XX stulecia, co spowodowało, że autor dzieła *Teoria klasy próżniaczej*, amerykański socjolog Thorstein Veblen pisał, podejmując krytykę owych działań, że kształtowanie szkolnictwa wyższego zgodnie z modelem przedsiębiorczości opartej na zasadach wolnego rynku (nacisk na skuteczność, kontrolę jakości podejmowanych eksperymentów i badań, zwiększanie wydajności pracy) jest bardzo szkodliwe dla nauki. Wspomniany uczyony zauważył, że w przypadku, gdy dochodzi do konfliktu interesów pomiędzy ideałami nauki zorientowanej na bezinteresowne odkrywanie prawdy a biznesem, w przypadku braku zainteresowania państwa faktyczną niezależnością szkół wyższych, zwycięża biznes, a to w konsekwencji prowadzi do tragicznego w skutkach upadku kultury i wolności

³⁹⁵ „Jak mówił wybitny francuski filozof i socjolog Emil Durkheim — pisał na ten temat S. Wielgus — ateistyczny model uniwersytetu, odrzucający wszelkie wpływy religii, realizuje kształcenie wyalienowane i odseparowane od tych wszystkich problemów, które stawia i rozwiązuje wyłącznie religia, a od których człowiek nigdy się nie wyzwoli, ponieważ należą do jego istoty. Według Durkheima, przyjmowane przez wiele uczelni europejskich stanowisko, że jedynym sposobem pogodzenia nauki i wiary religijnej jest ich całkowite oddzielenie, stanowi błąd, ponieważ sfera moralno-religijna i sfera intelektualna są w człowieku tak ściśle powiązane, że każda próba ich rozdzielenia stanowi błąd o nieobliczalnych, negatywnych społecznie konsekwencjach. Nie chcemy przecież stać się dziką dżunglą, w której okrutni i bezwzględni ludzie ujarzmiąc będą całe społeczeństwo” (S. Wielgus, *Ducha nie gaście, prorocтва nie lekceważcie (1 Tes 5, 19)*, Płock 2004, s. 268–269). Poglądy E. Durkheima odnoszące się do zagadnień szkolnictwa — również wyższego — oraz roli religii w życiu społecznym i państwowym były, zdaniem niektórych badaczy jego twórczości, w rzeczywistości mniej „optymistyczne”; byli też i tacy, którzy oskarżali go o wrogość do religii, której co prawda uczyony francuski agresywnie nie eksponował, ale można taki pogląd wysnuć na podstawie głębszych analiz jego życia i twórczości. Steven Lukes pisał m.in.: „Jednym z kluczowych elementów jego sukcesu był z pewnością agresywny sekularyzm, pragnienie ustanowienia i wpojenia innym doktryny, która zastąpiłaby religię, a nie współistniała z nią na zasadzie kompromisu”. Karel Dobelaere z kolei dokonał porównania myśli tego socjologa z koncepcjami socjalistów i komunistów i stwierdził, że „Durkheim, Marks i Lenin byli zwolennikami oddzielenia religii od polityki i edukacji” (Cyt. za: A. Morzyniec, *Funkcje duchowości i religii w koncepcji Émile’a Durkheima*, [w:] *Duchowość religijna jako droga wewnętrznego doskonalenia współczesnego człowieka zachodniego chrześcijaństwa. Konteksty antropologiczne i socjologiczne*, red. Józef Baniak, Toruń 2012, s. 117).

uprawiania nauki³⁹⁶. Tendencja powyżej zarysowana nasiliła się w ciągu następnych dekad i mamy z nią do czynienia także dziś³⁹⁷, a wielu uczonych, zauważając powagę problemu, protestuje przeciwko ograniczaniu wolności badań i zainteresowań naukowych środowisk akademickich, pisząc, jak np. S. Krimsky, że „społeczeństwo nie może aspirować do wysokiej pozycji w cywilizowanym świecie, jeśli nie posiada systemu kształcenia wyższego, zapewniającego przestrzeń, w której naukowcy mogą tworzyć i dokonywać odkryć, nieskrępowani przez swoje instytucje oraz czynniki zewnętrzne. W sferze biznesu kontrola nad informacją ma znaczenie funkcjonalne. W instytucjach akademickich kontrola taka jest szkodliwa; wszyscy, którzy uczestniczą w procesie tworzenia i rozpowszechniania wiedzy, muszą się raczej dzielić danymi, niż je ukrywać”³⁹⁸.

Także niezależność uczelni wyższych od państwa stała się fikcją, nawet w Stanach Zjednoczonych, gdzie, wydawać by się mogło, jest ona — w porównaniu z uniwersytetami w innych państwach — czymś naturalnym. Jak pisał R. Pipes, w USA „instytucje szkolnictwa wyższego w coraz większym stopniu znajdują się pod czujną kontrolą federalnej biurokracji w zakresie zatrudniania lub awansowania kadry wykładowców. Są zmuszone ulegać rządowym wymaganiom, nie mogąc ryzykować utraty federalnych

³⁹⁶ S. Krimsky, *Nauka skorumpowana? O niejasnych związkach nauki i biznesu*, przeł. z ang. Beata Biały, Warszawa 2006, s. 320–321.

³⁹⁷ Informacje na temat komercjalizacji szkolnictwa wyższego, wraz z dyskusjami i prezentacją poglądów niektórych współczesnych nam uczonych (Ch. M. Taylor, P. J. Gumpert, A. R. Welch, R. Winter, R. H. Brown, R. Clignet) o zasadach funkcjonowania uczelni, zwłaszcza amerykańskich, podaje Zbyszko Melosik. Uczeń, o których wspomniano, fakt przekształcania się szkół wyższych z instytucji społecznych w ekonomiczne uznają m.in. za efekt walki ekonomicznej i narastania konkurencyjności i ekonomicznego współzawodnictwa ludzi w krajach funkcjonujących na zasadach gospodarki wolnorynkowej oraz walki gospodarczej pomiędzy poszczególnymi państwami na świecie, która nasila się w ciągu ostatniego stulecia (Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Kraków 2009, s. 63–69).

³⁹⁸ S. Krimsky, *Nauka skorumpowana? O niejasnych związkach nauki i biznesu*, przeł. z ang. Beata Biały, Warszawa 2006, s. 320. Krytykę amerykańskiego szkolnictwa wyższego oraz jego upadek, co przyczynia się do zaniku niezależności i wolności myślenia w społeczeństwie amerykańskim, opisał krytycznie ustosunkowany do tego zjawiska amerykański uczyony Allan Bloom. Jak pisze badaczka poglądów tego filozofa Imelda Chłodna, zwracając uwagę na to, że brak należytej współpracy pomiędzy poszczególnymi wydziałami w dziele odkrywania prawdy o świecie i człowieku przyczynia się zwłaszcza do upadku humanistyki: „Jak wynika z analiz przeprowadzonych przez Blooma, kryzys w dziedzinie nauki widoczny jest przede wszystkim na poziomie szkolnictwa wyższego. Podstawową jego oznaką jest rozbitcie struktur uniwersytetu na autonomiczne wydziały. Zniknął dawny model organizacyjny, przypominający każdemu wydziałowi o jego »niezapełności«, o tym, że jest częścią większej całości. Uniwersytet rozpadł się na mniejsze jednostki, z których każda domaga się swoich praw i własnych kanonów nauczania, a nawet jednostki te prowadzą ze sobą »wojnę«” (I. Chłodna, *Kryzys edukacji amerykańskiej i propozycje naprawy w ujęciu Allana Blooma*, „Cywilizacja” (2006), nr 18, s. 63).

funduszy”³⁹⁹. Tendencja ta zaczęła docierać także do Polski i dlatego współczesny nam uczoney Ryszard Legutko, opisując ten stan rzeczy, stwierdził, że „uczelnie z jednej strony zaczęły przypominać firmy gospodarcze, z drugiej — liberalno–demokratyczne struktury polityczne”⁴⁰⁰. Ks. Zygmunt Zieliński, przedstawiając tragiczny poziom nauczania uniwersyteckiego w naszym kraju, z ubolewaniem stwierdził, że z powodu „ukomercyjnienia” i zbiurokratyzowania uczelni przestały one spełniać swoją historyczną rolę, a „co najmniej połowa studentów uniwersyteckich nie zadośćuczyni żadnemu z kryteriów charakteryzujących człowieka kulturalnego. Co gorsza, przejście przez uniwersytet nie tylko nic w tym nie zmienia na plus, ale często utrwała i wręcz do perfekcji doprowadza wrodzone lub nabyte chamstwo”⁴⁰¹.

Od początku istnienia II Rzeczypospolitej szkoły wyższe odgrywały istotną rolę w kształtowaniu oblicza polskiej nauki oraz w przygotowywaniu licznych kadr nauczycielskich, które miały podejmować się wychowania dzieci i młodzieży w szkołach średnich oraz powszechnych. Jak pisał J. Miąso, „gdy po odzyskaniu niepodległości rozpoczęto budowę narodowego systemu edukacyjnego, uniwersytetom przypadła ważna rola w realizacji tego wielkiego zadania. Od tej pory miały one na szerszą niż dotychczas skalę rozwijać nauki pedagogiczne, a zarazem kształcić pod względem rzeczowym przyszłych nauczycieli gimnazjów i seminariów nauczycielskich”⁴⁰². Dlatego też m.in. T. Kotarbiński był zwolennikiem kształcenia na wydziałach filozoficznych uniwersytetów także kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych (wiązało się to z koniecznością znacznego zwiększenia liczby studiujących), a tym samym dopuszczenia do kształcenia w nich ludzi, którzy w przyszłości nie będą zajmowali się uprawianiem nauki, lecz tylko nauczaniem dzieci i młodzieży. Studenci–kandydaci na nauczycieli — mieli w większym stopniu skupiać się na przyswajaniu sobie wiedzy dydaktycznej, potrzebnej im w przyszłości do uprawianiu zawodu⁴⁰³. W praktyce postulaty wysuwane przez tego uczonego uczelnie polskie realizowały już od 1918 roku (z inicjatywy Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu Warszawskiego powołany został wtedy Państwowy Instytut Pedagogiczny, w którym kandydaci na nauczycieli mogli zdobywać odpowiednie kwalifikacje i wiedzę pedagogiczną). Jak zauważył S. Wołoszyn, „równolegle w odrodzonych uniwersytetach polskich sytuacja na tyle się zmieniła, iż powstały w nich samodzielne katedry nauk psychologicznych i katedry nauk pedagogicznych, co więcej — system studiów magisterskich po raz pierwszy w naszych dziejach oświatowych przewidział nawet możliwość uzyskania odrębnego magisterium w zakresie pedagogiki (nauk peda-

³⁹⁹ R. Pipes, *Własność a wolność*, przeł. z ang. Lech Niedzielski, Warszawa 2000, s. 408.

⁴⁰⁰ R. Legutko, *Triumf człowieka polskiego*, Poznań 2012, s. 119.

⁴⁰¹ Z. Zieliński, *Demokracja totalitarna*, Lublin 2012, s. 69.

⁴⁰² J. Miąso, *Uniwersytecka tradycja kształcenia nauczycieli*, [w:] *Studia z dziejów edukacji*, wybór Józef Miąso, Warszawa 1994, s. 350.

⁴⁰³ Tamże, s. 351–352.

gogicznych). Stąd to niektóre polskie uniwersytety (w Warszawie i Krakowie) podjęły z kolei pedagogiczne przygotowanie kandydatów na nauczycieli bezpośrednio w ramach organizacyjnych uniwersytetu i w toku ich studiów uniwersyteckich”⁴⁰⁴. W tym celu przy Katolickim Uniwersytecie Lubelskim powstał w roku akademickim 1920/ 1921 dwuletni Instytut Pedagogiczny, którego dyrektorem był późniejszy kierownik katedry pedagogiki na tej uczelni Zygmunt Kukulski (1890–1944)⁴⁰⁵.

Podjmowanie studiów pedagogicznych na uniwersytetach wiązało się i wiąże z wieloma niebezpieczeństwami, na które zwrócił uwagę W. Okoń, a które — jak się wydaje — w szkolnictwie wyższym kształcącym przyszłych nauczycieli szkół powszechnych i średnich stanowiły od bardzo dawna pewien problem. Otóż, po pierwsze, w uniwersyteckich programach istniała od dawna przewaga kształcenia specjalistycznego nad pedagogicznym; od czasów nowożytnych zaś także nad kształceniem ogólnym. Po drugie, istniało od dawna niebezpieczeństwo upodobnienia studiów nauczycielskich do kształcenia innych specjalistów, np. ekonomistów, prawników, chociaż specyfika zawodu nauczycielskiego jest zupełnie inna. Po trzecie zaś, edukacji nauczycielskiej można nadawać ton aż nazbyt abstrakcyjno–teoretyczny, a fundamentalna zasada łączenia teorii z praktyką w przygotowywaniu do tego zawodu może być zlekceważona⁴⁰⁶.

J. Woroniecki doceniając wartość i znaczenie szkół wyższych zwracał uwagę również na to, że nie wszyscy ludzie mają odpowiednie predyspozycje do tego, żeby podejmować w nich naukę, a potem zajmować się pracą umysłową w swym życiu zawodowym. Dlatego też słusznie, jak się wydaje, stwierdzał, że „do wyższej pracy umysłowej mało kto jest powołany i zaledwie niewielki odsetek ludzkości może się jej oddawać. Do tego potrzeba szczególnych wrodzonych uzdolnień, rozwiniętych następnie długą i systematyczną pracą: ani jedno, ani drugie nie jest dane wszystkim. To centralne zagadnienie polega na tym, aby ci, którzy od natury są uzdolnieni do tego rodzaju pracy umysłowej, mieli możliwość swe zdolności całkowicie rozwinąć i aby im później nie stawali na przeszkodzie w zajmowaniu odpowiednich stanowisk ludzie, którym tylko okoliczności życiowe, tj. środowisko, z którego pochodzą, dały możliwość wykształcenia, do którego sami z siebie nie mieli wielkich danych”⁴⁰⁷. Pogląd naszego uczonego podzielało i podziela do dzisiaj wielu wybitnych myślicieli katolickich⁴⁰⁸ oraz badaczy zajmujących się

⁴⁰⁴ S. Wołoszyn, *Drogi i bezdroża pedagogicznego kształcenia nauczycieli w Polsce — ujęcie retrospektywne*, [w:] S. Wołoszyn, *Pedagogiczne wędrówki przez wieki i zagadnienia. Studia i szkice*, oprac. Zofia Żukowska, Toruń 1996, s. 180.

⁴⁰⁵ Tenże, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba zarysu encyklopedycznego*, Warszawa 1997, s. 17; R. Skrzyniarz, *Zygmunt Kukulski, Stefan Kunowski, Teresa Kukołowicz i ich rola w rozwoju pedagogiki na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim*, „Biografistyka Pedagogiczna” 2018, t. 8, nr 1, s. 241–244.

⁴⁰⁶ W. Okoń, *Rzecz o edukacji nauczycieli*, Warszawa 1991, s. 87.

⁴⁰⁷ J. Woroniecki, *Filozofia pracy. Praca podstawowym prawem natury ludzkiej*, sygn. Ao 948/b4, s. 107.

⁴⁰⁸ Zob. np.: J. Urban, *Na tematy współczesne*, Kraków 1923, s. 7–28.

naukoznawstwem i psychologią nauki, m.in. Józef Pieter⁴⁰⁹ i Wincenty Okoń⁴¹⁰. Spośród osób mających opinię podobną jak autor *Katolickiej etyki wychowawczej*, należy wymienić np. ks. A. Słomkowskiego, który pisał m.in., że „gdy mówimy o właściwym poziomie nauczania, to warto podkreślić, że przy największej życzliwości dla każdego bez wyjątku studenta, winny być jednak wymagania przy egzaminach bardzo wielkie. Życzliwość i dobroć nie może być słabością, lecz przeciwnie, właśnie w dużych wymaganiach, przy właściwym w pełni ludzkim traktowaniu studenta, przejawia się życzliwość profesora. Przecież tutaj ponosi się odpowiedzialność za przyszłe prace studenta na stanowisku, jakie zajmie w życiu publicznym. Gdyby się udało jedną i drugą kwestię należycie postawić, byłby zapewniony należyty wpływ uniwersytetu katolickiego na życie umysłowe i kulturalne w Polsce, co miałyby duże znaczenie i z nadatkiem rekompensowałyby nawet duże ofiary materialne, ponoszone na ten cel”⁴¹¹. Niestety, nie wszyscy zdają sobie sprawę z konsekwencji, których źródłem jest niestosowanie się do rad J. Woronieckiego, dotyczących odpowiedniego doboru kandydatów na studia wyższe oraz utrzymania wobec studentów odpowiednio wysokich wymagań. Sprawia to pośrednio, że obniża się również poziom wiedzy i umiejętności wykładowców, co z kolei źle wpływa na poziom kultury duchowej społeczeństw. Tę niewłaściwą tendencję opisywał Dietrich von Hildebrand, krytykując nazbyt powszechną „demokratyzację” szkolnictwa wyższego i dodając:

Zapomina się, iż studia mają sens tylko wtedy, gdy posiada się odpowiednie uzdolnienia. Jeśli zastanowimy się, o ile inteligentniejszym i bardziej spełnionym człowiekiem może być chłop, rzemieślnik, pracownik umysłowy czy robotnik, aniżeli słaby, pozbawiony talentu nauczyciel czy nawet profesor, to obłęd owego ubóstwiania wiedzy stanie się widoczny. Im większe jest napięcie między aspiracjami a ich zawo-

⁴⁰⁹ Wspomniany uczony stwierdził m.in.: „Do wielu prac trzeba przede wszystkim »drygu« do eksperymentowania, do wielu innych »węchu«, jak np. do poszukiwań (terenowych, archiwalnych, archeologicznych), jeszcze do innych zdolności krytycznej analizy lub syntezy i teoretyzowania. Znaczy to, że kto z odpowiednim »drygiem«, »węchem« czy talentem rozpoczyna karierę naukową, ma większe szanse niż ktoś inny (tak samo inteligentny) do pomyślnego uprawiania nauki. A kto ją rozpoczyna z talentem niewłaściwym, będzie miał do czynienia z trudnościami nadmiernymi, zaś talent niewykorzystany prawdopodobnie zmarnuje” (J. Pieter, *Psychologia nauki*, Warszawa 1971, s. 43); J. Pieter, *Kryteria ocen i recenzje prac naukowych*, Warszawa 1978, s. 40–56.

⁴¹⁰ W. Okoń twierdził, że praca naukowa wymaga od człowieka pewnych specyficznych i rzadko spotykanych cech charakteru oraz zdolności. Jak bowiem pisał, „Czynności badawcze wymagają dużego napięcia sił twórczych oraz samodzielności w myśleniu i działaniu. Rozwijając problem, badacz poszukuje dróg, których przecież nikt nie odkrył” (Cyt. za: K. Czarnecki, *Naukowy rozwój człowieka*, Kraków 2001, s. 39).

⁴¹¹ A. Słomkowski, *Racja bytu uniwersytetów katolickich*, [w:] Ks. Antoni Słomkowski 1900–1982. Rektor i odnowiciel KUL, teolog — rekoлекcjonista, człowiek sumienia, Warszawa 1999, s. 202.

dową realizacją, tym bardziej niespełnione jest życie człowieka, tym mniej radosne dla innych ludzi i tym mniej daje ono szczęścia jemu samemu⁴¹².

Jaki więc powinien być wzorzec osobowy wykładowcy uniwersyteckiego, według autora *Katolickości tomizmu*? Jako praktyk wielokrotnie stykający się z kadrą naukowo-dydaktyczną z racji pełnienia obowiązków rektora Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, J. Woroniecki twierdził, że

na każdym wydziale [...] profesor winien pracować naukowo na to, aby jego wykład był żywy i prawdziwie kształcący umysły. Winien on starać się we wszystkich słuchaczach wzbudzać zainteresowanie swą nauką, aby i później w swej zawodowej pracy nie tracili z nią kontaktu, śledzili jej dalszy rozwój, nawet przyczyniali się do niego, ile się da, co jednak nie dla wielu będzie możliwe, choćby z braku czasu i wystarczających zdolności. Oprócz tego winien też starannie wyłapywać z ich grona jednostki zdolniejsze, odkrywać w nich ten mikrob zamiłowania do nauki, kierować ich formacją naukową i przygotowywać sobie następców⁴¹³.

Nauczyciel akademicki nie powinien więc być tylko osobą piszącą prace naukowe. Miarą wartości jego nauczania jest także to, czy jest on w stanie wychować i wykształcić dobrych uczniów i następców. Dlatego też na ocenę jego dorobku nie powinny składać się tylko jego prace naukowe, ale także i jego dorobek wychowawczy, pedagogiczny i organizacyjny. Przedmiotem oceny nauczyciela akademickiego ze strony władz uczelni powinny być także jego wykłady, ich oryginalność, komunikatywność i związana z tym przystępność, która świadczy o dobrym i klarownym przemyśleniu przez wykładającego tych kwestii, które są przedmiotem uniwersyteckich prelekcji⁴¹⁴. Współcześnie, jak zauważył już przed laty J. Pieter, bardzo częstym zarzutem wobec profesorów wyższych uczelni jest to, że nie są na „dostatecznym poziomie”. Często ma się tu na myśli dwie zasadnicze kwestie: po pierwsze, wykładowca nie przekazuje swoim słuchaczom wiedzy aktualnej, uwzględniającej światowy postęp dokonujący się w danej dziedzinie nauki, wciąż trwające spory teoretyczne pomiędzy uczonymi oraz ich praktyczne implikacje; po drugie zaś, zarzuca się wykładowcom brak komunikatywności, posługiwanie się zbyt specjalistycznym i niezrozumiałym językiem, także monotony, nazbyt analityczny sposób prezentowania przekazywanych treści. Wspomniany

⁴¹² D. von Hildebrand, *Spustoszona winnica*, przeł. z niem. Tomasz G. Pszczółkowski, Warszawa 2000, s. 53.

⁴¹³ J. Woroniecki, *Na marginesie zjazdu teologicznego (Kraków 6 — 8 kwietnia 1948)*, „Ateneum Kapłańskie”, 1948, t. 48, z. 1, s. 57.

⁴¹⁴ M. Tomczyk, *Autorytet nauczyciela akademickiego w twórczości o. Jacka Woronieckiego*, [w:] *Wczoraj, dziś i jutro pedagogiki uniwersyteckiej w świetle twórczości Stefana Kunowskiego*, red. Katarzyna Braun, Małgorzata Łobacz, Alina Rynio, Lublin 2010, s. 74 – 77.

uczony pisał w związku z tym, że „zarzut bez wątpienia najpoważniejszy pod adresem profesora lub innego wykładowcy wyrazić można — i niekiedy wyraża się rzeczywiście — w opinii, że jego wykłady nie są »na poziomie«. Brak w nim wiedzy na poziomie uczelni wyższej. Rozumie się, wiedzy zgodnej z aktualnymi osiągnięciami danej nauki. Jest to dyskwalifikacja zasadnicza. W porównaniu z nią wytknięcie wielu nawet braków o pokroju dydaktycznym może czasem uchodzić wręcz za pochwałę, np. w sformułowaniu: »mówi nędznie, ale zna się na rzeczy«. (...) Stosunek braków, względnie zalet rzeczowych, do dydaktycznych w wykładzie ująć można zwięźle oto tak: na nic doskonałe walory dydaktyczne, jeżeli wykład nie jest na poziomie, jednakże nawet najwyższy poziom wiedzy profesora jest dla studenta bez wartości, jeżeli wykład jest pełen błędów i braków dydaktycznych. Potrzebna jest równowaga rzeczowych i dydaktycznych walorów wykładu”⁴¹⁵. Z tego typu sugestią na pewno zgodziły się J. Woroniecki.

Obecnie dąży się do całkowitego upracticznienia szkolnictwa wyższego, a proces ten przybiera coraz to bardziej niebezpieczne rozmiary, zwłaszcza w państwach Unii Europejskiej, rządzonej przez technokratów, którym koncepcja kształcenia uniwersyteckiego jest zupełnie obca, a kształcenie o charakterze humanistycznym, jako nieprzynoszące szybkich zysków — jest niepotrzebne. Jak pisze Kazimierz Denek, gremia odpowiedzialne za edukację na poziomie szkolnictwa wyższego „kreują model uniwersytetu o orientacji praktycznej i wyraźnych funkcjach społecznej użyteczności, profesjonalizacji i spełniania żądań rynku pracy. Uniwersytet realizujący te funkcje opiera się na koncepcji akademickiego kapitalizmu. Pracujący w nim profesorowie są akademikami, którzy funkcjonują w publicznym sektorze jak kapitaliści. Równocześnie są przedsiębiorcami opierającymi się na dotacjach budżetu państwa”⁴¹⁶.

Pojawiają się głosy sprzeciwu wobec takiego rozumienia zadań uniwersytetów, ale są zbyt łagodne i mało stanowcze. Do uczonych zabierających głos w takim tonie należą m.in. Piotr Gutowski, który pisze m.in.:

Spółeczność akademicka, zwłaszcza uniwersytecka, nie może dać sobie wmówić, że jej jedynym celem jest jak najbardziej efektywne »dostarczanie« na rynek specjalistów, którzy niczym cyborgi mają rozwijać narodową czy europejską gospodarkę i biernie odpowiadać na zapotrzebowanie społeczne, sformułowane przez polityków. Jej zasadniczym celem powinno być takie kształtowanie umysłu i charakteru młodych ludzi, który umożliwi im jak najpełniejszy rozwój osobowy i rozumne uczestnictwo w życiu społecznym. Sposobów realizacji tego celu jest wiele, ale w każdym z nich

⁴¹⁵ J. Pieter, *Problemy humanisty*, Warszawa 2018, s. 172–173.

⁴¹⁶ K. Denek, *Uniwersytet w Europie wiedzy*, [w:] *Oświata w otoczeniu burzliwym. Migotliwe konteksty i perspektywy rozwoju współczesnej edukacji*, red. Halina Rusek, Alina Górniok-Naglik, Jadwiga Oleksy, Katowice 2008, s. 445.

uprzywilejowane miejsce musi znaleźć odpowiednio rozumiana relacja: mistrz — uczeń⁴¹⁷.

Innym problemem szkolnictwa wyższego w Polsce jest jego zbiurokratyzowanie i upolitycznienie; zjawiska te z pewnością nie sprzyjają rozwojowi nauki, co m.in. wykazał w swej rozprawie Jacek Stachowicz⁴¹⁸.

Według Woronieckiego, sposobem na odbiurokratyzowanie i odpolitycznienie uczelni, podobnie jak w przypadku szkolnictwa powszechnego i średniego, jest pozostawienie społeczeństwu, a nie państwu, swobody decydowania o sposobie funkcjonowania i specyficznym dla danego środowiska naukowego profilu szkoły wyższej. Państwo zaś, według niego, nie powinno ingerować w sprawy wewnętrzne i programy nauczania na wyższych uczelniach, jeśli mieszczą się one w ramach ogólnie przyjętych praw stanowionych, zwyczajów, a uczelnie same dbają o odpowiedni poziom naukowy i umożliwiają swoim wykładowcom dążenie do poznawania prawdy o otaczającej nas rzeczywistości i upowszechniania tej wiedzy w społeczeństwie. Biurokracja zabija inicjatywę i twórczość uczonych, i jest oznaką poważnego kryzysu zarówno w instytucji, w której zdołała się zakorzenić, jak i w państwie ją tolerującym lub nawet wspierającym.

⁴¹⁷ P. Gutowski, *O potrzebie integracji wiedzy w wykształceniu uniwersyteckim i o znaczeniu relacji: mistrz — uczeń*, [w:] *Fenomen uniwersytetu*, red. Anna Grzegorzczak, Jacek Sojka, Poznań 2008, s. 112.

⁴¹⁸ J. Stachowicz, *Patologie organizacyjne w szkolnictwie wyższym w Polsce w latach 1990–2007*, Toruń 2015. W krytycznych recenzjach tejże rozprawy, zwłaszcza autorstwa Bogusława Śliwerskiego, zwraca się uwagę na to, że jej autor skupiając się na opisie złego stanu polskiego szkolnictwa wyższego nie wniknął szczegółowo w przyczyny tego zjawiska i nie wskazywał bezpośrednio winnych zaniedbań ustawodawców i odpowiednich ministerstw mających wpływ na funkcjonowanie szkół wyższych w Polsce w opisywanym przez siebie okresie.

Rozdział III

Nauczanie literatury i jej znaczenie dla wiedzy i kultury moralnej ucznia

Nauka języka polskiego

W okresie rozbiorów, zwłaszcza w zaborze rosyjskim i niemieckim — inaczej było w zaborze austriackim po 1867 roku, czyli po uzyskaniu autonomii przez Galicję — zaborcy dążyli do pozbawienia Polaków tożsamości narodowej. Dlatego urzędnicy odpowiadający za stan edukacji uczniów tak układali programy szkolne, aby nauka języka ojczystego polskiej młodzieży ograniczała się do niezbędnego minimum, pozwalającego w przyszłości komunikować się dorosłym ludziom w stopniu podstawowym, bez głębszego wnikania w struktury gramatyczne, historię i stylistykę oraz składnię używanej przez nich mowy. W zaborze rosyjskim, a więc tam, gdzie urodził się i spędził swoje dzieciństwo Woroniecki, język polski traktowany był przez władze oświatowe jako przedmiot nadobowiązkowy, dlatego wykładany był on w niewielkim wymiarze dwóch (w klasach niższych), a nawet jednej godziny (w klasach wyższych) tygodniowo. Od czasów cieszącego się złą sławą u Polaków kuratora Apuchtina (1879–1897) nauczycielami tego przedmiotu byli z reguły zupełnie nieprzygotowani do tej roli Rosjanie. Na lekcje języka polskiego przeznaczano w tym czasie pierwszą lub ostatnią godzinę. Zabieg ten był celowy — zwykle bowiem uczniowie spóźniali się, albo zmęczeni całodziennym przebywaniem w budynku szkolnym czekali z niecierpliwością, kiedy będą mogli udać się do domów¹.

Braki w zakresie wykształcenia językowego Polaków uzupełniał niekiedy dom rodzinny. Największe możliwości w zakresie edukacji polonistycznej miały warstwy społeczeństwa lepiej sytuowane materialnie, a więc głównie ziemiaństwo. I chociaż na pewno nie wszyscy dbali o tę edukację w wysokim stopniu, to literatura pamiętnikarska dostarcza nam sporo dowodów, że wielu ziemian podchodziło do nauki języka ojczystego niezwyczajnie poważnie, przeciwstawiając się wzmożonej rusyfikacji narodu. Tadeusz Epsztein

¹ Zob.: E. Paruzel, *Ideał wychowawczy Narodowej Demokracji i próby jego realizacji na przełomie XIX i XX wieku*, Toruń 1993, s. 62; E. M. Kur, *Nauczanie historii literatury polskiej w Królestwie Polskim (1864–1905)*, Siedlce 2007, s. 14–15.

wspomina na przykład, że „ojciec Julii Fudakowskiej ustanowił specjalną karę dla tego, kto mówił niedbale i wtrącał obce wyrazy. Musiał przez cały dzień nosić na ramieniu przypiętą kartkę, na której był wypisany ów obcy lub źle użyty wyraz. W Peczarze u Potockich nawet oficjaliści byli objęci przepisami o prawidłowym mówieniu po polsku. Osoby robiące błędy musiały płacić groszowe kary, które obracano później na zakup książek”².

Sytuacja języka polskiego zmieniała się po odzyskaniu przez Polskę niepodległości państwowej w 1918 roku. Konieczność właściwego nauczania ojczystego języka stała się wówczas dla władz państwowych oraz całego narodu priorytetowa, wymagając natychmiastowych decyzji i opracowania odpowiednich programów dydaktycznych. Nie dziwi więc fakt, że kwestią ważną z punktu widzenia nauczania i pedagogiki, poruszaną wielokrotnie przez J. Woronieckiego, jak również innych uczonych okresu II Rzeczypospolitej³, było znaczenie mowy i języka w wychowaniu człowieka już od wczesnych lat dziecięcych, ponieważ, jak zauważył polski dominikanin, „niedostateczne opanowanie języka ojczystego i nieumiejętne nim władanie sięga jeszcze głębiej, niż to się wydaje. Kto nie przeszedł przez doskonałą szkołę języka ojczystego, ten nie tylko nie będzie dobrze, mocno, wyraziście nim mówił, ten jednocześnie nie nabierze zdolności jasnego i ścisłego myślenia”⁴. Ten aspekt nauczania i wychowania dzieci i młodzieży podejmowało wielu uczonych, bardzo często także takich, których poglądy filozoficzne znacznie odbiegały od tych, których zwolennikiem był Woroniecki, ale w tej kwestii można zauważyć pełną zgodność pomiędzy nimi a Woronieckim. Na przykład niebędący zwolennikiem neotomizmu Kazimierz Twardowski w jednym z wygłoszonych przez siebie odczytów „mocno podkreślał rolę języka polskiego w rozwoju kultury narodowej. Według niego bowiem, ucząc się języka naszych przodków, uczymy się tak jak oni myśleć, kochać to, co kochali, oraz dążyć do takich celów, do jakich i oni dążyli”⁵.

Takich uczonych było wielu, a większość społeczeństwa polskiego z pewnością popierała ich dążenia i akceptowała ich poglądy. Rozumiano, że kultura duchowa większości ludzi kształtuje się głównie poprzez lekturę dzieł literackich, które są łatwiejsze

² T. Epsztein, *Edukacja dzieci i młodzieży w polskich rodzinach ziemiańskich na Wołyniu, Podolu i Ukrainie w II połowie XIX wieku*, Warszawa 1998, s. 42.

³ Uczni katoliccy, w szczególności zaś teologowie, podejmowali dyskusje dotyczące moralnych aspektów nauczania i uczenia się języka polskiego. „Korzystając ze znacznego wymiaru czasu — pisał ks. M. Sopoćko — i z obfitości własnych środków, język polski może najwięcej nadawać się do uświadczenia pewnych faktów religijnych i wpojenia pewnych ideałów moralnych oraz wytworzenia głębokich więzi między wszystkimi warstwami społecznymi na podstawie prawdziwej miłości bliźniego” (M. Sopoćko, *Łączność i jednolitość nauczania religii z innymi przedmiotami*, Warszawa 1937, s. 12–13); zob. także: A. J. Mikulski, *Wychowanie duchowe w szkole powszechnej*, Warszawa 1925, s. 18.

⁴ J. Woroniecki, *Gawęda o gawędzeniu...*, s. 24.

⁵ W. Szulakiewicz, *Działalność oświatowa i myśl pedagogiczna Kazimierza Twardowskiego*, [w:] *Historyczne źródła wybranych ofert edukacyjnych w Polsce współczesnej*, red. Danuta Drynda, Dorota Ekiert-Grabowska, Władysława Łuszczuk, Katowice 1996, s. 34.

w odbiorze niż naukowe i nie wymagają specjalistycznego przygotowania czytelników. Tuż przed I wojną światową ks. Adam Maciejowski pisał:

Bez przesady powiedzieć można, że ogół ludzi tworzy sobie pewien określony światopogląd na zasadzie przeczytanych książek beletrystycznych [...]. Prawie wszystko, co wiemy o uczuciach, namiętności i stosunkach pomiędzy ludźmi, poznajemy z powieści. Kształcimy swoje poczucie piękna i swoją uczuciowość na powieściach. Z nich wysuwamy dla siebie filozofię życiową, wytwarzamy nowe wartości życiowe⁶.

Zdawał sobie z tego sprawę Henryk Sienkiewicz, który pisząc powieści skierowane zwłaszcza do młodego czytelnika, chciał wychować nowe pokolenie Polaków na starannie przemyślanej i odpowiednio dobranej, wartościowej literaturze, w której głównymi bohaterami byli ludzie energiczni, zdrowi moralnie, godni naśladowania i podziwu. Jak zauważyła Krystyna Kuliczowska: „Wydaje się, że autor *W pustyni i w puszczy* [wydanej po raz pierwszy w 1911 roku — R.P.] dążył świadomie do tego, by dać młodzieży książkę, która wyrwałaby ją z kręgu sensacyjnej, brukowej lektury, że pragnął przeciwstawić jej wielką, szlachetną, wychowującą przygodę o nie mniejszych walorach atrakcyjności, że poszukiwał właśnie takiego »rzutkiego i energicznego« bohatera, który porwałby młodzież”⁷. Szczytne cele, jakie postawił sobie polski powieściopisarz, zostały przezeń zrealizowane w dużej mierze jeszcze przed I wojną światową, a zasięg oddziaływania jego twórczości nie ograniczył się tylko do młodzieży szkolnej, ale obejmował także sporą część dorosłej populacji polskiego społeczeństwa, również tzw. warstwy robotnicze. Jak bowiem pisze badaczka dziejów czytelnictwa Jadwiga Krajewska: „We wszystkich wypowiedziach ankietowanych robotników w ostatnich 20 latach XIX i w pocz. XX w., w pamiętnikach robotników i działaczy kulturalnych, Sienkiewicz wymieniany jest jako autor książek, które pozwalają poznać dzieje ojczystego kraju i uczyć miłości do niego”⁸.

⁶ A. Maciejowski, *Literatura i życie. O wpływie literatury pięknej na społeczeństwo*, Płock 1910, s. 19.

⁷ K. Kuliczowska, *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1864–1918. Zarys monograficzny. Materiały*, Warszawa 1975, s. 142. Badacze literatury pięknej i powieści dla młodzieży podkreślają, że „poszukiwanie ideału człowieka doskonałego” przez młodzież jest naturalną tendencją zakorzenioną w umysłach młodych czytelników, stąd też utwory zawierające wzorce osobowe postaci tego typu cieszyły się zawsze wśród nich popularnością (A. Baluch, *Od ludus do agora. Rozważania o książkach dla dzieci i młodzieży i o sposobach lektury, które wiodą od zabawy do poważnej rozmowy o literaturze*, Kraków 2003, s. 12). W związku z powyższym, jak się wydaje, H. Sienkiewicz okazał się tutaj bardzo dobrym znawcą psychiki dzieci i młodzieży, potrafiącym swoje pisarstwo dostosować do ich umiejętności i duchowych potrzeb, nie zapominając jednocześnie o wychowawczym i patriotycznym ukierunkowaniu swej twórczości, której zadaniem miało być kształtowanie patriotycznych postaw młodego pokolenia Polaków.

⁸ J. Krajewska, *Czytelnictwo wśród robotników w Królestwie Polskim 1870–1914*, Warszawa 1979, s. 143.

Tak zresztą jest także obecnie; literatura piękna i powieściopisarstwo mają dużą siłę oddziaływania na społeczeństwo, większą niż rozprawy naukowe, pisane bardzo często językiem trudnym, mało przystępnym i niezrozumiałym dla szerszego grona czytelników. Jak słusznie zauważył Witold M. Nowak: „Literatura, już choćby przez swój rezonans w społecznej świadomości — mierzalny na początek liczbą rozpowszechnianych egzemplarzy książek — ma większą moc transformacji świata aniżeli filozofia. Prace filozofów czyta niewielkie grono ludzi na świecie, między innymi z powodu ich trudności i technicznego języka”⁹. Niestety, jeśli chodzi o dzieła literackie przeznaczone dla dzieci i młodzieży, mamy do czynienia z sytuacją, którą opisywał już przed I wojną światową Władysław Umiński, stwierdzając, że „do pisania [książek — R.P] dla dzieci biorą się nie literaci, lecz pedagodzy, przeważnie nauczycielki niemające najmniejszej dozy talentu, ale za to umiejące przyrządzać mdłe mikstury według recepty pedagogicznej. To zepchnęło u nas literaturę dla młodzieży do drugo- czy nawet trzeciorzędnego poziomu. Publiczność wyrobiła sobie zdanie, że pisarzem dla młodzieży może być każdy, kto nim chce zostać, i lekceważy sobie pracę na tym polu”¹⁰. Należy zauważyć, że w okresie II Rzeczypospolitej staranność przygotowywania się pisarzy do pracy nad przyszłymi publikacjami książkowymi nie uległa widocznej poprawie. Widział to Zdzisław Dębicki, który z ubolewaniem pisał, że „stosunek wielu pisarzy współczesnych do nauki jest dzisiaj w Polsce bardzo powierzchowny, że niejedyn z nich »gwiżdże« na »mędrca szkiełko i oko« jeszcze gorliwiej od romantyków, że wykształcenie swoje opiera na informacjach czerpanych z drugiej i trzeciej ręki, że przekłada często koleżeńską dysputę w kawiarni nad obcowanie z książką, że nie ma żadnego zapału do nauki, żadnej tęsknoty do wiedzy, że nie tylko obchodzi się bez biblioteki we własnym domu, lecz jest także bardzo rzadkim, po wyjściu z lat studenckich, gościem w bibliotekach publicznych”¹¹. Stąd też nie dziwi fakt, że Woroniecki zachęcał do tego, aby dzieci i młodzież czytały tylko wartościowe dzieła literackie, nie marnując swoich sił i czasu na twórczość bezwartościową, brukową czy też taką, która degeneruje czytelnika moralnie i źle wpływa na jego intelekt.

Polski dominikanin uważał, podobnie jak współczesny mu profesor Uniwersytetu Poznańskiego Mikołaj Rudnicki, że na edukację językową powinno przeznaczać się dużo czasu i nie może być nawet jednego dnia w szkole, w którym dziecko nie miałoby chociażby jednej godziny przeznaczonej na lekcję języka polskiego¹². Ważne jest też to,

⁹ W.M. Nowak, *Filozofia i literatura — powinowactwa z wyboru*, [w:] *Filozofia w literaturze. Literatura w filozofii*, red. Agnieszka Iskra-Paczkowska, Stanisław Gałkowski, Marek Stanisław, Rzeszów 2013, s. 147.

¹⁰ W. Umiński, *Sienkiewicz jako pisarz dla młodzieży*, [w:] K. Kuliczewska, *Literatura dla dzieci...*, s. 347.

¹¹ Z. Dębicki, *Rozmowy o literaturze*, Warszawa 1927, s. 86.

¹² Zdaniem L. Jazownika, istnieje bardzo duża zbieżność pomiędzy poglądami na naukę literatury i języka polskiego w szkole u Mikołaja Rudnickiego (autora wydanej w 1920 roku książki pt. *Wykształcenie językowe w życiu i w szkole*) i Jacka Woronieckiego (którego praca *Około kultu mowy ojczyźnej*, wydana w pierwszym nakładzie w 1925 roku, znana była i dyskutowana w wielu kręgach polskiej inteligencji okresu międzywojennego). Zdaniem wspomnianego powyżej badacza: „Nie-

aby nauczycielem języka polskiego była osoba potrafiąca stanąć na wysokości stawianego przed nim zadania, jakim jest nauczenie dzieci i młodzieży właściwego posługiwania się językiem ojczystym i jego dobrego rozumienia¹³.

Wśród dydaktyków literatury okresu międzywojennego można było zaobserwować dwie grupy uczonych, toczące ze sobą spory o to, czy programy nauczania języka polskiego warto tak układać, aby uczniowie posiadli umiejętność dokonywania wszechstronnej heurystyki dzieł literackich i wszechstronnej ich analizy, głównie językowej, czy też skupić się raczej na wykształceniu literackim uczniów, pozwalającym im bardziej poznać sylwetki pisarzy, warunki, w jakich tworzyli i pisali swoje dzieła, oraz szeroki kontekst kulturowy i historyczny epok, w których żyli. Do pierwszej grupy należeli młodzi badacze literatury, m.in. L. Komarnicki i M. Kridl¹⁴, T. Czapczyński¹⁵, H. Życzyński¹⁶,

dobrym zwyczajem akademickim badacze dość skrętnie nawzajem się przemilczają, ich wywody jednak są tak dalece zbieżne, że osobne referowanie wysuwanych przez nich racji i argumentów prowadziłyby do trudnej do zaakceptowania liczby powtórzeń" (L. Jazownik, *Między apoteozą a anatemą. W kręgu międzywojennych dyskusji nad rangą i znaczeniem nauki o języku w edukacji polonistycznej*, [w:] *Polonistyka szkolna w latach 1918–1939. Koncepcje i polemiki, programy i ich realizacja*, red. Leszek Jazownik, Zielona Góra 2002, s. 180).

¹³ J. Woroniecki, *Gawęda o gawędzeniu...*, s. 25.

¹⁴ L. Komarnicki oraz M. Kridl napisali syntezę dziejów literatury opierając się na heurystycznym sposobie prezentacji znacznej części opisywanych przez siebie utworów różnych pisarzy. Przeznaczone były one do użytku szkolnego. L. Komarnicki wydał *Historię literatury polskiej wieku XIX (z wypisami)*, cz. I–II, Warszawa 1917, zaś M. Kridl — *Literaturę polską wieku XIX. Podręcznik dla szkół średnich*, cz. I–V, Warszawa 1925–1933. Ostatni z wymienionych uczonych swoje koncepcje teoretycznoliterackie rozwinął zwłaszcza w latach trzydziestych, kiedy to prowadził pracę naukowo-badawczą nad literaturą polską i zajęcia na Uniwersytecie Stefana Batorego w Wilnie. Jednym z jego dzieł, które wywołały spory wśród polonistów ze względu na głoszone w nich kontrowersyjne poglądy dotyczące jego metodologii badania dzieła literackiego, był *Wstęp do badań nad dziełem literackim* (Wilno 1936). W nim to „za wyznaczniki »literackości« dzieła profesor przyjmował fikcyjność świata przedstawionego, powiązanie ze szczególną organizacją języka oraz kompozycję rządzącą się prawem najsilniejszego wyrazu i zasadami celowości artystycznej. Zdecydowanie usunął poza obręb badań literackich biografistykę, rozpatrywanie ideologii na tle utworu literackiego, psychologię i rozważania ściśle historyczne" (T. Dalecka, *Dzieje polonistyki wileńskiej 1919–1939*, Kraków 2003, s. 96–97); J. Starnawski, *Sylwetki wileńskich historyków literatury*, Bydgoszcz 1997, s. 176–179.

¹⁵ Zob.: M. Gajak–Toczek, *Tadeusz Czapczyński (1884–1958): pedagog, literaturoznawca, literat*, Łódź 2017.

¹⁶ H. Życzyński był autorem prac zawierających scenariusze rozbioru literackiego utworów, wchodzących do kanonu lektur szkolnych. Do dzieł tegoż uczonego należały m.in. *Wzory metodyczno-krytycznego rozbioru literatury polskiej. Podręcznik do użytku nauczycieli szkół średnich, zawierający estetyczno-krytyczną analizę najcelniejszych utworów poezji polskiej* (Cieszyn 1921), oraz *Rozbiory literackie w przykładach (Wzorów rozbioru literatury pięknej seria druga)* (Cieszyn 1925). Życzyński był zdania, że właściwe prowadzenie lekcji przez nauczyciela wymaga od niego dużej znajomości psychologii (i współpracy z psychologiem) po to, aby tak pokierować nauczaniem języka polskiego, by analiza tekstów literackich dawała uczniowi możliwość uzyskania rzetelnej wiedzy o naturze

K. Wóycicki¹⁷; do drugiej zaś — spośród starszych uczonych — K. Wojciechowski i I. Chrzanowski, z młodszych natomiast J. Krzyżanowski¹⁸. Pierwsza grupa skupiała się

człowieka. „Literatura nowsza jest wybitnie psychologiczna, a jednym z najważniejszych stopni oceny w stosunku do dramatu lub powieści jest powiedzenie, że dany utwór ma charakter psychologiczny, zawiera dużo prawdy itd. Literatura piękna zaobserwowała i zanalizowała wiele zjawisk psychicznych, a pod tym względem wyprzedzała nawet niejednokrotnie naukę. [...] Ten stan rzeczy nasuwa nam pomysł żywego współdziałania psychologa i polonisty, co jest bardzo pożądane również ze względu na korelację. Współdziałanie takie polegałoby na tym, że polonista, ucząc swego przedmiotu w klasach wyższych, zwracałby pilniejszą uwagę na ciekawsze pod względem psychologicznym miejsca i poddawałby je głębszej analizie” (H. Życzyński, *Materiały psychologiczne w literaturze. Uwagi nad współdziałaniem psychologa i polonisty w szkole średniej*, Lublin 1933, s. 3–4). Jak słusznie zauważył Władysław Sawrycki: „Autor »Materiałów psychologicznych« traktował psychologię nie tylko jako pomocnicze narzędzie opisu dzieła literackiego, lecz również jako poważny czynnik integracyjny przedmiotów nauczania. Psychologia miała służyć za swoisty, integrujący powszechnik, zdolny przeniknąć i scalić w jedno nauczane w szkole przedmioty humanistyczne” (W. Sawrycki, *Wiedza o literaturze w szkolnej refleksji polonistycznej w latach 1869–1939*, Toruń 1993, s. 121). Zob. szerzej: E. Biłos, *Historyczne koncepcje lekcji literatury w zarysie*, Częstochowa 1992, s. 47–48.

¹⁷ Takie podejście do analiz dzieła literackiego w szkole wynikało z ogólnej koncepcji naukowego badania literatury polskiej przyjętej przez K. Wóycickiego. Polegała ona, jak słusznie zauważył L. Jazownik, na tym, że „utwór literacki potraktowany zostaje przez Wóycickiego jako obiekt językowy i jako taki właśnie ma być poddawany dociekaniom naukowym. Jak widać, prowadzi to do nieco naiwnych — z dzisiejszego punktu widzenia — prób poszukiwania swoistości literatury przede wszystkim na drodze wyodrębniania za pośrednictwem analiz lingwistycznych właściwych tylko literaturze sposobów »kształtowania językowego« (a zatem prób opartych na przekonaniu, że teksty literackie różnią się od innego rodzaju tekstów głównie występowaniem takich czy innych cech stylistycznych)” (L. Jazownik, *Teoria literatury a wizje edukacji literackiej*, Zielona Góra 2003, s. 85). Taki pogląd wspomnianego powyżej uczonego wiązał się z kolejnym założeniem, że w dydaktyce szkolnej przedmiotem analiz powinny być tylko te utwory, które zostały uznane przez uczonych za arcydzieła literatury polskiej, a ich „rozbiór” przez uczniów „ma doprowadzić do odczucia piękna, czyli estetycznego przeżycia, i dowieść, że rozpatrywany utwór jest prawdziwym dziełem sztuki” (E. Cyniak, *Uczeń w procesie odbioru dzieła literackiego. Wybrane poglądy Kazimierza Wóycickiego i Władysława Szyszkowskiego*, [w:] *Wczoraj i dziś edukacji polonistycznej*, red. Beata Kędzia-Klebeko, Anna Ciciak, Szczecin 2001, s. 17).

¹⁸ M. Łojek, *Biografie pisarzy w nauczaniu literatury*, Warszawa 1985, s. 252–263; zob. także: T. Świętosławska, *W kręgu sporów o historię literatury w polonistyce szkolnej dwudziestolecia międzywojennego*, „Prace Polonistyczne”, (1977), t. 33, s. 257–276. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że jeden z przedstawicieli wspomnianej tutaj grupy uczonych I. Chrzanowski był zwolennikiem poglądu, że należy zobowiązywać młode pokolenie Polaków do gruntownego poznawania historii swojego kraju (m.in. poprzez naukę historii literatury polskiej), dzięki czemu — posiadając gruntowną wiedzę na ten temat — będzie ono służyło ojczyźnie w imię najszlachetniejszych, patriotycznych ideałów. I. Chrzanowski zawarł swój program pedagogiczny m.in. w wydanej jeszcze podczas zaborów, w 1906 roku, *Historii literatury polskiej*. Tego typu poglądy na rolę historii i literatury

wokół polonisty Kazimierza Wóycickiego, którego wpływ na kształtowanie się praktycznych koncepcji i programów nauczania literatury w szkołach polskich okresu międzywojennego dominował od 1918 roku do reform oświatowych Jędrzejewicza w 1932 roku. K. Wóycicki był autorem *Rozbioru literackiego w szkole* (1921), dzieła adresowanego do nauczycieli szkół średnich, podręcznika poetyki stosowanej i analizy dzieł literackich. Autor tej książki uważał, że w nauczaniu języka polskiego należy posługiwać się przede wszystkim tekstami źródłowymi. Trzeba, jak twierdził, uznać za szkodliwe dla umysłów dzieci i młodzieży podawanie im gotowej wiedzy historycznej i historyczno-literackiej bez sięgania do tekstów autorów dzieł i ich dogłębnego czytania. Praktyki takie bowiem przyzwyczajają młode umysły do poznawczej bierności, ponadto nie kształtują dostatecznie wyobraźni uczniów, narzucając im gotowe schematy rozumowań i analiz. Obcując natomiast z tekstem źródłowym uczeń nie tylko staje się coraz to bardziej intelektualnie aktywny, ale także kształtuje swoją kulturę estetyczną¹⁹. Pogląd tego uczonego przypomina starożytną, platońską koncepcję poznania naukowego i zdobywania wiedzy, przywoływaną potem często przez popularyzatorów platońskiego w swojej genezie idealizmu oraz tych, którzy byli zwolennikami tzw. wiedzy wrodzonej. Dla nich proces poznawania sprowadzał się bowiem, jak zauważa Tadeusz Kwiatkowski, do dokonywania heurezy²⁰.

Koncepcja K. Wóycickiego spotkała się z krytycznymi uwagami wielu uczonych, zarówno współczesnych mu, jak i podejmujących badania nad nauczaniem języka polskiego w późniejszych czasach. Jak stwierdził współczesny nam Piotr Andrusiewicz,

mieli już przed powstaniem II Rzeczypospolitej także Stanisław Tarnowski i Bolesław Chlebowski. Zob. szerzej: M. Łojek, *Metoda problemowa w nauczaniu literatury (Rys historyczno-teoretyczny)*, Warszawa 1979, s. 117–118. U zarania II Rzeczypospolitej poglądy Chrzanowskiego podzielało wielu kapłanów katolickich. Na przykład ks. Czesław Oraczewski pisał, że „Historia literatury ojczyznej jest biografią narodu. To on sam się przedstawia cały i żywy tak, jak był, jak żył. Ci, co pragną poznać i pokochać naród swój, winni rozpatrzyć się w literaturze, poznać długi szereg pisarzyów i ich dzieła i dopiero na tem tle odzwierciedlić w sobie wizerunek ducha narodowego. Kto tego ducha odgadł i pojął, kto myślą wyrósł na myślach pisarzy narodowych wszystkich poprzednich wieków, a sercem wyrósł na narodowości, czerpanej w obyczajach i uczuciach minionych i żyjących — ten ma prawo powiedzieć: jestem kością z kości przodków moich i jestem duchem z ducha narodu mojego” (Cz. Oraczewski, *Naród na przełomie*, Warszawa 1919, s. 144).

¹⁹ W. Sawrycki, *Współtwórcy szkolnej polonistyki dwudziestolecia międzywojennego. Kazimierz Wóycicki, Konstanty Wojciechowski, Julian Kleiner, Konrad Górski*, Warszawa 1984, s. 16–18.

²⁰ Wspomniany powyżej badacz dziejów logiki i metodolog, a także historyk filozofii stwierdza, że „Platon redukuje proces poznawczy do procesu heurezy. Stanowisko to wiąże się ściśle głoszonym przez Platona radykalnym obiektywizmem poznawczym. Odkryta prawda uzasadnia się sama, a jej odkrycie uwarunkowane jest wyłącznie odpowiednim przygotowaniem umysłu. Wysiłek filozofa — badacza zmierzający do osiągnięcia odpowiedniego stopnia tego przygotowania realizuje się przez dialektykę, a więc na drodze mądrej dyskusji. Jego szczytowym efektem jest jak gdyby zapalenie światła, dzięki któremu umysł wchodzi w bezpośredni kontakt poznawczy z istotą rzeczy, czyli ideaą” (T. Kwiatkowski, *Wykłady i szkice z logiki ogólnej*, Lublin 2003, s. 430).

„dydaktyczna praktyka nie potwierdziła wszystkich intencji autora »Rozbioru...«. Żmudna i nudna analiza utworów wymuszała zarzucanie postulowanego modelu heurezy rozumianej jako metoda poszukująca na rzecz pseudoheurezy i metody erotematycznej. Koncepcja Wóycickiego była więc wewnętrznie sprzeczna, gdyż nauczyciele nie potrafili godzić w praktyce postulatów profesjonalnej rzetelności rozbioru i postulatów uwzględniania perspektywy ucznia–czytelnika. Warto wreszcie zauważyć, że ten ostatni postulat był zawieszony w próżni — Wóycicki nie zaproponował (bo nie mógł) żadnych kategorii obserwacyjnych odnoszących się do reakcji uczniów na lekturę. Poza ogólnymi i bardziej literackimi niż naukowymi opisami uczniowskich zachowań wobec lektury — ówczesna polska dydaktyka literatury nie dysponowała wiedzą o uczniu–odbiorcy dzieła literackiego”²¹.

Konstanty Wojciechowski, także należący do starszej generacji polonistów II Rzeczypospolitej zajmujących się dydaktyką języka polskiego²², był autorem *Wskazówek metodycznych do programu gimnazjum państwowego* (1923)²³. Reprezentował stanowisko bardziej umiarkowane w opisywanych kwestiach niż K. Wóycicki. Twierdził, że w kształceniu uczniów powinno się brać pod uwagę teksty literackie, ale nie należy też odrzucać historyczno–literackiego punktu widzenia. Jak się wydaje, jego pogląd wynikał z faktu, że nie był on — jak zresztą wielu uczonych ówczesnych — jedynie wykładowcą akademickim (ci byli bardziej skłonni do konstruowania idealistycznych teorii i programów nauczania), lecz także praktykiem, na co dzień mającym do czynienia z młodzieżą i jej sposobem myślenia²⁴.

Najbardziej jednakże krytyczną postawę w stosunku do propozycji K. Wóycickiego zajmowali zwolennicy kulturoznawczej koncepcji nauczania literatury polskiej, która

²¹ P. Andrusiewicz, *Interakcje nauczyciel — uczniowie w kształceniu literackim*, Kraków 1996, s. 16. Należy w tym miejscu zasygnalizować, że zdaniem polskich badaczy historii dydaktyki literatury, Wóycicki inspirował się w swoich rozważaniach i koncepcjach refleksjami pedagogów krytycznie ustosunkowanych do herbartowskiego modelu nauczania oraz poglądami J. Deweya i zwolenników tzw. „szkoły twórczej”. Zob. tamże, s. 14.

²² J. Starnawski, *Z dziejów polskiej nauki o literaturze. Dwanaście rozpraw*, Łowicz 2004, s. 83.

²³ Wspomniana powyżej książka K. Wojciechowskiego spotkała się z dużym uznaniem głównie praktyków nauczania polonistyki w szkołach polskich okresu międzywojennego. Jeden z autorów omawiających problematykę w niej zawartą stwierdził: „Zamknął się tu dojrzały owoc wybitnego talentu autora zarówno teoretyczno–badawczego, jak i praktyczno–nauczycielskiego, ale jednocześnie zsumował się tu także półwiekowy przeszło dorobek polonistyki lwowskiej. Jak kilkakrotnie w ciągu wieków, tak i tym razem wchodzimy na szczyty. Książka o rozległych horyzontach, urodzona w tchnieniu nauki europejskiej tak w rozdziałach ogólnych, jak i w poszczególnych rozbiorach i konspektach lekcyjnych wre i pulsuje entuzjastycznym nurtem pracy i piękną, radosnej i młodej energii pierwszych lat odrodzonej szkoły polskiej” (R. Skulski, *Z dziejów polonistyki szkolnej*, Lwów 1936, s. 39).

²⁴ Jerzy Starnawski pisał: „Był Wojciechowski przez całe życie uczonym i nauczycielem: dydaktyka była dla niego wytchnieniem pracy naukowej, a praca naukowa wytchnieniem w dydaktyce szkolnej” (J. Starnawski, *Sylwetki lwowskich historyków literatury*, Łódź 1997, s. 99).

w latach trzydziestych XX stulecia zyskała aprobatę władz szkolnych II Rzeczypospolitej. Uważali oni, że uczniowie w ramach nauki języka ojczystego powinni zdobywać wiedzę ogólną o kulturze polskiej, zarówno dawnej, jak i współczesnej. Do tego, aby owe cele zrealizować, metody heurystyczne, które preferują zbyt drobiazgową analizę tekstów, ich zdaniem się nie nadawały. Zwolennikami metody kulturoznawczej byli m.in. Juliusz Kleiner i Zygmunt Łempicki²⁵. Byli oni uczonymi działającymi w lwowskim ośrodku naukowym. J. Kleiner swój program badania i nauczania literatury, inspirowany m.in. poglądami Kazimierza Twardowskiego²⁶, opracował jeszcze przed I wojną światową, przedstawiając go w artykule *Charakter i przedmiot badań literackich* z 1913 roku. Był on zdania, że badanie literackie to przede wszystkim analiza tekstów, a „racja bytu literatury polega m.in. na tym, że daje ona człowiekowi pewną sumę wyższych wartości, których nie znajdzie on w życiu, podobnie jak inne sztuki piękne. Literatura może też być oceniana ze stanowiska innych dziedzin wiedzy i życia, jak religia, filozofia, polityka. Kleiner przeciwny był wyeliminowaniu oceny etycznej z zakresu badania literatury”²⁷. Z. Łempicki uważał z kolei, że „badanie języka i literatury jest środkiem do rozpoznania i ogarnięcia kultury duchowej, której elementami są: religia, obyczaj i sztuka. [...] Filologia, jak dowodzi Łempicki, ma być środkiem do osiągnięcia celu, a jest nim »wychowanie narodowe«”²⁸.

Woroniecki, chociaż jednoznacznie nie opowiadał się za którąś z wymienionych koncepcji — doceniając niewątpliwie wiele słusznych sugestii płynących z obydwu stron toczącego się sporu — przyznawał rację tym, którzy naukę języka oraz hermeneutykę i rozumienie tekstu przez uczniów stawiali na pierwszym planie. Uważał bowiem, że poprawne mówienie i czytanie oraz rozumienie własnego języka, znaczenia poszczególnych słów, ich genezy, kontekstów, w jakich należy ich prawidłowo używać, wpływa na intelektualny rozwój uczniów, i pośrednio — na ich moralność. Większą znajomość postaci pisarzy powinni posiadać natomiast ci, którzy czuwają nad układaniem programów szkolnych oraz nauczyciele, chociaż i uczniowie nie powinni być zupełnie zwolnieni od obowiązku zapoznawania się z nimi. Generalnie rzecz ujmując, jak postulował polski dominikanin, „gdy idzie o kolejność działań w nauczaniu języka

²⁵ M. Łojek, *Nauczanie aktywizujące w dydaktyce literatury okresu międzywojennego*, „Dydaktyka Literatury” (1976), t. 1, s. 55–86.

²⁶ O zainteresowaniach J. Kleinera teorią i dydaktyką literatury polskiej zob. m.in.: J. Starnawski *Sylwetki lubelskich humanistów XIX i pierwszej połowy XX wieku*, Lublin 2004, s. 174–175,

²⁷ B. Surdyłowa, *Gabriel Korbut. Życie i dzieło*, Wrocław 1978, s. 66; zob. także: A. Zabrotowicz, *Biografie pisarzy w podręcznikach szkół średnich w latach 1918–1939*, [w:] *Teoria i praktyka kształcenia literackiego oraz językowego w latach 1918–1939*, red. Leszek Jazownik, Zielona Góra 1998, s. 81–82.

²⁸ B. Gromadzka, *Idee kształcenia polonistycznego w referacie Zygmunta Łempickiego »Polska i polskość w nauczaniu polskiego«*, [w:] *Polonistyka szkolna w latach 1918–1939. Koncepcje, polemiki, programy i ich realizacja*, red. Leszek Jazownik, Zielona Góra 2002, s. 72.

ojczystego, winien on [tj. program szkolny — R. P.] być następujący: nauka języka, nauka literatury i nauka o języku”²⁹.

W związku z tym, J. Woroniecki negatywnie odniósł się do propozycji polskiego uczonego Z. Klemensiewicza, który w książce *Dydaktyka nauki w języku ojczystym*, wydanej w 1929 roku, zawarł praktyczne sugestie dotyczące nauki języka ojczystego, proponując, aby przychylić się w konstruowaniu programów szkolnych do zdania tych, którzy chcą dokonać radykalnych zmian w dotychczasowym nauczaniu gramatyki³⁰. Jak pisał nasz uczony, „stara tradycja uczyła języka, nowe tendencje chcą ją zastąpić nauką o języku, czyli innymi słowy ponad formalne wykształcenie praktyczne umysłu we władaniu mową ojczystą stawiają one materialny zbiór wiadomości o języku mający charakter [...] teoretyczny”³¹. Twierdził zatem, że w ten sposób Klemensiewicz chce dokonać zmian w nauczaniu, które wpłyną negatywnie na poziom intelektualny i moralny uczniów; zdobędą oni być może dosyć dużą wiedzę teoretyczną o języku ojczystym, ale nie będzie miała ona bezpośredniego wpływu na ich życie i codzienne myślenie³². Obawy polskiego dominikanina okazały się słuszne, zwłaszcza że zarówno dawniej, jak i w czasach nam współczesnych zauważa się, iż większość naszego społeczeństwa używając ojczystego języka na co dzień posługuje się nie tyle wiedzą teoretyczną o używanym przez siebie języku, co nabytymi w swoim środowisku (szkole, rodzinie, w wyniku przeczytanych lektur) praktycznymi aspektami jego stosowania, posiłkując się intuicją³³. Woroniecki

²⁹ J. Woroniecki, *Nauka języka ojczystego w słowie, piśmie i głowie, maszynopis*, sygn. X 2164, s. 101.

³⁰ Zob. szczegółową analizę treści tej książki: M. Madejowa, *Profesor Zenon Klemensiewicz na nowo odczytany, czyli o doświadczałnej dydaktyce nauki o języku polskim*, [w:] *Wczoraj i dziś edukacji polonistycznej*, red. Beata Kędzia-Klebeko, Anna Ciciak, Szczecin 2001, s. 31–36.

³¹ J. Woroniecki, *Nauka języka ojczystego...*, s. 17–18.

³² Stanowisko Z. Klemensiewicza starali się usprawiedliwić współcześni nam pedagodzy i historycy nauczania; W. Okoń twierdził, że proponowane przez autora *Dydaktyki* wdrażanie uczniów w szkole średniej do „językoznawczego myślenia” (miało ono, według jego intencji, usprawniać umysły młodzieży do lepszego przyswajania sobie języków obcych oraz przygotować wiele uzdolnionych osób do pracy intelektualnej w szkołach o profilu akademickim) winno być skoordynowane z wysiłkiem odpowiednio przygotowanego do pracy dydaktycznej nauczyciela, mającego uwypuklać praktyczne aspekty używania języka ojczystego w życiu codziennym uczniów. Dlatego też, uważał W. Okoń, „Klemensiewicz przyznawał nauce o języku wyjątkowe zalety i wartości dydaktyczne. Uważał, iż rzeczywistość językowa stwarza dobre warunki do poznania bezpośredniego, opartego na doświadczeniu, co sprzyja kształceniu bystrości spostrzegania, rzetelności obserwacji, zestawianiu i porównywaniu szczegółów językowych oraz tworzeniu pojęć. Czynnikiem decydującym o powodzeniu tej twórczej pracy ucznia jest metoda nauczania. Od niej zależy też rozbudzenie zainteresowania uczniów sprawami języka” (W. Okoń, *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, Warszawa 2000, s. 243).

³³ Warto chociażby przytoczyć tutaj zdanie A. Markowskiego, który stwierdził: „Podstawą świadomości językowej współczesnych Polaków jest ich wiedza intuicyjna, która pozwala na porozumiewanie się w rozmaitych sytuacjach życiowych, a także na podstawowe refleksje, dotyczące wyboru różnych form językowych i ocenę tych form. Refleksja taka odnosi się zazwyczaj także do własnego sposobu

uważał, że niedoceniając formalnych zadań stawianych przedmiotom nauczania w szkołach — a dotyczyło to przede wszystkim języka polskiego — przyczynia się do tego, że młodzież kończąca szkoły, nie tylko ogólnokształcące, ale również i zawodowe, nie jest w sposób dostateczny przygotowana do samodzielnego myślenia³⁴. Słowem, reformatorzy nauki języka, zwłaszcza po ustawie szkolnej w 1932 roku wprowadzającej w Polsce podział szkół średnich na gimnazja i licea, chcieli, aby nowe podręczniki i wytyczne ministerialne związane z nauką języka zachęcały uczniów do podejmowania trudu przyswojenia sobie wiedzy językoznawczej, zamiast praktycznego posługiwania się pismem i mową. Protestując przeciwko tym zmianom, których zwolennikami, poza wspomnianym powyżej Z. Klemensiewiczem, byli w II Rzeczypospolitej S. Szober³⁵, R. Kubiński, T. Lehr-Spławiński, a przeciwnikiem — A. A. Kryński³⁶, J. Woroniecki stwierdzał, że „w każdym

mówienia i pisania, oceny swojego języka, a także oceny języka innych ludzi, grup społecznych czy całej zbiorowości. Refleksje językowe oparte na znajomości procesów zachodzących w języku, czyli wynikające z wiedzy naukowej, są współcześnie o wiele rzadsze” (A. Markowski, *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Warszawa 2005, s. 124).

³⁴ Z. Budrewicz, *Kształcenie literackie w szkołach zawodowych w Polsce w 1918–1939*, Kraków 1994, s. 22. Podobnie jak Woroniecki, kwestię nauczania języka polskiego i konieczności uwzględniania formalnych zadań w programach szkolnych, ze szczególnym uwzględnieniem specyfiki edukacji młodzieży w szkołach zawodowych, ujmowali powołujący się na sugestie dominikanina A. E. Balicki, a także Z. Aleksandrowicz i S. Przybylski (tamże, s. 22–25).

³⁵ Jak słusznie zauważyła B. Kotuła analizując prace S. Szobera poświęcone metodyce nauczania języka polskiego, wydane w okresie dwudziestolecia międzywojennego, uczony ten uważał, że „znajomość teorii i umiejętność praktycznego jej stosowania to, zdaniem autora, dwie odmienne sprawy. Korzystanie z gramatyki do celów praktycznych, w trakcie nauczania języka ojczystego może być jedynie okazjonalne. Nie wolno natomiast gramatyki wykorzystywać jako sztuki poprawnego mówienia i ortograficznego pisania; jest to bardzo szkodliwe, gdyż wpływa na metodę nauczania” (B. Kotuła, *Cele, treści i metody nauczania — dyskusje w dwudziestolecie*, [w:] *Polonistyka szkolna w latach 1918–1939. Koncepcje i polemiki, programy i ich realizacja*, red. Leszek Jazownik, Zielona Góra 2002, s. 152).

³⁶ Do czasów wydania *Dydaktyki* Z. Klemensiewicza dosyć dużą popularnością (ukazała się po raz pierwszy w 1897 roku i miała wiele nakładów) cieszyła się *Gramatyka języka polskiego* A. A. Kryńskiego, która była, jak stwierdził K. Nitsch, „wprawdzie niepełna, ale napisana jasno i podająca przystępnie dość obfity materiał historyczny, pokazujący, że zjawiska językowe to twory realne, żywe, o swoistej konsekwencji i układzie” (K. Nitsch, *Adam Antoni Kryński 19 V 1844–10 XII 1932*, [w:] tenże, *Ze wspomnień językoznawcy*, Kraków 1960, s. 178). Polemizujący z A. A. Kryńskim, ale doceniający jego naukowy dorobek S. Szober, w artykule napisanym tuż po śmierci tego uczonego o jego *Gramatyce* stwierdził, że „przejrzystość planu, jasność wykładu i umiejętność uwydatniania związków zachodzących między opisywanymi zjawiskami i faktami uczyniły z tego dzieła doskonały naukowy podręcznik, z którego przez kilka dziesiątków lat czerpały swoją wiedzę o języku ojczystym młodzież uniwersytecka i szerokie koła polskiej inteligencji. Stąd w znacznej mierze płynęła wielka popularność autora i autorytet, który sobie w społeczeństwie zdobył” (S. Szober, *Adam Antoni Kryński (1844–1932). Życie i prace*, [w:] tenże, *Wybór pism*, Warszawa 1959, s. 403). I chociaż nie zgadzał się z jego poglądami językoznawczymi, głoszonymi

razie nie może być mowy, aby tę [ich — R. P.] naukę wprowadzać do programu szkół ogólnokształcących i przesłaniać nią gramatykę normatywną, konieczną do opanowania w całej pełni własnego języka ojczystego. Na językoznawstwo jest miejsce na wydziałach humanistycznych uniwersytetów dla tych, którzy się zamierzają zawodowo tej gałęzi wiedzy poświęcić. Może ona następnie być przedmiotem popularyzacji dla tych, którzy się nią zainteresują. Ale nie może ona w żaden sposób być obowiązkowym przedmiotem nauczania w szkole średniej ogólnokształcącej i to przedmiotem centralnym, około którego wszystkie inne miałyby się obracać. Jaką korzyść mielibyśmy z wykształcenia, które by zapewniało młodzieży wiele ciekawych wiadomości z dziedziny językoznawstwa, ale które by jej nie dawało umiejętności sprawnego myślenia, mówienia i pisania”³⁷. Warto w tym miejscu zasygnalizować, że sprzeciw wobec metod dydaktycznych stosowanych w nauczaniu języka polskiego przez Szobera wyrażało poza Woronieckim wielu nie tylko uczonych, ale i nauczycieli oraz rodziców. Jak pisze Stanisław Urbańczyk: „W r. 1925 gramatyka szkolna [S. Szobera — R. P.] została ostro zaatakowana w prasie jako zbyt trudna, a wtedy ministerstwo odebrało jej swoje poparcie. W obronie Szobera wystąpił Nitsch, podkreślając, że jest to wprawdzie podręcznik dość trudny, ale jedyny wolny od błędów merytorycznych. Nieprzyjaciele wytykali Szoberowi, że »z łez dziecięcych zbudował willę w Zakopanem«”³⁸. Urbańczyk słusznie ponadto zauważył, że Szober był jedynym z polskich językoznawców w początkach II Rzeczypospolitej, którzy uprawiali przede wszystkim gramatykę opisową, oraz był „programowo psychologią”. Ów psychologizm, przejęty od J. N. Baudouina de Courtenay³⁹, uprawiał zaś w skrajnej postaci; dlatego też wywołał zastrzeżenia współczesnych mu badaczy, m.in. W. Porzezińskiego, Marii Ossowskiej, a także — w jego zastosowaniu do dziedziny stylistyki — Kazimierza Budzyka⁴⁰.

zwłaszcza w okresie II Rzeczypospolitej, dodawał, że „w ostatnich latach swojego życia zwrócił się Kryński ku zagadnieniom poprawności językowej, i tu także był szermierzem równie wytrwałym, jak bezinteresownym i sprawie oddanym. Jak każdy człowiek, na pewno w niektórych swoich zapatrywaniach i sądach się mylił, zbyt może jednostronnie opierał się na własnym poczuciu językowym, ale podziwiać w nim trzeba było szlachetność intencji i nigdy niewygasający zapał w służeniu dobru języka ojczystego” (tamże, s. 404).

³⁷ J. Woroniecki, *Nauka języka ojczystego...*, s. 28.

³⁸ S. Urbańczyk, *Dwieście lat polskiego językoznawstwa (1751–1950)*, Kraków 1993, s. 228.

³⁹ Psychologizm Jana Baudouina de Courtenay zaczął być popularny wśród polskich językoznawców od czasów ukazania się jego rozprawy *Charakterystyka psychologiczna języka polskiego* (1915), napisanej na zlecenie Akademii Umiejętności w Krakowie. Do czasów nam współczesnych określa się to dzieło jako „rozprawę jedyną w swoim rodzaju”, w której autor swoją subiektywistyczną koncepcję „myślenia językowego” oparł na gruntownych studiach literaturoznawczych, psychologicznych, filozoficznych i społecznych. Zob. szerzej: J. Basara, M. Szymczak, *Słowo wstępne*, [w:] J. Baudouin de Courtenay, *O języku polskim*, wybór prac pod red. Jana Basary i Mieczysława Szymczaka, Warszawa 1984., s. 14–15.

⁴⁰ S. Urbańczyk, *Dwieście lat polskiego...*, s. 229.

Poza J. Woronieckim, na ten aspekt nauczania języka ojczystego w Polsce międzywojennej zwracali uwagę inni pedagodzy i uczeni, podejmując się wielokrotnie krytyki współczesnych im podręczników do tego przedmiotu. Jak zauważył historyk oświaty i szkolnictwa Grzegorz Michalski, czynili to zwłaszcza działacze Stowarzyszenia Chrześcijańsko-Narodowego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. „Z przykrością wskazywano — pisał wspomniany badacz — że w wielu książkach przeznaczonych do nauki nie zawsze zwracano uwagę na zasady poprawnego stosowania polszczyzny. W rezultacie błędy stylistyczne i »prowincjonalizmy« językowe były stosunkowo częstym zjawiskiem. Podkreślano, że przyjmowane przez autorów podręczników rozwiązania metodyczne pozostawały w jaskrawej sprzeczności z pedagogiczną wiedzą na ten temat”⁴¹.

Zdaniem Woronieckiego, nauczanie języka ojczystego jest szczególnie ważne, bowiem jego znajomość rzutuje potem na kondycję intelektualną, i moralną, człowieka i całego narodu⁴². Pogląd ten do dziś podziela wielu uczonych, bo — argumentują — wiedza z tego przedmiotu zawsze będzie odgrywała w szkole rolę wiodącą⁴³. Woroniecki podkreślał, że „to właśnie nauka języka ojczystego daje szkole możliwość systematycznego wpływu na rozwój wszystkich władz psychicznych, że jest on tym pierwszorzędnym

⁴¹ G. Michalski, *Działalność Stowarzyszenia Chrześcijańsko-Narodowego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych 1921–1939*, Łódź 2001, s. 152. We wspomnieniach osób zaangażowanych w pracę komisji podręcznikowych, funkcjonujących w pierwszych zwłaszcza latach działalności władz oświatowych II Rzeczypospolitej, pojawiały się niekiedy zarzuty, że ich praca była chaotyczna i dominowały w niej „uznaniowość” oraz brak obiektywizmu. Warto w tym miejscu przywołać słowa Mariana Falskiego, który pisał: „Kryteria ocen dla wyboru »dozwolonych do użytku szkolnego« były też chwiejne. Pamiętam np. wypadek z profesorem Tytusem Bennim, przewodniczącym komisji języka polskiego, który opracował krótką gramatykę polską, niewątpliwie poprawną i zgłosił ją na komisję, podpisując kryptonimem »T. Dłubek«. W momencie kiedy recenzenci koledzy prof. Beniniego, odsądziła tę gramatykę »Dłubka« od wszelkiej wartości, profesor Benni wstał od stołu prezydiального i powiedział: »Omawiajcie to dalej, ja na ten czas salę opuszczę, bo ten Dłubek to ja«. I wyszedł. Nastąpiła niebywała konsternacja i wycofywanie się recenzentów z zajętych nierozważnie stanowisk” (M. Falski, *Z okruchów wspomnień*, oprac. Maria Kossecka, Bydgoszcz 2007, s. 106).

⁴² J. Woroniecki, *Zdolność wychowawcza szkoły...*, s. 73: „Nauka języka ojczystego [...] ma i w dziedzinie wychowania dużo większe znaczenie niż ogół wychowawców zdaje się mniemać. W jej rękach jest całe kierownictwo rozwoju umysłowego dziecka, wyćwiczenie i nastawienie poszczególnych władz psychicznych i wdrożenie do kontrolowania własnych procesów umysłowych”.

⁴³ H. Starzec, *Wychowanie literackie*, Warszawa 1980, s. 166. Ks. A. Zwoliński, omawiając funkcję dzieła literackiego w społeczeństwie i kulturze, słusznie zauważa, że „zarówno autor, jak i jego dzieło mają charakter społeczny — należą w sposób wyjątkowy do społeczności, dla której tworzyli. Są dla niej informatorami dziejów dawnych i współczesnych; łącząc fakt z fikcją tworzą nowe mity i symbole. Dzieło literackie jest nośnikiem idei, ich opiekunem i propagatorem. W czas zawieruchy dziejowej dzieło literackie staje się ważnym społecznie punktem odniesienia, a czas pokoju pozwala zadumać się w poszukiwaniu odpowiedzi na najważniejsze pytania człowieka” (A. Zwoliński, *Słowo w relacjach społecznych*, Kraków 2003, s. 168).

czynnikiem ogólnokształcącym, bez którego szkoła swego głównego zadania nie może wypełnić. Innymi słowy, języka ojczystego trzeba się uczyć w szkole nie tylko dlatego, żeby młodzież nauczyć nim dobrze władać, ale przede wszystkim żeby ją nauczyć poprawnie myśleć⁴⁴. Ten pogląd polskiego dominikanina zgodny jest ze stanowiskiem znanego językoznawcy Witolda Doroszewskiego, który tuż przed wybuchem II wojny światowej pisał: „Myśl i język są nierozzerwalnie ze sobą splecione. Im pełniejsza myśl, tym więcej znajduje jasnych środków wyrazu [...] im doskonalszy język, tym łatwiejsza praca myśli”⁴⁵. Słowo mówione i pisane odgrywa dużą rolę w procesie poznania u każdego i kształtowania osobowości każdej ludzkiej osoby już od pierwszych lat życia i nauki. Woroniecki zaś podkreślał z naciskiem:

Kto w młodych latach nie dbał o gruntowne opanowanie języka, kto myślał, że polskiego nie ma co się zbyt uczyć, boć przecież wszędzie małe dzieci mówią po polsku, ten całe życie będzie nim władał byle jak; nie pozna on całego jego bogactwa i nie nauczy się nim sprawnie operować, będzie używał w mowie i piśmie zawsze tych samych zwrotów, tych samych wyrażań, przez co język jego będzie nudny, jednostajny i bezbarwny, a co za tym idzie, niezdolny do oddania tej nieskończonej różnorodności zjawisk, które się wokoło nas rozgrywają⁴⁶.

Dzięki językowi zdobywamy wiele informacji o otaczającym nas świecie. Nasze zaś rozumienie docierających do nas informacji zależy od sposobu wypowiedzania się tych, którzy do nas mówią⁴⁷. Wiadomości teoretyczne, a nie tylko praktyczne, mają zaś wpływ na ludzkie działanie w każdym wymiarze życia duchowego i fizycznego.

⁴⁴ J. Woroniecki, *Około kultu mowy...*, s. 21; tenże, *Nauka języka ojczystego...*, s. 14.

⁴⁵ W. Doroszewski, *Wśród słów, wyrażań i myśli. Refleksje o języku polskim*, Warszawa 1966, s. 55.

⁴⁶ J. Woroniecki, *Gawęda o gawędzeniu...*, s. 24.

⁴⁷ Słuszność poglądu J. Woronieckiego na temat relacji pomiędzy mową i myśleniem u człowieka potwierdzają obserwacje współczesnych nam uczonych. Na przykład filozof i metodolog, ks. J. Herbut zauważa: „Myślenie logiczne jest mocno związane z językiem jako systemem znaków przede wszystkim słuchowych i wzrokowych. Język spełnia dosyć różnorakie funkcje. Za pomocą wypowiedzi człowiek ujawnia przede wszystkim swoje myśli. Myślenie abstrakcyjne powstaje zasadniczo tylko w jakimś języku, jest przynajmniej »cichym mówieniem« i póki nie skrytalizuje się w słowach, w najlepszym razie ma postać mglistą” (J. Herbut, *Rola filozofii w kształceniu kaznodziejów*, [w:] *Integralne kształcenie kaznodziei*, red. ks. Włodzimierz Broński, Lublin 2006, s. 122). Stanowisko takie wyrażają także inni autorzy. Np. ks. G. Dogiel stwierdza m.in.: „Mowa odzwierciedla i zdradza stan myślenia. Z drugiej strony, mowa bierze udział w procesie myślenia, dostarczając treści i formy, ułatwia myślenie. Większość pojęć i stosunków, czyli większość prawd przyjmujemy za pomocą mowy. [...] Myślenie ma charakter werbalny. Mowa następnie nie tylko udziela swej szaty myśli, ale także porządkuje i uściśla myślenie. Myśl w całej pełni staje się niejako dojrzałą, gdy przybierze szatę słowną” (G. Dogiel, *Antropologia filozoficzna*, Kraków 1992, s. 65). M. A. Krąpiec zaś, z pewnością inspirujący się myślą Woronieckiego, pisze: „[...] używanie języka i mowy służy także

Analizując myśl Woronieckiego, stawiającą nauczycielom języka polskiego duże wymagania, kierującą ich pracę dydaktyczną z uczniami ku temu, aby ci zdobywali dużą sprawność w posługiwaniu się językiem ojczystym i odnosząc ją do współczesności, dochodzimy do wniosku, że obecna szkoła tych oczekiwań wydaje się nie spełniać; wprost przeciwnie — nauczyciele, z pewnością również dlatego, że sami uzyskali marne wykształcenie w zakresie używania języka i nie nabyli sprawności właściwego posługiwania się nim, posługują się mową polską w stopniu daleko niedoskonałym. Świadczą o tym liczne badania przeprowadzane w tej grupie zawodowej. „Językoznawcy badający to zagadnienie — stwierdza Agnieszka Rypel — doszli do wniosku, że poziom kultury słowa w szkole stale się obniża. Jadwiga Kowalikowa zauważyła nawet powstanie swoistej, szkolnej odmiany języka, która rozwija się wprawdzie na bazie dialektu kulturalnego, ale charakteryzuje się także obecnością elementów potocznych oraz gwarowych, jak również szeregiem błędów i wykolejeń z pewnością odbiegających od zasad poprawnościowych i estetycznych”⁴⁸.

Niektórzy decydenci zajmujący się oświatą, wychodząc z założenia, że dzieci i młodzież uczą się języka ojczystego od wczesnej młodości, a także powszechnie się nim posługują również poza szkołą, starają się ograniczyć liczbę godzin tego przedmiotu w nauczaniu szkolnym, uważając, że potoczna jego znajomość zupełnie wystarcza człowiekowi do normalnego życia⁴⁹. W związku z tym Woroniecki pisał, że „należy się stanowczo zastrzec przeciw mniemaniu, jakoby rozwój i ćwiczenie innych zmysłów,

do ściślejszego i dokładniejszego formułowania myśli. Myśl bowiem i idee tak długo pozostają niejasne, jak długo nie zostaną wyraźnie sformułowane w słowach. Jest bowiem rzeczą znaną, jak trudne jest niekiedy sformułowanie myślenia czy to w mowie, czy też na piśmie. Słowne ujęcie pozwala się myśli ostrzej wyrazić i zarazem sprawdzić, czy to właśnie, co zostało wypowiedziane, było myślane. W trakcie samego wypowiedzenia wiemy, jak myśl sama sobie się ujaśnia i że nawet skojarzenia słowne pomagają kojarzeniu się myśli. Sprawa jest w tym względzie podobna do pracy twórczej rzeźbiarza, malarza czy rzemieślnika, którym samo wykonanie dzieła pozwala wyrazić i udoskonalic swą sztukę” (M. A. Krąpiec, *Język i świat realny*, wyd. II poprawione, Lublin 1995, s. 33).

⁴⁸ A. Rypel, *Wzorzec językowy a wzorzec osobowy nauczyciela we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej*, [w:] *Kształtowanie się wzorów i wzorców językowych*, red. Anna Piotrowicz, Krzysztof Skibski, Michał Szczyszek, Poznań 2009, s. 58.

⁴⁹ Tendencje tego typu pojawiały się też w szkolnictwie polskim po II wojnie światowej, stąd też dydaktycy nauczania literatury i pedagodzy starali się uwrażliwić decydentów układających programy nauczania oraz całe społeczeństwo na fakt, że język polski jest dosyć trudny do opanowania i nie wystarczy tylko jego potoczna znajomość. Zygmunt Saloni pisał: „Choć znamy język polski i bez trudu posługujemy się nim w codziennych kontaktach z innymi ludźmi, mamy jednak sytuacje, w których operowanie językiem polskim może nam sprawiać pewne trudności. Gdy mamy coś zreferować, rozważyć, zanalizować, a sytuacji takich w szkole, na lekcjach różnych przedmiotów jest, rzecz jasna, sporo, natrafiamy już na pewne trudności: mówimy z oporami, w sposób nie zawsze składny, musimy nawracać do tego, co już zostało powiedziane wcześniej, robić uzupełnienia i wstawki. Trudności takie możemy mieć nawet w bezpośrednich codziennych

wyrabianie w nich zdolności obserwacyjnych, spostrzegawczości itd. miały być dokonywane wyłącznie, albo choćby przeważnie, na lekcjach nauk przyrodniczych; te ostatnie nie wiele tu pomogą, jeśli umysł nie zostanie wprzód należycie wyćwiczony w ścisłym zdawaniu sobie sprawy ze swych wrażeń zmysłowych i jasnym ich przedstawianiu w mowie czy na piśmie; tego zaś może dokonać tylko świadoma praca nauczyciela ojczystego języka. Dopiero na podwalinach przez niego położonych mogą przyrodnicy w dalszym ciągu ćwiczyć i rozwijać zdolności spostrzegawcze uczniów, zaostrzać ich zmysły w tym lub innym kierunku”⁵⁰.

Nauka języka poprzez przyswajanie słownictwa i dobre jego rozumienie ćwiczy pamięć⁵¹. Szczególnie w wieku dziecięcym pomaga także odpowiednio kształtować wyobraźnię, ściślej ukierunkowując człowieka na badany przedmiot. Wyobraźnia zaś, jeśli jest połączona z odpowiednim wykształceniem w zakresie używania mowy ojczystej, może stymulować intelektualną twórczość. Dlatego też Woroniecki postulował, aby czerpać wzory z osiągnięć pedagogów francuskich, którzy zalecali uczniom pisanie dłuższych wypracowań wierszem⁵². Postulaty dominikanina świadczą zarówno o jego trosce o kulturę słowa pisanego w Polsce, jak i o wymaganiach, które stawiał on w tej dziedzinie młodzieży. Dodać wypada, że grono osób stawiających podobne wymagania nie było wówczas zbyt liczne. Świadczy o tym wypowiedź Stanisława Jakóbczyka, który zauważył: „W tradycyjnych ćwiczeniach literackich zwraca uwagę brak ćwiczeń poetyckich. Tymczasem poezja jest korzystnym ćwiczeniem językowym ze względu na precyzję, oczywistość ustalonych form; co za tym idzie, albo łatwiejsza jest od artystycznej prozy, albo w każdym razie bardziej osobista, wymagająca większego zaangażowania niż proza nieartystyczna. W ogóle konieczna jest większa praca nad formą; nie tylko mówienie o niej, ale i ćwiczenie. Jak zauważa K. Lausz, obecne metody nauczania nie wykorzystują zupełnie zjawiska spontanicznej twórczości literackiej u dzieci, w tym głównie poezji i tekstów o dużej spójności formalnej”⁵³.

Przed odzyskaniem przez Polskę niepodległości w pedagogice dominowały dwie, konkurujące ze sobą koncepcje pisania wypracowań szkolnych. Pierwsza z nich stała na stanowisku, że wypracowania są procesem odtwórczym, mającym na celu odtworzenie i w miarę wierne powtórzenie czyichś myśli w podobnym do oryginalnego tekście oraz zbliżonym ujęciu językowym, na których wzorował się uczeń. Tak więc, „wypracowania pisemne [...] powinny li być tylko reprodukcją tego, co uczeń przez naukę zdobywa. Wszelka samodzielność [...] miejsca mieć nie może w pracach tego rodzaju.

kontaktach, gdy tylko zachodzi potrzeba zastosowania dłuższej wypowiedzi” (Z. Saloni, *Jak pisać wypracowania. Poradnik dla uczniów*, Warszawa 1972, s. 7).

⁵⁰ J. Woroniecki, *Okolo kultu mowy...*, s. 23–24.

⁵¹ Tamże, s. 24.

⁵² Tamże, s. 25.

⁵³ S. Jakóbczyk, *Twórcze ćwiczenia literackie w szkole*, Poznań 1992, s. 31.

Nie jest ona bowiem udziałem umysłów młodzieńczych, ale ludzi dojrzałych”⁵⁴. Ten typ myślenia o pisemnych wypowiedziach uczniów miał swoje źródło w przyjęciu przez zwolenników tej koncepcji herbartowskiego modelu pedagogiki, bardzo popularnego w zaborze austriackim, ale także — szczególnie do początków XX wieku — w niemieckim⁵⁵. Spośród wielu przyczyn rozpowszechnienia tej koncepcji szczególnie w Galicji, Henryk Rowid wymieniał m.in. obowiązujące tam przepisy oświatowe i związaną z nimi organizację nadzoru szkolnictwa, która uniemożliwiała stosowanie w praktyce pedagogicznej innych metod⁵⁶. Warto także dodać, że po odzyskaniu przez Polskę niepodległości herbartowskie metody dydaktyczne upowszechniał w seminariach nauczycielskich Franciszek Majchrowicz (1858–1928), będący od 1922 roku dyrektorem lwowskiego Prywatnego Żeńskiego Seminarium Nauczycielskiego Zofii Strzałkowskiej⁵⁷.

Druga szkoła pisania wypracowań, tzw. aktywna, uznawała samodzielność umysłową dziecka i jego podmiotowość. Przyjmując takie założenia, jej zwolennicy odrzucali w kształceniu językowym i pisaniu wypracowań przez uczniów „reprodukcję” i mechaniczne naśladowanie. Warto zaznaczyć, że zalety tej koncepcji dostrzegły polskie

⁵⁴ A. Tabisz, *Kompetencja tekstotwórcza uczniów na przykładzie rozprawki*, Opole 2006, s. 24, cyt. za: R. Pleniewicz, *Ćwiczenia stylistyczne*, [w:] *Encyklopedia wychowawcza*, t. 2, red. Jan Tadeusz Lubomirski i in., Warszawa 1882, s. 632.

⁵⁵ Znanym herbartystą niemieckim był profesor uniwersytetu w Lipsku Tuiscon Ziller. Wprowadził on herbartyzm do planów i programów nauczania realizowanych w seminariach nauczycielskich i szkolnictwie publicznym. Jego książka *Vorlesungen über allgemeine Pädagogik* (wydana po raz pierwszy w 1876 roku) miała znaczący wpływ na kształtowanie się systemu pedagogiki niemieckiej właśnie w duchu tej doktryny pedagogicznej. Ziller założył także wpływowe w państwie niemieckim Towarzystwo Popularyzacji Pedagogiki Naukowej, w ramach którego propagował tzw. zasadę koncentracji nauczania. Zob. szerzej: Cz. Kupisiewicz, *Z dziejów teorii i praktyki wychowania. Podręcznik akademicki*, Kraków 2012, s. 192.

⁵⁶ Wspomniany pedagog pisał m.in.: „Do zmechanizowania w metodyce wypracowań pisemnych przyczynił się też niemało stosunek organów nadzoru szkolnego do nauczycielstwa. Organy te, postępując ściśle według przepisów władzy naczelnej, uważają z reguły wszelkie próby dydaktyczne, jakiegokolwiek innowacje w metodzie, za wykroczenie przeciwko tym przepisom. Znane są wypadki, że na konferencji szkolnej czyniono nauczycielowi zarzut z tego powodu, że podawał dzieciom nowe tematy do opracowania. Nic dziwnego tedy, że nauczyciele unikają wszelkich eksperymentów w swej pracy szkolnej, a w szczególności prób, dotyczących metodyki wypracowań pisemnych, które wielki wywierają wpływ na ocenę pracy nauczyciela w czasie hospitacji” (H. Rowid, *Z metodyki wypracowań pisemnych w szkole*, Warszawa 1914, s. 10–11).

⁵⁷ F. Majchrowicz znany był jeszcze przed I wojną światową jako wydawca źródeł do dziejów oświaty oraz pierwszego polskiego podręcznika do tego przedmiotu, zalecanego do użytku w seminariach nauczycielskich Galicji, noszącego tytuł *Historia pedagogii do użytku seminariów nauczycielskich i nauki prywatnej* (Drohobycz 1901). Ukazało się w sumie pięć wydań tej książki, ostatnie pod zmienionym tytułem: *Historia pedagogii ze szczególnym uwzględnieniem dziejów wychowania i szkół w Polsce* (Warszawa 1924). Zob. szerzej: A. Wałęga, *Franciszek Majchrowicz (1858–1928) — pedagog i historyk wychowania. Kilka uzupełnień do biografii*, „Biuletyn Historii Wychowania” (2009), nr 25, s. 103–116.

władze oświatowe już na początku istnienia II Rzeczypospolitej, co miało praktyczne odzwierciedlenie m.in. w programie gimnazjum niższego z 1919 roku oraz programie gimnazjum wyższego, obowiązującym w 1922 roku⁵⁸. W późniejszych latach w polskim szkolnictwie również preferowano aktywną szkołę pisania wypracowań. Opowiadali się za nią także pedagodzy po II wojnie światowej, krytykując dydaktyków, którzy tolerowali lub akceptowali brak inwencji twórczej uczniów piszących wypracowania. Jan Zaborowski stwierdzał zaś: „Ogólnie narzeka się, że wypracowania pisemne uczniów są mało samodzielne, że młodzież przeważnie reprodukuje to, co usłyszała czy przeczytała, czyli pisząc, posługuje się niemal wyłącznie pamięcią. Niewątpliwie pochodzi to stąd, że szkoła uczy przeważnie zapisywania gotowych odpowiedzi. W ten sposób czynność pisania współpracuje jedynie z pamięcią, a brak jej współdziałania z wyobraźnią, z życiem emocjonalnym, a przede wszystkim z myśleniem”⁵⁹.

Kwestia pisania samodzielnych wypracowań przez uczniów wiązała się z szerszą problematyką. Proponowane przez Woronieckiego rozwiązania, mające na celu podniesienie poziomu kształcenia i wychowania młodzieży poprzez zadawanie uczniom wypracowań, różnie były traktowane na gruncie zróżnicowanych nurtów pedagogicznych epoki, w której żył. W systemie herbartowskim wiodącą rolę w procesie wychowania, i wykształcenia, dzieci i młodzieży odgrywał nauczyciel⁶⁰. Praktyczną konsekwencją tego faktu było to, że liczba godzin dydaktycznych i obciążenie nimi uczniów w szkołach systematycznie zwiększały się, natomiast „zadawanie, kontrolowanie, odrabianie pracy domowej zostało ograniczone do minimum, a w końcu całkowicie zniesione”⁶¹. W konkurencyjnym do herbartowskiego modelu kształcenia, tj. w pedagogice indywidualistycznej, preferowano z kolei dążenie do niezadawania prac domowych uczniom; otóż uznawano, że nie należy obciążać umysłów młodych ludzi zajęciami mającymi charakter przymusowy i pozostawić im wolny czas na realizację własnych zainteresowań, zakładając, że każdy uczeń powinien rozwijać swoje indywidualne zdolności, a rola nauczyciela w tym procesie powinna mieć tylko charakter pomocniczy⁶². W okresie II Rzeczypospolitej zarówno pierwszy, jak i drugi ze wspomnianych nurtów miał swoich zwolenników. Dużą liczbę stronników herbartyzmu stanowili np. nauczyciele języków klasycznych. Do nich należał Marian Goliaś, który uważał, że pisanie wypracowań jest niepotrzebną, automatyczną niejako i bardzo odtwórczą pracą. Dlatego twierdził on, że „z wypracowań domowych i z pracy domowej należy usuwać wszelką zbyteczną pisaninę, która zazwyczaj zabiera młodzieży, zwłaszcza niższych klas, znacznie więcej czasu, niż to przewiduje wielu nauczycieli”⁶³.

⁵⁸ A. Tabisz, *Kompetencja tekstotwórcza uczniów na przykładzie rozprawki*, Opole 2006, s. 24.

⁵⁹ J. Zaborowski, *Nauka domowa ucznia szkoły średniej*, wyd. II, Warszawa 1975, s. 111.

⁶⁰ M. Łobocki, *Wybrane problemy wychowania nadal...*, s. 74–75.

⁶¹ W. Polak, *Organizacja pracy domowej ucznia. Zagadnienie obciążenia*, Warszawa 1965, s. 8.

⁶² Tamże, s. 9.

⁶³ M. Goliaś, *Rola szkoły w organizowaniu pracy domowej ucznia*, Lwów 1933, s. 18.

Pedagog ten uważał ponadto, że warunki domowe niejednokrotnie nie pozwalają dzieciom i młodzieży na odrabianie tego typu lekcji, i to także powinno uwzględniać się w pracy dydaktycznej⁶⁴.

Niektórzy autorzy podkreślali wielkie znaczenie edukacji młodzieży w zakresie samodzielnego pisania wypracowań⁶⁵. Szczególną jednak rolę w procesie nauczania przypisywano wypracowaniom — jak się wydaje, bardzo słusznie — w okresie międzywojennym. Krajem, w którym troska o edukację młodzieży w zakresie samodzielnego formułowania wypowiedzi stała na bardzo wysokim poziomie, jednocześnie wzorem dla Polski, była Francja⁶⁶. Ale także nasi uczeni formułowali w tym zakresie wiele cennych postulatów i sugestii. Na przykład Mikołaj Rudnicki akcentował, że „w wyrobieniu językowo–stylistycznym, w przyswojeniu sobie językowej wprawy ogromną rolę odgrywają ćwiczenia piśmienne”⁶⁷. Według niego, w dużym stopniu kształcą one umiejętność samodzielnego wypowiadania się ucznia, jego siłę woli i rozum, i wpływają na kreatywność myślenia. Stefan Szuman zaś stwierdzał: „Pisanie wypracowań przez uczniów przede wszystkim ma na celu wykształcenie umiejętności jasnego i przejrzystego, trafnego i ściśłego wyrażania przez nich na piśmie swych wiadomości, myśli i poglądów dotyczących rozmaitych zjawisk i zdarzeń, faktów i problemów”⁶⁸. Wspomniany uczony zauważał także, że nauczyciele zbyt małą wagę przywiązują do tego, aby służyć pomocą i radą swoim uczniom w pisaniu dobrych, samodzielnych i przemyślanych tekstów — wprost przeciwnie, czasami ich szablonowy i nudny sposób prowadzenia lekcji oraz brak wrażliwości na indywidualne uzdolnienia dzieci i młodzieży wpływa negatywnie na kulturę słowa pisanego. „Wypracowania szkolne — pisał z kolei Szuman — mają przeważnie charakter lichych i mizernych, dyletanckich elaboratów, bo są wymuszone i wypocone,

⁶⁴ Tenże, *Organizacja pracy domowej ucznia*, Lwów–Warszawa 1931, s. 14: „Na ogół nadużywa się pracy piśmiennej uczniów, dokonywanej w domu, jakkolwiek eksperymenty wykazały, że warunki domowe nie sprzyjają jej”.

⁶⁵ M. Nagajowa, *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, Warszawa 1985, s. 193–200; A. Kołodziej, B. Niesporek–Szamburska, *Konteksty i uwarunkowania zadań domowych. II. część cyklu: O pracach domowych z języka polskiego prawie wszystko*, Kielce 2009, s. 101–102.

⁶⁶ Jak pisze Barbara Bogołębska, o dbałości pedagogów francuskich o wykształcenie młodzieży w tym kraju w zakresie stylistycznie poprawnego wypowiadania się w formie pisemnej „świadczyły [...] np. francuskie podręczniki sztuki pisania wydawane jeszcze w latach 20. Były to m.in. słynne podręczniki A. Albalata, łączące podstawy kompozycji i stylu, w którym hasło »revenir aux classiques« oznaczało sposób formowania stylu. Zachowano w nich charakterystyczne części odpowiadające działom retoryki, a zarazem stadiom tworzenia lub przynajmniej zagadnieniom retorycznym poświęcono odrębne rozdziały. Akcentowano w tych pracach, że styl, będący oznaką indywidualnego talentu, jest nie tylko formą dla myśli, ale i tworzeniem myśli za pomocą formy” (B. Bogołębska, *Tradycje retoryczne w stylistyce polskiej. Narodziny dyscypliny*, Łódź 1996, s. 92).

⁶⁷ M. Rudnicki, *Wykształcenie językowe w życiu i w szkole*, Poznań–Warszawa 1920, s. 150.

⁶⁸ S. Szuman, *Sztuka samorodna a sztuka dyletancka*, [w:] tenże, *Wybór pism estetycznych*, wprowadzenie, wybór i opracowanie Maria Kielar–Turska, Kraków 2008, s. 238.

bo są dla dziecka nudne, bo dziecko w nich powtarza obce zdania i sądy o rzeczach, bo je sporządza według szablonu zalecanego przez nauczyciela, bo dziecko naśladowuje w nich nudny język lekcji szkolnej, a przestaje mówić własnym językiem, bo nie gra w nich żywym tętnem własna inwencja dziecka itp.”⁶⁹. Wypowiedź Szumana, zgodna z sugestiami Woronieckiego, aktualna jest także dziś, gdy dydaktyczną i wychowawczą rolę wypracowań szkolnych podkreślają współcześni nam uczeni zajmujący się tą problematyką, m.in. Anna Kołodziej i Bernadeta Niesporek–Szamburska⁷⁰.

Niestety, poglądy te nie znalazły współcześnie zbyt wielu zwolenników. Co więcej — poziom wykształcenia w dziedzinie kultury słowa pisanego tak się obniżył, że problemem stał się wtórny analfabetyzm, zwłaszcza wśród uczniów szkół podstawowych i średnich. Obniżył się też znacznie poziom wiedzy humanistycznej⁷¹. Aldona Skudrzyk stwierdza: „Ostatnio nie bez racji nazwano młodych Polaków »pokoleniem SMS«. Wprawdzie środkiem komunikacji też jest tu pismo, ale nie piśmienność w sensie stylu myślenia i sposobu konstruowania tekstu. Cechę SMS–owej komunikacji stanowią nade wszystko skrótowość, lakoniczność”⁷².

Nauka interpunkcji i starannego pisania

Wielu pedagogów i językoznawców w Polsce od dawna zwracało uwagę, że w posługiwaniu się językiem w wersji pisanej ważne jest prawidłowe używanie znaków

⁶⁹ Tenże, *Pochwała dyletantów. Rzecz o znaczeniu samorodnej twórczości w wychowaniu estetycznym społeczeństwa*, Warszawa 1947, s. 28.

⁷⁰ A. Kołodziej, B. Niesporek–Szamburska, *Tworzyć teksty*. I część cyklu: *O pracach domowych z języka polskiego prawie wszystko*, Kielce 2008, s. 53: „Wykonując zadania o określonym — twórczym charakterze, uczniowie rozszerzają swoją wiedzę, uczą się ją stosować w nowych sytuacjach, utrwalają wiadomości już przyswojone, kształtują pożądane umiejętności i nawyki, rozwijają wyobraźnię oraz samodzielność. Tego typu praca domowa pozwala aktywizować ucznia w sposób holistyczny — w wielu dziedzinach działalności związanej zarówno z programem nauczania, jak i oczekiwaniami samego dziecka. Jest na miarę jego uzdolnień, pozwala na autoprezentację, na zastosowanie własnego stylu pracy, i rozbudza zainteresowanie uczniów nauką, co jest bez wątpienia jednym z podstawowych warunków pełnowartościowego uczenia się”.

⁷¹ Pisze na ten temat Jadwiga Kowalikowa, która dodaje ponadto: „Aby się o tym przekonać, wystarczy posłuchać, jak wypowiadają się na dowolnej lekcji języka polskiego, jak rozmawiają z rówieśnikami i starszymi partnerami poza nią, np. w czasie przerwy, wycieczki itp. Warto w celach poznawczych poczytać ich wypracowania domowe i klasowe. W tzw. szkicach interpretacyjnych maturzystów daje nadmiernie często znać o sobie niedoskonałość recepcji tekst »cudzego«. Wielu autorów nie potrafi go w pełni zrozumieć” (J. Kowalikowa, *Od języka do literatury — od literatury do języka*, [w:] *Szkolne spotkania z literaturą*, red. Anna Janus–Sitarz, Kraków 2007, s. s. 135).

⁷² A. Skudrzyk, *Czy zmierzch kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*, Katowice 2005, s. 144–145.

interpunkcyjnych. Jak pisał u zarania II Rzeczypospolitej Wiktor Wąsik, „stosowanie interpunkcji jest rzeczą konieczną, gdyż ona wskazuje nam na to, w jaki sposób tekst został uorganizowany, ułatwia więc, a niekiedy wprost nawet umożliwia jednoznaczne jego rozumienie”⁷³. Zasady stosowania interpunkcji zostały zebrane w pracy Stanisława Jodkowskiego *Zasady interpunkcji*, wydanej w 1935 roku. Rok później Komitet Ortograficzny Polskiej Akademii Umiejętności ujął te zasady w swoich pracach nad reformą polskiej ortografii. Efekty prac KO PAU zatwierdziło w 1936 r. rozporządzenie ministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego o wprowadzeniu w szkołach nowych zasad ortografii, które zasadniczo obowiązują nas do dzisiaj⁷⁴. Dzielą się one na przepisy bezwzględnie nakazujące, bezwzględnie zakazujące oraz zezwalające. Na pierwszy plan wysuwają one tzw. zasadę gramatyczną (znaki interpunkcyjne mają uwidaczniać konstrukcję zdaniową), a następnie zasadę retoryczną (ważna jest ona dla czytającego i ma ona za zadanie podzielić tekst na fragmenty dłuższe i krótsze, aby był on dla niego zrozumiały i komunikatywny)⁷⁵. J. Woroniecki dodawał, że zasad przestankowania i dobrego budowania zdań, które spełniałyby nie tylko wspomniane powyżej kryterium gramatyczne, ale także i retoryczne, nauczyć się można przede wszystkim na drodze wielu ćwiczeń pod kierunkiem doświadczonych nauczycieli oraz poprzez lekturę dzieł wybitnych pisarzy. „Jasnym jest, że bardzo ważnym w tej sprawie jest dobre zrozumienie zasad interpunkcji i należyte opanowanie ich drogą ćwiczenia i kontroli ze strony nauczyciela nad wypracowaniami piśmiennymi. [...] Wielcy pisarze dobrze umieli uwydatnić znakami pisarskimi poszczególne momenty w biegu swego opowiadania i czynili to bardzo świadomie. A. Grzymała–Siedlecki opowiada gdzieś, jak raz spotkawszy się z Sienkiewiczem przy rannym śniadaniu w Krakowie, wysłuchał z jego ust cały wykład, kiedy i jak należy używać średnika. Jasnym jest, że nie były to zasady teoretyczne, ale coś z własnego doświadczenia, z tajników osobistego stylu wielkiego naszego prozaika”⁷⁶. Ta uwaga naszego uczonego wydaje się być istotna z tego względu, że zarówno znajomość teorii, jak też i praktyki należytego stosowania interpunkcji u wielu nie tylko przeciętnych użytkowników języka, ale także pisarzy,

⁷³ W. Wąsik, *Interpunkcja polska*, Warszawa 1919, s. 11.

⁷⁴ O działalności Komitetu Ortograficznego PAU w latach 1935–1936 zob. szerzej: S. Jodkowski, *Losy polskiej ortografii*, Warszawa 1979, s. 70–80. Od czasów zarządzeń z 1935 roku dokonano w Polsce jeszcze dwóch niezbyt dużych zmian w przepisach dotyczących interpunkcji: pierwsza z nich została dokonana 20 I 1956 roku przez Komitet Językoznawczy Polskiej Akademii Nauk; druga zaś miała miejsce w 1997 roku (prace nad nią prowadził Komitet Kultury Języka Polskiej Akademii Nauk). Zob. szerzej: K. Foremniak, *O sztuce przestankowania w Polsce i we Włoszech. Rozwój normy interpunkcyjnej od XVI wieku do współczesności*, Warszawa 2014, s. 220–221.

⁷⁵ E. Przyłubska, F. Przyłubski, *Gdzie postawić przecinek? Poradnik przestankowania ze słowniczkiem*, wyd. V, Warszawa 1980, s. 8–22.

⁷⁶ J. Woroniecki, *Nauka języka ojczystego...*, s. 50–51.

była i jest niekiedy niewielka⁷⁷. Jak pisał współczesny Woronieckiemu językoznawca Kazimierz Nitsch, była ona bardzo „lekceważona i pozostawiona zwykle trosce zece-rów i korektorów”⁷⁸. Witold Doroszewski zaś, podobnie jak J. Woroniecki, był zdania, że: „Dziełem trudnym, wymagającym namysłu, zastanowienia i długiej wprawy jest interpunkcja. To jest dziedzina, której nie można opanować unikając wysiłku. [...] I w tej dziedzinie, jak w każdej innej, konieczna jest fachowa robota”⁷⁹.

Z kolei Zygmunt Saloni, znany po II wojnie światowej badacz zagadnień związa-nych z dydaktyką języka polskiego w szkołach, analizował trzy przyczyny popełniania błędów interpunkcyjnych zarówno przez młodzież, jak i dorosłych. Zaliczył do nich, po pierwsze, „wynikające ze zbyt słabego wyrobienia językowego i ogólnego”⁸⁰, a więc z małej wiedzy, będącej skutkiem braku zainteresowania czytaniem tekstów językowo poprawnych i zawierających ważne dla kultury osobistej człowieka informacje; po dru-gie, niewystarczające opanowanie reguł interpunkcyjnych i praktycznych zasad posłu-giwania się nimi (wina za te braki w dużej mierze leży po stronie nauczycieli, którzy nie starają się jasno wytłumaczyć owych zasad uczniom oraz egzekwować wiedzy, jaką powinni oni sobie przyswoić); po trzecie, zwykłe pomyłki i błędy (często są one zależne od indywidualnych predyspozycji oraz cech charakterologicznych człowieka). Według tego autora, pierwsza z wymienionych grup błędów powinna być przez pedagogów oceniana najsurowiej, a „w przypadkach szczególnie rażących poważne błędy tego typu (np. potok składniowy) mogą spowodować dyskwalifikację pracy pisemnej”⁸¹.

J. Woroniecki uważał, że nauczyciel języka polskiego powinien przywiązywać dużą wagę do nauczania dzieci starannego i estetycznego pisania, czyli kaligrafii. Twierdził on nawet, że ma ona o wiele większe znaczenie niż np. ortografia: „Wydać się to może w pierwszej chwili paradoksem, ale gdy idzie o wychowanie charakteru i woli, kali-grafia jest ważniejsza od ortografii, ta ostatnia bowiem, dzięki swym cechom konwen-cjonalnym, mało co pod względem wychowawczym daje”⁸². Dominikanin ubolewał nad tym, że wielu pedagogów nie przywiązuje do tego żadnej wagi, a jeżeli już to czyni,

⁷⁷ Dyskusje o znaczeniu i randze znaków interpunkcyjnych trwają także wśród polskich języko-znawców. Można wyróżnić, jak zauważył Edward Polański, dwa stanowiska: „Do pomijania znaków przestankowych krytycznie odniósł się m.in. Stanisław Jodłowski, który uważał, że jest ono przejawem biernej postawy i obojętności wobec wymagań zawartych w przepisach popraw-nościowych. Z kolei Krystyna Pisarkowa twierdzi, że z interpunkcji mogą zrezygnować — bez uszczerbku dla swych dzieł — tylko bardzo wybitni pisarze i może to być akceptowane tylko przez małą grupę odbiorców, bowiem interpunkcja automatyzuje i ułatwia proces czytania” (E. Polański, *Dydaktyka ortografii i interpunkcji*, wyd. II zmienione, Warszawa 1995, s. 149).

⁷⁸ Cyt. za: J. Podracki, *Konstrukcje złożone w gramatykach języka polskiego*, Warszawa 2007, s. 266.

⁷⁹ W. Doroszewski, *Wśród słów, wyrażeń i myśli. Refleksje o języku polskim*, Warszawa 1966, s. 104.

⁸⁰ Z. Saloni, *O kształceniu umiejętności pisania na wyższym poziomie nauki szkolnej*, Warszawa 1979, s. 71.

⁸¹ Tamże, s. 72.

⁸² J. Woroniecki, *Nauka o podświadomości...*, s. 40.

to w sposób enigmatyczny, niekiedy tylko przypominając uczniom, że tekst napisany w brudnopisie powinni tak przepisać do zeszytu używanego w szkole, aby był on czytelny i zrozumiały dla nauczyciela. Zdaniem Woronieckiego, kaligrafia ma jednak wartość wychowawczą większą, niż się jej powszechnie przypisuje:

Kaligrafia jest u nas w stanie niesłychanego zaniedbania, co świadczy, że szkoła, pomimo że się tyle wciąż mówi o jej wielkich zadaniach wychowawczych, godzi się na to, aby tę pierwszą sprawność praktyczną, której uczy dzieci, wykonały one byle jak. Z punktu widzenia wychowawczego jest to prawdziwe i to bardzo ciężkie przewinienie. Naczelnym hasłem całego szkolnictwa winno być: »niczego nie wolno robić byle jak« i co do tego należy zaprawiać od pierwszego dnia, gdy wejdą do szkoły. Od razu nie mogą one wszystkiego sprawnie robić, ale należy w nich wzbudzić tę surową ambicję, aby w każdej dziedzinie dojść do pewnej doskonałości i stosować to następnie i do drobnych, drugorzędnych zajęć. Aczkolwiek mniej ważne, bardziej się do takiego ćwiczenia nadają, bo się wciąż powtarzają i co dzień należy się do nich przykładać. Taką jest właśnie umiejętność pisanie i postawienie pod tym względem o wiele wyższych niż dotąd wymagań jest jednym z pilniejszych zadań przyszłej reformy szkolnej⁸³.

Warto dodać, że co prawda sama kaligrafia nie stała się w II Rzeczypospolitej ani później przedmiotem pogłębianych badań, ale rozwinęła się dyscyplina związana z nią w pewnym zakresie — grafologia. Zajmowali się nią i zajmują z powodzeniem psycholodzy i kryminolodzy. Pierwsza, znacząca koncepcja psychologicznej analizy pisma była rozwijana już od lat 70. XIX stulecia, a jej ojcem był J. H. Michon⁸⁴, autor wydanej w Paryżu w 1875 roku pracy *Système de graphologie*. W następnych latach i w XX wieku dużą rolę w psychologii i w kryminalistyce zaczęły odgrywać szkoły: niemiecka, włoska oraz szwajcarska (nawiązująca do psychoanalizy)⁸⁵. Znaczące osiągnięcia w dziedzinie grafologii uzyskał Ludwik Klages, który zwracał szczególną uwagę na możliwość rozpoznawania charakteru i emocjonalnego zaangażowania piszącego na podstawie kształtu

⁸³ Tamże, s. 39.

⁸⁴ Jak słusznie zauważyła Jolanta Barbara Jabłonkowska, Jean-Hyppolite Michon wprowadził do literatury naukowej pojęcie grafologii oraz przeprowadził wiele interesujących badań w tej dyscyplinie, wskazując na jej użyteczność. „Według niego, była to sztuka rozpoznawania charakteru człowieka na podstawie analizy jego pisma [...] Michon sklasyfikował różne typy pisma i przyporządkował im odpowiednio 360 cech charakteru” (J. B. Jabłonkowska, *Sztuka interpretacji pisma — historia grafologii*, [w:] *Postępowanie dowodowe w procesie karnym — zagadnienia wybrane*, red. Justyna Żulińska i Monika Filipowska-Tuthill, Wrocław 2016, s. 153).

⁸⁵ B. Gawda, *Pismo a osobowość człowieka*, Lublin 2000, s. 21–31.

jego pisma⁸⁶, oraz jego uczeń Rudolf Pophal, interesujący się szczególnie procesami mózgowo-fizjologicznymi zachodzącymi w człowieku podczas pisania⁸⁷. W Polsce związkami pomiędzy pismem a różnymi zaburzeniami psychicznymi zajmowali się w okresie II Rzeczypospolitej A. Klęsk, opierający się na założeniach wspomnianego już niemieckiego grafologa R. Pophala, badającego wpływ układu nerwowego na charakter ludzkiego pisma⁸⁸, oraz H. Kwieciński, specjalizujący się w grafologii sądowej⁸⁹. Skoro więc grafolodzy słusznie uważają, że na podstawie charakteru pisma można bardzo wiele powiedzieć o charakterze i predyspozycjach psychicznych oraz stanie emocjonalnym jego autora, z pewnością warte rozważenia jest również to, jak można wpływać na charakter i moralność człowieka już od wczesnych lat szkolnych, kształtując jego sprawność oraz chęć kaligraficznie i estetycznie poprawnego pisania.

Do dziś znaczenie kształtowania umiejętności pisemnego wypowiedzania się uczniów stanowi przedmiot dyskusji, i rozważań, pedagogów i dydaktyków. Słusznie zauważa się, że z nauczania szkolnego nie należy eliminować konieczności pisania ręcznych wypracowań. Jak twierdzi A. Rypel: „Uczniowie coraz częściej posługują się wprawdzie komputerem, ale większość nauczycieli wymaga, aby przedstawiali im do oceny teksty pisane odręcznie. Ma to na celu doskonalenie sprawności manualnych, których opanowanie wpływa na estetykę pisma (kaligrafię). Służy także wyrabianiu nawyków ortograficznych. Większość używanych obecnie edytorów posiada przecież funkcję sprawdzania pisowni, co zwalnia uczniów z koncentrowania uwagi na poprawności zapisu”⁹⁰.

Kształtowanie postaw patriotycznych przez literaturę

Woroniecki zwracał uwagę na wpływ nauki języka ojczystego na kształtowanie woli wychowanków oraz na formowanie ich postaw patriotycznych. Jego zdaniem, uwzględnienie tego wpływu powinno być motywu przewodnim działań pedagogicz-

⁸⁶ L. Klages duży nacisk w swoich badaniach nad pismem kładł na występujące w nim różne ozdobniki i cieniowania liter oraz jego płynność. Na podstawie analizy sposobu pisania można, jego zdaniem, rozpoznać przede wszystkim charakter człowieka (mający swoiste, niepowtarzalne cechy, w odróżnieniu od zdolności, które ujawniają się u ludzi w zbliżonym do siebie wymiarze). Jak pisał Artur Wójtowicz, według Klagesa: „Im więcej woli jest w człowieku, tym więcej uporządkowania w jego piśmie. Więcej uporządkowanego ducha. [...] Piszący regularnie posiadają w sobie silną wolę, zaś nieregularnie piszący słabość woli” (A. Wójtowicz, *Grafologia Klagesa*, cz. 1, Bytom 2011, s. 16); zob. również: tamże, s. 7.

⁸⁷ J. B. Jabłonkowska, *Sztuka interpretacji pisma...*, s. 157.

⁸⁸ A. Klęsk, *Psychofizjologia i patologia pisma*, Lwów 1924.

⁸⁹ H. Kwieciński, *Grafologia sądowa*, Warszawa 1936.

⁹⁰ A. Rypel, *Nauczanie komunikacyjne w kształceniu uczniowskich wypowiedzi pisemnych*, Bydgoszcz 2007, s. 69.

nych nauczycieli. Konieczne jest zatem, by rozumieli oni, że „przy nauce mowy ojczystej powinna się odbywać świadoma praca nad charakterem; przy opowiadaniach ustnych czy piśmiennych, przy wypracowaniach szkolnych czy domowych trzeba wymagać od ucznia tego wysiłku wewnętrznego, aby myśl dobrze oddawał, aby za pomocą mowy stał się panem swego wewnętrznego procesu myślowego”⁹¹. Z poglądem naszego uczono-ego zgadzają się współcześni nam uczeni. M. A. Krąpiec pisał m.in., że

naród i ojczyznę stanowi mowa rodzinna, język, w którym uświadamiamy sobie siebie samych i otaczający świat; w tej mowie kształtujemy naszą psychikę, nasz sposób odbierania sobie wrażeń, nasz sposób wypowiadania się wobec drugich, wobec samego siebie, wobec Boga. Pragnienia, wzloty i upadki przeżywamy w rodzinnym języku. Można i trzeba znać inne języki, jako środki komunikowania się z innymi, ale język ojczysty jest tym, w którym prowadzimy nasze życie wewnętrzne, w którym darujemy się Bogu i osobom kochanym, zwłaszcza w najważniejszych momentach życia — w śmierci⁹².

Niestety, współcześnie mamy do czynienia z wulgaryzacją naszego języka, ograniczeniem się wielu ludzi, zwłaszcza młodych, do używania w komunikacji interpersonalnej tylko pojedynczych słów i zwrotów, często mających charakter roszczeniowy, prymitywny. Jak zauważa S. Kowalczyk, ten panujący w naszym kraju „semantyczny chaos jest odzwierciedleniem umysłowo-wewnętrznego chaosu człowieka, a językowy wulgaryzm uzewnętrznieniem prymitywizmu jego ducha”⁹³. Żle to świadczy o wychowaniu i wykształceniu współczesnego pokolenia Polaków i pod tym względem należy nadrobić bardzo duże zaległości.

Znawcy literatury i dydaktyki języka ojczystego zwracają uwagę na to, że zdobywanie w szkole pod kierunkiem doświadczonego nauczyciela wiedzy z dziedziny literatury za pomocą tekstów literackich dostosowanych do wieku i stopnia rozwoju intelektualnego dzieci przynosi bardzo korzystne rezultaty, wpływając na ich moralność indywidualną i społeczną⁹⁴. Jak pisze Z. Olek – Redlarska, tekst literacki „porządkuje [...] strukturę logiczną języka dziecka, stronę semantyczną, syntaktyczną, frazeologiczną oraz wiele problemów natury etycznej, filozoficznej, poznawczej. Dlatego też znacze-

⁹¹ J. Woroniecki, *Około kultu mowy...*, s. 26.

⁹² M. A. Krąpiec, *Rozważania o wychowaniu*, Lublin 2010, s. 89.

⁹³ S. Kowalczyk, *Współczesny kryzys ideowo-aksjologiczny*, Lublin 2011, s. 148.

⁹⁴ Zwracają na to uwagę językoznawcy, którzy twierdzą, że we wszystkich niemalże kulturach stojących na wysokim poziomie rozwoju „poprawność językowa bywa włączana w orbitę wartości takich jak patriotyzm. Czyni się język nie tylko składnikiem tak zwanej kultury osobistej, lecz również kultury narodowej czy etnicznej. Troska o poprawny język staje się wówczas obowiązkiem społecznym narzucanym przez wymóg solidarności etnicznej z własnym kręgiem kulturowym broniącym przed dezintegracją, wtopieniem w kultury inne” (T. Zgółka, *Język wśród wartości*, Poznań 1988, s. 19).

nie tekstu literackiego jest istotne dla rozumienia pojęć moralnych — ich językowego i społecznego aspektu”⁹⁵.

Woroniecki rozważając kwestie związane z nauczaniem języka polskiego w szkołach postulował pewne praktyczne rozwiązania dotyczące sposobu przekazywania wiedzy uczniom, szczególnie w szkołach średnich. Jego zdaniem, należałoby przede wszystkim uwzględniać filologiczne podstawy naszego współczesnego języka, porównując go z pismem staropolskim. Warto też uwzględniać filozoficzne znaczenie niektórych słów, wyjaśniając ich genezę i wszelkie nieporozumienia na tle ich fałszywego rozumienia w historii. Powinno się też zwracać uwagę na to, aby zakres stosowanych terminów był właściwy, oraz by były one używane w odpowiednim kontekście⁹⁶. Analizując teksty literackie zwrócić należy większą uwagę na prozę historyczną i literaturę patriotyczno-narodową, szczególnie uwzględniając dzieła pisarzy realistycznie opisujących otaczający ich świat, pomijając raczej te, które mają charakter nierealistyczny i niepatriotyczny oraz propagandowy⁹⁷. Podkreślało ten fakt wielu pedagogów współczesnych Woronieckiemu, badaczy literatury i pisarzy, szczególnie katolickich, m.in.: S. Karpowicz⁹⁸, Z. Dębic-

⁹⁵ Z. Olek-Redlarska, *Rozumienie pojęć moralnych. Edukacja wczesnoszkolna*, Białystok 2002, s. 92.

⁹⁶ Na powyżej zasygnalizowany problem używania słów, mając na myśli rzeczywisty i najbardziej właściwy ich zakres, zwracają uwagę także współcześni nam metodycy nauczania języka polskiego. „Takie uściślanie znaczenia znanych już wyrazów — czytamy w jednej z prac poświęconych tym zagadnieniom — jest zabiegiem o wiele ważniejszym niż wyuczanie dzieci słów zupełnie nowych. Słownik dziecka, choć skromny ilościowo, staje się wtedy sprawnym narzędziem w obcowaniu z ludźmi i w gromadzeniu wiedzy. Zapobiegamy możliwym nieporozumieniom, zabezpieczamy się przed werbalizmem” (J. Cofalik, I. Tabakowska, *Kształtowanie języka ucznia w procesie nauczania języka polskiego*, Warszawa 1963, s. 24).

⁹⁷ J. Woroniecki, *Okolo kultu mowy...*, s. 56. Podobnie jak dominikanin, wartość poznania historycznego doceniają współcześni nam uczeni, zwracając uwagę na szczególne walory powieści historycznych, które kształtują wyobraźnię młodzieży oraz uczą właściwie pojmowanego patriotyzmu. J. Maternicki pisze np., że „znaczenie literatury pięknej o tematyce historycznej z punktu widzenia generalizacji historycznych jest duże. Jest ona nieraz niezastąpionym wprost środkiem do poznania niektórych zagadnień kultury umysłowej, społecznej i moralnej odległych epok ze względu na to, że tylko literatura piękna może poruszyć wyobraźnię ucznia do tego stopnia, by móc zrozumieć sprawy odległe, niezwiązane z jego codziennym doświadczeniem” (J. Maternicki, *Literatura piękna w nauczaniu historii*, Warszawa 1965, s. 52). Zob. także: J. Banaś, *Problem edukacji patriotycznej w szkole*, „Cywilizacja” (2009), nr 30, s. 61.

⁹⁸ Karpowicz przeciwstawiał się propagowaniu wśród dzieci i młodzieży literatury nadmiernie rozbudzającej ich wyobraźnię. Jak twierdził: „Złudzeniem jest mniemanie, jakoby wyobraźnia dziecięca potrzebowała karmy w postaci najfantastyczniej zmyślonych powieści i bajek; dziecku zupełnie wystarcza odpowiedni materiał, choćby z najrealniejszego świata czerpany, byle tylko rodzaj i układ materiału był dość zrozumiały i pozostawiał pole do samodzielnych rozmyślań czytelnika” (S. Karpowicz, *Główne cechy i zadania literatury dla młodzieży*, [w:] S. Karpowicz, A. Szcycówna, *Nasza literatura dla młodzieży*, Warszawa 1904, s. 23).

ki⁹⁹, Cz. Stańczak¹⁰⁰ i A. Tretiak¹⁰¹. Wydaje się, że pogląd Woronieckiego — co prawda w innej formie i odwołując się niekiedy do innych (w dużej mierze postkantowskich) tradycji filozoficznych — dzielają współcześni poloniści, np. Bożena Chrzastowska¹⁰², ale także specjaliści zajmujący się innymi dziedzinami wiedzy, np. znany patolog ks. Edward Staniek, uważający, że ważny jest dobór właściwych książek, pozwalających zdobyć czytelnikowi wiedzę o naturze człowieka i świata, godnych polecenia dzieciom i młodzieży¹⁰³. Z kolei filozof J. Bocheński podkreślał doniosłe znacznie czytelnictwa w dziedzinie kształtowania uczuć, a przede wszystkim wyobraźni człowieka, zwłaszcza dzieci i młodzieży¹⁰⁴. Czesław Maziarz natomiast zwrócił słusznie uwagę na to, że czytając dobre książki oszczędzamy czas, ponieważ dowiadujemy się z ich treści tego, co jest potrzebne nam w życiu i kształtuje nasz umysł, nie zaśmiecając go informacjami zbędnymi lub zupełnie bezużytecznymi:

Proces czytelnictwa zaczyna się od wyboru książki. Umiejętność trafnego wyboru książki urasta dziś do nie lada problemu, ze względu na szybkość wzrostu publikacji

- ⁹⁹ Dębicki uważał, że pisarz powinien być realistą, znać dobrze rzeczywistość go otaczającą, a także czynnie uczestniczyć w życiu społecznym będąc „byстрыm” obserwatorem wydarzeń. Wspomniany autor był zdania, że: „Pisarz, który tego wszystkiego nie zna, pozbawiony jest realnego tworzywa, pozbawiony jest tej gliny, z której jedynie ulepić można kształt i po ulepieniu, wzorem boskim, tchnąc w ten kształt swojego ducha. Nie zmaterializuje się on bez materii, bo jest niematerialny, a materia, którą ma ożywić, jest poza nim, na zewnątrz, w życiu, w obrazie i w człowieku — bliźnim” (Z. Dębicki, *Rozmowy o literaturze*, Warszawa 1927, s. 53–54.)
- ¹⁰⁰ Cz. Stańczak podkreślał, że dobra i godna polecenia młodzieży książka to przede wszystkim taka, która stoi „bezwzględnie na gruncie państwowości polskiej, opartej o zasady katolickie i narodowe” (cyt. za: M. Meducka, *Z problemów książki i prasy katolickiej w Polsce w dwudziestolecie międzywojennym*, [w:] *Spółeczno kulturalna działalność Kościoła katolickiego w Polsce XIX i XX wieku*, red. Regina Renz, Marta Meducka, Kielce 1994, s. 164).
- ¹⁰¹ Ten znany w okresie II Rzeczypospolitej krytyk literacki twierdził, wypowiadając się na łamach jednego z katolickich pism o roli książek kształtujących światopogląd religijny młodzieży, że powieść katolicka ma mieć charakter realistyczny i w związku z tym jej autorzy powinni dbać o „prawdę przedstawienia życia jako całości fizycznej i duchowej z dokładnym rozmieszczeniem stosunku tych dwóch stron życia ludzkiego i wewnętrznych składników tego życia” (cyt. za: M. Meducka, *Z problemów książki i prasy katolickiej w Polsce w dwudziestolecie międzywojennym*, [w:] *Spółeczno kulturalna działalność Kościoła katolickiego w Polsce XIX i XX wieku*, red. Regina Renz, Marta Meducka, Kielce 1994, s. 165)
- ¹⁰² B. Chrzastowska, *Przedmiot, podmiot i proces. Szkice z metodyki kształcenia polonistycznego*, Poznań 2009, s. 148–151.
- ¹⁰³ E. Staniek, *Szczęście rodzinne*, Kraków 2010, s. 51.
- ¹⁰⁴ J. Bocheński pisał: „Znakomitym środkiem do wyposażenia wyobraźni w potrzebne obrazy jest literatura piękna, działająca na nią bezpośrednio; trudno np. przesadzić rolę, jaką w tej dziedzinie spełniły powieści Henryka Sienkiewicza — i zupełnym nieporozumieniem jest, zdaniem piszącego, żądanie usunięcia tych powieści ze szkoły” (J. Bocheński, *O patriotyzmie*, [w:] tenże, *Dzieła zebrane*, t. 5: *Etyka*, Kraków 1995, s. 92).

i stale powiększającą się rozpiętość między tym, co warto lub należy przeczytać, a tym, na co nas stać. W praktyce o wyborze lektury decydują bardzo często po prostu przypadkowe okoliczności. Lecz »metoda przypadków« nie może zdać egzaminu na dłuższą metę, gdyż z reguły tracimy wówczas wiele czasu na czytanie rzeczy niepotrzebnych, a zużywając czas na lekturę bezwartościową czy zbędną, tym samym tracimy go bezpowrotnie dla dzieł wartościowych”¹⁰⁵.

Zdaniem J. Woronieckiego, wzorem pisarza, który połączył geniusz literacki z pełnym zdroworozsądkowym realizmem patriotyzmem, był Henryk Sienkiewicz, stąd też przede wszystkim jego dzieła należy polecać uczącej się młodzieży jako lektury obowiązkowe¹⁰⁶. „Cudna mowa polska pod jego piórem nabrała takiej mocy i przejrzystości, a zarazem takiej giętkości i zdolności oddawania najrozleglejszej skali myśli, jaką żaden inny pisarz polski poszczycić się nie może. Jędrna i strojna jego proza stała się dla nas nie tylko prawdziwą muzyką dla ducha, ale i szkołą dla umysłu; kto go czytał — a czytali, czytają i czytać go będą wszyscy — ten nie tylko się radował i bawił, ten nie tylko używał najszczytniejszej rozrywki dla umysłu, ale poza tym, może niezupełnie świadomie, uczył się mowy polskiej, wchłaniał w siebie całe bogactwo naszego języka, całą tę gamę jego form, którą nasz wielki pisarz rozlał po swych dziełach. Można powiedzieć więcej. Kto wczyta się w Sienkiewicza, ten nie tylko żyje się z najpoprawniejszą polską mową, ale ponadto nauczy się myśleć jasno i poprawnie, ten przez język osiągnie myśli”¹⁰⁷. Pogląd ten podzielało wielu autorów współczesnych Woronieckiemu¹⁰⁸, dzielają go

¹⁰⁵ C. Maziarz, *Proces samokształcenia*, Warszawa 1966, s. 110.

¹⁰⁶ J. Woroniecki, *Pośmiertna misja Henryka Sienkiewicza. Przemówienie wygłoszone na inauguracji sali jego imienia na Uniwersytecie Lubelskim dnia 22 czerwca 1923 r.*, „Wiadomości Towarzystwa Uniwersytetu Lubelskiego” (1923), nr 2, s. 1. Realizm autora *Quo vadis* polegał nie tylko na opisywaniu życia codziennego ludzi zgodnie z rzeczywistością, ale — jak zauważył to I. Chrzanowski — na odtwarzaniu rzeczywistości ze szczególnym uwzględnieniem tego, co w owej rzeczywistości jest piękne i urokiem swym zachwycać może odbiorcę dzieła literackiego. Sienkiewicz bowiem był zdania, że „jeżeli realizm chce stworzyć dzieło sztuki, musi być realizmem artystycznym, musi być syntezą prawdy i piękna, albo jeśli kto woli, harmonią rzeczywistości z ideałem. Realizm bez piękna, bez ideału, przeraża się, a raczej wyraża, w naturalizm. Otóż realizm Sienkiewicza jest w całym znaczeniu tego wyrazu realizmem artystycznym, nie naturalizmem, do którego już w młodości żywił odrazę” (I. Chrzanowski, *O literaturze polskiej*, wyboru dokonał Andrzej Biernacki, Warszawa 1971, s. 457–458).

¹⁰⁷ J. Woroniecki, *Okolo kultu mowy...*, s. 108.

¹⁰⁸ Współcześni J. Woronieckiemu badacze literatury podkreślali niezwykłą wartość dzieł H. Sienkiewicza, ze względu na ich walory moralne. Polski powieściopisarz był zwolennikiem realistycznego pojmowania natury człowieka i jego moralności, apelował — wbrew sentymentalistom — aby w życiu codziennym naród polski kierował się nie nadmiernie szkodliwą uczuciowością i doktrynerstwem, ale zdrowym rozsądkiem. Tak postrzegał twórczość naszego pisarza I. Chrzanowski, pisząc: „Któż w serca polskie zaczął na nowo wlewać wiarę we własne siły? Nade wszystko Sienkiewicz.

także literaturoznawcy współcześni¹⁰⁹. Pozytywną opinię o wartości wychowawczej dzieł Sienkiewicza podkreślają również psychologowie¹¹⁰. O talencie pisarskim i pełnym zdroworozsądkowego realizmu dorobku autora *Quo vadis* bardzo pochlebnie wypowiadał się także kardynał S. Wyszyński¹¹¹. W latach międzywojennych po powieści tego pisarza chętnie sięgali również uczniowie; świadczą o tym wyniki badań opublikowane przez Marię Potworowską-Dmochowską, która na podstawie ankiet wypełnionych przez dzieci do lat 14 z 32 szkół Warszawy i okolic wykazała, że badane osoby chętnie czytały *Trylogię*, ponieważ, jak uzasadniano, zawierała ona bardzo interesujące i pasjonujące czytelników opisy wydarzeń doniosłych i ważnych z przeszłości Polski¹¹². Twórczość

I niechaj wolno będzie zaryzykować pogląd, że ta ożywcza atmosfera duchowa, jaką wytworzyła »Trylogia« w niemałej mierze przyczyniła się do tego, że się ukazały na widowni życia polskiego jednostki, które wypowiedziały rozumną walkę rezygnacji politycznej, zalecającej lojalność względem zaborców, i sentymentalizmowi, uporządkijającemu politykę fałszywie, po doktrynersku pojętej etyce” (I. Chrzanowski, *Okolo wychowania narodowego. Trzy odczyty*, Warszawa 1932, s. 41).

¹⁰⁹ Talent H. Sienkiewicza jako pisarza podkreślali m.in. tacy uczeni, jak: J. Kulczycka-Saloni i Z. Zwyczajkowski (zdolności ewokacyjne, malowanie słowami, plastyczność wizji obrazowych, a także sumienne wykorzystywanie źródeł historycznych), J. Krzyżanowski (umiejętność budowania intrygi oraz logicznej akcji i sensacyjnej fabuły), J. Bartmiński (mistrzowskie budowanie dialogu), K. Górski (poetyckość powiązana z prostotą), J. Kleiner (umiejętność operowania kontrastami), H. Kurkowska i S. Skorupka (wykorzystywanie bogatej synonimiki języka w połączeniu z ukazywaniem jego prostoty). To one, a także wiele innych cech twórczości autora „Trylogii” i innych powieści zadecydowały o wielkiej jego popularności i autorytecie. Zob. szerzej: T. Skubalanka, *Historyczna stylistyka języka polskiego. Przekroje*, Wrocław 1984, s. 353–369; E. Szonert, *Spotkania z Sienkiewiczem. Studia, szkice, sylwetki*, Warszawa 1987, s. 192–225. Spośród językoznawców z wielkim uznaniem dla dzieł literackich autora „Trylogii” odnosił się W. Doroszewski, który stwierdził m.in., że „z pisarzy dawniejszych stylistą nieporównanym jest Sienkiewicz” (W. Doroszewski, *Wśród słów, wyrażeń i myśli. Refleksje o języku polskim*, Warszawa 1966, s. 110).

¹¹⁰ Zob. chociażby: H. Jarosiewicz, *Sytuacja wychowawcza we współczesnej szkole — zagrożenie indywidualizmem i subiektywizmem*, „Cywilizacja” (2007), nr 22, s. 78–79.

¹¹¹ M. Żmigrodzka, *W imię prawdy*, Wrocław 2014, s. 75–78.

¹¹² J. Wnęk, *Dziecko w polskiej literaturze naukowej 1918–1939*, Warszawa 2012, s. 141. Należy jednak zasygnalizować, że, niestety, w czasach nam współczesnych twórczość Sienkiewicza staje się coraz mniej znana i doceniana zarówno przez nauczycieli, jak i uczniów, co świadczy o tragicznym stanie polskiej oświaty polonistycznej oraz kultury i mentalności polskiej młodzieży. Jak pisze Stanisław Bortnowski, z ankiet przeprowadzonych przez niego w 2003 roku wynika, że *Potop* „nie istnieje na lekcjach polskiego jako dzieło sztuki [literackiej — R.P.]. Nie ma mowy o przeżyciu estetycznym, nie bada się też recepcji powieści i nie próbuje motywować do pracy i tę pracę z lekturą organizować. Wiedza o książce jest zapożyczona. Nacisk pada na fabułę (stąd prymat opowiadania zdarzeń, czyli pisania w zeszycie streszczeń w postaci kilkudziesięciopunktowego planu) i na charakterystykę Kmicica. Nie ma mowy o roztrząsaniu ważnych problemów, jak wizja historii prezentowana przez Sienkiewicza, jej prawdziwość, rodzaj proponowanego patriotyzmu, jego aktualność i nieaktualność, funkcja książki i jej miejsce w świadomości narodowej, skomplikowanie gatunkowe, odniesienia

Sienkiewicza doceniali badacze literatury i autorzy podręczników, chociaż nie zawsze sprzyjała temu atmosfera polityczna Polski międzywojennej. Jak zauważył Jerzy Starnawski, tzw. reformy jędrzejewiczowskie spowodowały, że w programach szkolnych dla liceów nie przewidywano w zakresie nauczania literatury twórczości autora *Trylogii*, uwzględniając w zamian np. pisarstwo Prusa czy Żeromskiego. Jednakże autor podręcznika do literatury polskiej Juliusz Kleiner, „w zasadzie zwolennik reżymu sanacyjnego, miał jednak zastrzeżenia zarówno co do reformy zwanej »jędrzejewiczowską«, jak też co do programu literatury polskiej w liceach. Myślał samodzielnie, nieugięte. Sienkiewicz otrzymał w *Zarysie dziejów literatury polskiej* [tj. podręczniku tegoż autora, wydanym we Lwowie w 1939 roku — R.P.] przydział większy niż Prus, Żeromski, Reymont”¹¹³.

Zdaniem Woronieckiego, na szczególną uwagę zasługuje wielce pożyteczna, jak pisał, powieść historyczna H. Sienkiewicza *Quo vadis*. Powinna ona należeć do kanonu podstawowych lektur, ze względu nie tylko na swe cenne wartości literackie i historyczne, ale także duże znaczenie wychowawcze: „wszystkie podstawowe zagadnienia życia moralnego, wszystkie jego najszczytniejsze porywy, sięgające nieraz szczytów heroizmu, wszystkie zmagania się sumienia z najnikczemniejszymi nieraz skłonnościami natury ludzkiej, wszystko to, zanalizowane z głębokim realizmem [w *Quo vadis* — R. P.] i ujęte w prześliczną formę artystyczną, jest dla nas niewyczerpanym źródłem obserwacji życia duchowego”¹¹⁴. Tak dużą znajomość zarówno natury ludzkiej, jak i kultury klasycznej oraz realiów epoki, w której działa się akcja wspomnianej powieści Sienkiewicza, zawdzięcza jej autor — jak podkreślają współcześni nam badacze jego spuścizny — nie tylko talentowi, ale też kontaktom naukowym z osobami, które w jego czasach w sposób szczególny interesowały się historią starożytną, tj. profesorom uniwersytetu krakowskiego: Kazimierzowi Morawskiemu i ks. Stefanowi Pawlickiemu¹¹⁵, a także wni-

do epepei, baśni, westernu, do powieści przygód i powieści realistycznej itp. [...] »Potop« w szkole to świętość upadła!” (S. Bortnowski, *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa [2005], s. 156).

¹¹³ J. Starnawski, *Reymont i inni*, Warszawa 2002, s. 129.

¹¹⁴ J. Woroniecki, *Gawęda o gawędzeniu...*, s. 19. Ten pogląd J. Woronieckiego do dziś potwierdzają liczni badacze literatury; na przykład A. Nowakowska pisze o sienkiewiczowskim *Quo vadis*, że czytając tę powieść da się zauważyć, że „świadomie podjęty przez pisarza artystyczny zamiar; by jego dzieło uwznioślało czytelnika, przenosząc go w dziedzinę spraw ogólnoludzkich, w realizacji twórczej widoczny jest zwłaszcza w przekazaniu idei chrześcijańskiej miłości, jak również w kierowaniu uwagi ku sprawom ostatecznym” (A. Nowakowska, „*Quo vadis?*” *Dzieło uniwersalne*, [w:] *Motywy religijne w twórczości Henryka Sienkiewicza*, red. Lech Ludorowski, Kielce 1998, s. 121. Inna z kolei autorka, O. B. Noetzel, wskazuje na bardzo dobrą znajomość Pisma św. przez H. Sienkiewicza, co w przypadku człowieka świeckiego było i jest niestety rzadkością. „Tworzywo literackie Biblii w »*Quo vadis*« — stwierdziła wspomniana powyżej autorka — zostało wykorzystane w sposób niezwykle głęboki” (O. B. Noetzel, *Biblia jako tworzywo literackie »Quo vadis«* [w:] *Inspiracje i motywy bilijne w literaturze pozytywizmu i Młodej Polski*, red. Hanna Filipkowska, Stanisław Fita, Lublin 1999, s. 79).

¹¹⁵ J. Krzyżanowski, *Henryk Sienkiewicz*, Warszawa 1986, s. 76.

kliwej, samodzielnej lekturze wielu dzieł literatury światowej i polskiej¹¹⁶. Z pewnością największy wpływ na ostateczny kształt powieści poświęconej problemom chrześcijaństwa antycznego miał pierwszy z wymienionych uczonych, będący m.in. autorem cenionej przez znawców kultury starożytnej kilkutomowej *Historii literatury rzymskiej*. Jak zauważył. H. Barycz, Morawski okazał się być człowiekiem „w galerii znajomości krakowsko–profesorskich szczególnie bliskim duchowo Sienkiewiczowi”¹¹⁷. Poddawał on starannej korekcie część historyczno–filologiczną swego przyjaciela, za co autor *Quo vadis* był mu szczególnie wdzięczny, i do jego uwag chętnie się stosował. W tym kontekście warto zaznaczyć, że doceniając wartość *Quo vadis*, Woroniecki przeciwstawił się sugestiom niektórych krytyków literackich swojej epoki, którzy w tym dziele dopatrywali się przesadnej gloryfikacji chrześcijaństwa pierwszych wieków, posądzali autora o plagiat oraz upatrywali w nim osobę sprzyjającą konserwatyzmowi i wychwalającą szlachecki sarmatyzm¹¹⁸. Zresztą krytyka pod adresem Sienkiewicza nasiliła się szczególnie na przełomie lat 20. i 30. XX wieku, a swój szczyt osiągnęła w 1933 roku, kiedy to z kanonu lektur w szkołach średnich usunięto *Ogniem i mieczem* po opublikowaniu przez Olgierda Górkę antysienkiewiczowskiego artykułu. Co prawda, pod naciskiem oburzonej opinii publicznej cofnięto tę decyzję, ale powieść ta mogła być polecana jako lektura już tylko według swobodnego uznania nauczyciela¹¹⁹.

¹¹⁶ Zob. chociażby na ten temat: M. Pietrzak, *Językowe środki kreowania postaci w twórczości historycznej Henryka Sienkiewicza*, Łódź 2004, s. 157–187.

¹¹⁷ H. Barycz, *Na przełomie dwóch stuleci. Z dziejów polskiej humanistyki w dobie Młodej Polski*, Wrocław 1977, s. 16.

¹¹⁸ Do takich krytyków H. Sienkiewicza należał zwłaszcza W. Nałkowski, który wręcz oskarżył autora *Quo vadis*, że jego dzieło było kompilacją dwóch prac: *Les Martyrs* F. R. Chateaubrianda oraz *Fabioli* N. Wisemana. Uważał także, że był on osobą stronnictwą, kierującą się chęcią zysku i wyrafinowaną (stąd też postaci jego powieści były konstruowane niejako „na zamówienie” czytelników). Zarzuty te, jak wiadomo, były bezpodstawne, i wynikały m.in. z ideologicznego uprzedzenia W. Nałkowskiego do pisarzy nielewicowych. Zob.: R. Rosiak, *Wacław Nałkowski wobec pisarzy współczesnych*, Lublin 1974, s. 96–97, 110–114, 127–128, 137–141.

¹¹⁹ J. Szocki, *Utwory Henryka Sienkiewicza w procesie szkolnej edukacji polonistycznej (okres międzywojenny i współczesność)*, [w:] *Teoria i praktyka kształcenia literackiego oraz językowego w latach 1918–1939*, red. Leszek Jazownik, Zielona Góra 1998, s. 146. W późniejszych czasach jednakże znawcy literatury polskiej w pełni doceniali wartość i znaczenie *Ogniem i mieczem* dla polskiej kultury literackiej, a także wiedzę i kompetencję autora tegoż dzieła, który pisząc je wykazał się dużym realizmem oraz znajomością historii, także języka polskiego. Dlatego też A. Wilkoń napisał m.in., że „pod względem opanowania i znajomości polszczyzny historycznej »Ogniem i mieczem« przewyższa wszystkie teksty dotychczasowe” (A. Wilkoń, *O języku i stylu „Ogniem i mieczem” Henryka Sienkiewicza. Studium nad tekstem*, Warszawa–Kraków 1976, s. 163). Historycy badający dokonania naukowe autorów prac poświęconych dziejom Polski szlacheckiej zauważają, że Henryk Sienkiewicz pisząc wspomnianą powyżej powieść korzystał w dużej mierze ze *Szkiców historycznych* Ludwika Kubali, wydanych po raz pierwszy w latach 1880–1881 i mających w późniejszych czasach

Należy odnotować, że spór wokół *Trylogii* Sienkiewicza toczył się także wśród dydaktyków literatury oraz literaturoznawców. Słowa krytyki pod adresem tego cyklu powieściowego kierowali m.in. R. Skulski (zarzucając mu „jednostronność”¹²⁰), J. Gołąbek (uważał, że niektóre ze scen były przedstawiane w powieściach zbyt drastycznie)¹²¹, Józef Grodecki (zarzucał autorowi „anachroniczność”, a problematykę zawartą w powieściach uznawał za mało aktualną)¹²² oraz J. Saloni i Z. Leśnodorski (autorzy ci uważali, że utwory Sienkiewicza mogą przyczynić się do pogorszenia stosunków Polaków z mniejszością ukraińską). Pozytywną rolę powieści Sienkiewicza w edukacji polonistycznej młodzieży zauważali natomiast Tadeusz Czapczyński, Franciszek Bielak, Ludwik Skoczylas oraz Stefan Szuman, który jako psycholog i pedagog dostrzegał ważną rolę twórczości naszego pisarza w kształtowaniu psychiki dzieci i młodzieży¹²³.

Warto też dodać, że postać H. Sienkiewicza, tak doceniana przez J. Woronieckiego, była przedmiotem bardzo krytycznych, nawet złośliwych uwag niektórych pisarzy z okresu powojennego¹²⁴, a także badaczy jego spuścizny pisarskiej, m.in. Andrzeja

aż pięć wydań. Autor *Trylogii* recenzował to dzieło na łamach ówczesnej polskiej prasy i chociaż zarzucał autorowi brak syntetycznego ujmowania dziejów wojen polsko-kozackich w XVII stuleciu, był pod niewątpliwym urokiem jego opisów historycznych bitew, toczonych przez Polaków w tym czasie. I chociaż opisy niektórych bitew lwowskiego historyka zostały w dużej części wykorzystane przez Sienkiewicza do napisania *Trylogii*, nie były one plagiatem w dosłownym tego słowa znaczeniu. Jak pisze Zbigniew Romek: „Książka Kubali odegrała ważną rolę w genezie powieści »Ogniem i mieczem«. Jak zauważyli to już współcześni, Bolesław Prus i Piotr Chmielowski, a w analitycznym opracowaniu dowiódł Juliusz Kijas, urzeczony dziełem Kubali powieściopisarz nie tylko artystycznie rozbudował nakreślone przez historyka sceny, ale także dosłownie cytował w swej powieści całe fragmenty »Szkieców«. Dotyczyło to między innymi nadejścia Kozaków i Tatarów pod Zbaraż, ucztę wydanej przez Jeremiego Wiśniowieckiego oraz szeregu szturmów. Fragmenty »Ogniem i mieczem« przepisane z Kubali, jak stwierdzają dziś historycy literatury, są jednymi z najlepszych opisów w powieści” (Z. Romek, *Ludwik Kubala (1838–1918)*, [w:] *Złota księga historiografii lwowskiej XIX i XX wieku*, red. Jerzy Maternicki i Leonid Zaszkilniak, Rzeszów 2007, s. 165).

¹²⁰ R. Skulski, *Lektura Sienkiewicza w szkole średniej*, „Muzeum” 44 (1929), z. 3, s. 183–194.

¹²¹ J. Gołąbek, *Lektura „Ogniem i mieczem” w kl. IV gimn.*, „Muzeum” 44 (1929), z. 2, s. 132–142.

¹²² J. Grodecki, *Program nauczania języka polskiego w szkole średniej*, „Polonista” 1 (1931), z. 3, s. 81–88.

¹²³ W. Sawrycki, *Wiedza o literaturze w szkolnej refleksji polonistycznej w latach 1869–1939*, Toruń 1993, s. 70.

¹²⁴ Pisze o tym m.in. jeden z badaczy spuścizny literackiej Henryka Sienkiewicza Andrzej Stoff, stwierdzając: „Nawet w ostatnich latach mieliśmy przykłady aktywizacji nurtu krytycznego, a bardziej powszechna niż znajomość cytatów z »Trylogii«, jest dzisiaj zapewne pamięć o zjadliwych sądach na jej temat W. Gombrowicza czy Cz. Miłosza” (A. Stoff, „*Trylogia Henryka Sienkiewicza: literatura wysoka czy popularna?*”, „Cywilizacja” (2010), nr 23, s. 73). Por. wypowiedzi W. Gombrowicza o rzekomo „zgubnym” wpływie pisarstwa Sienkiewicza na społeczeństwo polskie: W. Gombrowicz, *Dziennik 1953–1956*, t. 1, Kraków 2004, s. 352–353; krytyczną opinię o całokształcie twórczości naszego pisarza wyrażał także polski socjolog żydowskiego pochodzenia Aleksander Hertz wyznając: „(...) są pisarze, którymi głęboko gardzę. Tu jako przykład może posłużyć Sienkiewicz. W gruncie rzeczy drażni mnie i to, że Polacy traktują go tak poważnie. Darowałbym jego popularność w Pol-

Mencwela, który — o dziwo — zarzucał mu brak realizmu i brak obiektywizmu¹²⁵. O wiele przychylniejszą opinię o pisarstwie historycznym Sienkiewicza miał Adam Kersten, który — jak zauważył Julian Krzyżanowski: „Wytknąwszy pisarzowi — zarówno słusznie, jak niesłusznie — przeróżne uchybienia — ostatecznie doszedł on do wniosku, że powieść o najeździe szwedzkim nie fałszuje obrazu przeszłości”¹²⁶. Wspomniany autor był też zdania, że o wielkości pisarstwa Sienkiewicza świadczyła pozytywna ocena jego *Krzyżaków*, dokonana przez badacza dziejów średniowiecza Stefana S. Kuczyńskiego¹²⁷.

Dyskusje wokół doboru odpowiedniej literatury do użytku młodzieży szkolnej

Zdaniem Woronieckiego, należy także baczyć na właściwy dobór tekstów literackich, bowiem zawierać mogą one fałszywe i sprzeczne z doktryną chrześcijańską treści i wywierać destrukcyjny wpływ na mentalność młodzieży, m.in. szerząc w jej duszach kult egoizmu i aspołecznych postaw. Błędem jest na przykład upowszechnianie dzieł Fiodora Dostojewskiego, którego „całe życie [...] i cała jego twórczość jest pod znakiem tego historycznego egotyzmu, przeczulenia miłości własnej, zmienności sądów i braku poczucia rzeczywistości”¹²⁸. I rzeczywiście, jak twierdzą uczeni zajmujący się twórczością

sce, ostatecznie jego powieści historyczne są zajmującą i dobrze napisaną lekturą rozrywkową. I w piśmiennictwie polskim właściwie nie mają konkurencji. Ale ocenianie go jako wielką pozycję literacką, jako wielkiego pisarza, wydaje mi się świadectwem niedojrzałości kulturalnej (...)” (A. Hertz, *Wyznania starego człowieka*, Warszawa 1991, s. 125–126).

¹²⁵ Zob. na ten temat: D. Dobrowolska, *My o przeszłości, przeszłość o nas. Problematyka tożsamości narodowej w dawnej i nowej literaturze polskiej*, Toruń 2013, s. 101.

¹²⁶ J. Krzyżanowski, *Nauka o literaturze i jej stosunek do innych nauk*, [w:] *O nauczaniu historii nauki*, praca zbiorowa pod red. Wandy Osińskiej, Wrocław 1974, s. 125.

¹²⁷ Tamże, s. 125.

¹²⁸ J. Woroniecki, *Kult Dostojewskiego i jego tragizm*, „Przegląd Powszechny” 1948, t. 226, nr 7–8, s. 10. Współcześni nam badacze filozofii rosyjskiej często przeciwstawiają się tak krytycznym poglądom, kwestionującym szczerą intencję oraz dobrą wolę tego myśliciela. Do takowych osób należy m.in. H. Rarot, która uważa, że: „Niekiedy postrzegano Dostojewskiego także jako złośliwego, choć skrytego nihilistę, sztychującego bezlitośnie z kultury, zwłaszcza gdy utożsamiano go z bohaterami jego powieści, z »człowiekiem z podziemia«, negującym kulturę, rozum, ideały społeczne i głoszącym irracjonalną wolność. Z taką interpretacją trudno jednak się zgodzić” (H. Rarot, *Od nihilizmu do chrześcijaństwa. Historia i współczesność idei filozoficzno-religijnej przewyciężenia nihilizmu*, Lublin 2011, s. 52). Bohdan Urbankowski w twórczości F. Dostojewskiego doszukuje się — niezbyt chyba słusznie — treści, które o wiele później zawarł w swoich dziełach Erich Fromm, opisując różnorodne mechanizmy ucieczki wielu ludzi od wolności. Jedną z nich, jak pisze wspomniany badacz światopoglądu rosyjskiego pisarza, jest postawa mechanicznego konformizmu: „Polega ona na tym, że jednostka rezygnując z ryzyka bycia sobą, wyzbywając się własnej godności, łapczywie

autora *Biesów*, rosyjski pisarz nazywał siebie „realistą fantastycznym”, rzadko szukającym racjonalnych wyjaśnień dotyczących zjawisk otaczającego go świata. Jak pisze Halina Brzoza, „wiedza racjonalna, zarówno w postaci badań empirycznych, jak i tworzonych (przy udziale czynnika abstrakcji) teorii, jest według Dostojewskiego źródłem »prawd« podważalnych i relatywnych, które podlegają chronicznej weryfikacji, a zatem nie posiadają większej wartości”¹²⁹. Do osób, które przyczyniły się do upowszechnienia twórczości autora *Biesów* należał m.in. Romano Guardini. Właśnie za to myśliciel ów został oceniony przez naszego uczonego w sposób niezwykle negatywny: „gdy wziąć pod uwagę, że przez długie lata zajmował katedrę filozofii chrześcijańskiej na uniwersytecie berlińskim i że gromadził wokoło siebie katolicką młodzież oddającą się tam studiom uniwersyteckim, to łatwo sobie wyobrazić, jak musiał bałamucić jej umysły. Zrozumie się wtedy, dlaczego te młode pokolenia okazały się tak mało odporne na rozkładowe wpływy hitleryzmu”¹³⁰.

Należy też wystrzegać się tak powszechnego, nawet pośród językoznawców oraz dydaktyków języka polskiego, sentymentalizmu, którego ideologia zakorzeniła się na dobre w kulturze języka polskiego i wpływa tym samym na mentalność zwłaszcza młodego pokolenia Polaków. Do uczonych, którzy „zabrnęli” w sentymentalizm nasz

chwytą taki wzór osobowości, jaki podsuwają jej wzory kulturowe, jaki aprobeje jej najbliższe środowisko. Przybiera więc barwę ochronną, upodabnia się do otoczenia” (B. Urbankowski, *Dostojewski: dramat humanizmów*, Warszawa 1994, s. 184–185). O rozumieniu wolności człowieka w ujęciu wspomnianego rosyjskiego autora pisze Jan Krasicki, że w jego koncepcji „jednostka ludzka [...] przede wszystkim doświadcza swojej wolności, i dokonuje na niej eksperymentów, dochodząc do »samowoli«, demonizmu i samouwielenia, »człowieko–bóstwa«. [...] Dostojewski ukazał zło jako nieuchronną cenę »wolności«, wolności do dobra i zła. Autonomia woli, o której tyle pisali filozofowie, kończy się w jego powieściach tyranią i wewnętrznym samozniewoleniem, a wola autonomiczna, samostanowienie, okazuje się wolą demoniczną (*swojewolije*)” (J. Krasicki, *Człowiek i Bóg w tradycji rosyjskiej*, Kraków 2012, s. 70–71).

¹²⁹ H. Brzoza, *Dostojewski. Między mitem, tragedią i apokalipsą*, Toruń 1995, s. 26.

¹³⁰ J. Woroniecki, *Kult Dostojewskiego i jego...*, s. 7. Ocena działalności i poglądów filozoficznych R. Guardiniego dokonywana przez innych katolickich uczonych, zwłaszcza po II wojnie światowej, była raczej pozytywna, a wypowiedź Woronieckiego należy do niewielu tak krytycznie oceniających jego dokonania. W niektórych tylko publikacjach można znaleźć sugestie i uwagi dotyczące jego niezgodnego z dotychczasową, tomistyczną tradycją, rozumienia religijności i roli uczuć — tzw. »serca« — w doświadczeniach religijnych człowieka (skłaniał się on ku interpretacjom charakterystycznym dla sposobu myślenia obecnego w tradycji protestanckiej, m.in. u Rudolfa Otto). Na przykład pisząc na ten temat M. Jaworski stwierdził: „Nie możemy jednak przyjmować, że »serce« — tak, jak rozumie Guardini — jest jedynie właściwym organem doświadczenia religijnego. »Serce« jest tylko organem tej strony aktu, który wyraża się w podmiotowej realizacji jego przedmiotowej treści. Natomiast organem doświadczenia religijnego, który ujmuje odpowiednie treści przedmiotowe jest »logos«, intelekt” (M. Jaworski, *Religijne poznanie Boga według Romana Guardiniego*, [w:] tenże, *Wybór pism filozoficznych*, Olecko 2003, s. 155).

uczony zaliczył L. Komarnickiego¹³¹, K. Wóycickiego¹³², J. Rozwadowskiego¹³³, a przede wszystkim A. Gawrońskiego, Z. Klemensiewicza i S. Szobera¹³⁴. Do tych zaś, którzy

¹³¹ We współczesnej literaturze poświęconej problematyce dydaktyki literatury polskiej w szkołach nie zauważa się negatywnego wpływu koncepcji L. Komarnickiego na kształtowanie się światopoglądu młodzieży w okresie międzywojennym; wprost przeciwnie — M. Łojek pisze, że uczony ten „nie rozwinął naukowo teorii nauczania problemowego, nie wnikał w psychologiczne uwarunkowania doprowadzające do aktów kształtujących czynności myślowe, nie rozważał teoretycznie poszczególnych faz postępowania badawczego podmiotu, ale — jak wskazują jego prace — dobrze znał zalety myślenia refleksyjnego i wprowadzał je na konkretnych przykładach w obieg codziennej praktyki pedagogicznej. Tą zatem właściwością dydaktycznego działania inspirował w metodyce literatury czynną umysłową postawę ucznia” (M. Łojek, *Metoda problemowa w nauczaniu literatury (Rys historyczno-teoretyczny)*, Warszawa 1979, s. 124). Natomiast w czasach II Rzeczypospolitej, gdy trwały bardzo zaawansowane dyskusje nad metodami nauczania języka polskiego w szkołach, a nauczyciele tego przedmiotu domagali się konkretnych rozwiązań w tej dziedzinie, metoda zaproponowana przez tego uczonego została poddana surowej ocenie. I nie chodziło tutaj o sentymentalistyczne zapatrywania uczonego, ale o jego sposób analizowania dzieł literackich na lekcjach zaproponowany nauczycielom i uczniom. Jak zauważa Dominika Dworakowska–Marinow, „mimo pierwotnej atrakcyjności, heureka jako propozycja dydaktyczna dla nauczycieli literatury uległa weryfikacji, a w końcu — dyskredytacji. Za błędne, a nawet szkodliwe uznano pytania, w które wyposażył swój podręcznik Lucjusz Komarnicki. Postawiono im zarzut nie tylko rozleniwiania nauczyciela i ucznia, ale także »mechanizowania toku lekcji«” (D. Dworakowska–Marinow, *Lucjusz Komarnicki. Pedagog, badacz literatury, teatrolog*, Łódź 2007, s. 87).

¹³² Poglądowi J. Woronieckiego, że K. Wóycicki był sentymentalistą, zaprzeczają niektórzy współcześni badacze jego dorobku. M. Łojek pisze, że uczony ten: „Nie głosił [...] rozbratu z intelektem, tylko twierdził, że zadaniem lekcji literackich jest przede wszystkim rozwój władz duchowych, a wnikliwe i twórcze myślenie wystąpi przy rozbiórce składników, jakie się na dzieło artystyczne składają oraz przy wyjaśnianiu ich wzajemnych stosunków” (M. Łojek, *Metoda problemowa w nauczaniu literatury (Rys historyczno-teoretyczny)*, Warszawa 1979, s. 128). Na wypuklenie roli uczuciowego przeżywania treści utworów literackich przez uczniów w K. Wóycickiego koncepcji nauczania języka polskiego zwraca uwagę współcześnie Antoni Baczewski; uważa on jednak ten zabieg polskiego językoznawcy za bardzo pozytywny, ponieważ on to „tworzy człowieka bardziej wartościowego” (A. Baczewski, *Sztuka słowa a szkoła*, Rzeszów 1988, s. 71.)

¹³³ Dorobek naukowy Jana Rozwadowskiego nie doczekał się dostatecznego, jak się wydaje, opracowania, pomimo że jest on, wg opinii znawców przedmiotu, bardzo oryginalny i z pewnością znaczny. Jeśli zaś chodzi o zarzucany mu przez Woronieckiego sentymentalizm, to słusznie zauważył S. Urbańczyk, że Rozwadowski niejednokrotnie „podkreślał znaczenie »uczucia w rozwoju twórców językowych«, oraz występował »przeciw przecenianiu roli logiki i intelektu«. Automatyzacja języka jest potrzebna, aby go można było swobodnie używać do wyrażania treści, ale zbytnia automatyzacja pozbawia język wszelkiej ekspresji uczuciowej” (S. Urbańczyk, *Jan Rozwadowski (próba charakterystyki)*, [w:] J. M. Rozwadowski, *Wybór pism*, t. 1: *Pisma polonistyczne*, Warszawa 1959, s. 21.)

¹³⁴ Oczywiście, wśróduczonych zajmujących się dydaktyką polskiej literatury było jeszcze wielu innych przedstawicieli nurtu sentymentalistycznego, do których poglądów J. Woroniecki nie miał okazji się ustosunkowywać. Wśród nich niewątpliwie ważną rolę odgrywał W. Nowicki

nie dali mu się opanować, według J. Woronieckiego, należeli K. Nitsch, H. Ułaszyn, J. Łoś¹³⁵. Jak wynika z pobieżnej nawet lektury dzieł wspomnianych uczonych, Woroniecki miał wiele racji formułując powyższe uwagi. Na przykład jeden z najwybitniejszych językoznawców okresu międzywojennego S. Szober, sam wielokrotnie określał się jako sentymentalista, a w jednej ze swych książek poświęconych kulturze języka stwierdził, że „zdolność wnikania w wartości uczuciowe wyrazów i umiejętność subtelniejszego wygrywania na nich to dopiero prawdziwe panowanie nad językiem. Posiadanie najbogatszego nawet zasobu słownikowego i umiejętność gładkiego układania zdań i okrągłych frazesów nie wystarcza. Kto jest tępy na wibrujące w wyrazach tony uczuciowe, ten nie potrafi wydobyć z języka wszystkich kryjących się w nim wartości, ten nie ma poczucia stylu i staje się w swej mowie albo odrażająco trywialnym, albo śmiesznie patetycznym lub nuży jednostajnością wykrygowanej poprawności. Język to czuły i subtelny instrument, ale kojarzyć w harmonijną całość wszystkie dźwięczące w nim tony ten tylko potrafi, w czyjej duszy mocnym tętnem i w rozległej skali kołyszą się fale żywego uczucia”¹³⁶.

Także Z. Klemensiewicz wielokrotnie wypowiadał się o oddziaływaniu przez nauczyciela języka ojczystego na sferę uczuciową młodzieży, głosząc, że „polonista nie tylko myśl kształci. On przecież, jak żaden inny nauczyciel, może oddziaływać na sferę czucia, i w tym jego siła, w tym jego urok. Ale skoro tak, musi sam mieć żywe uczucie i żywą wyobraźnię. Aby móc zasugerować wychowankom piękno, trzeba samemu je czuć, poddać się jego działaniu, wchłonąć je w siebie tak, aby potem promieniowało”¹³⁷. Głównym przedmiotem sporu J. Woronieckiego z językoznawcami–sentymentalistami było to, że starał się on połączyć naukę języka w szkole przede wszystkim z nauką prawidłowego myślenia i precyzyjnego wyrażania swoich myśli, ci ostatni zaś chcieli nauczyć ucznia wyrażania przez niego własnych uczuć za pomocą szerokiej gamy słów, mających różne znaczenia i możliwości zastosowania w języku polskim¹³⁸. J. Woroniecki pisał:

(1878–1941), który, jak pisał Edward Biłos, „był zdania, że z lekcji należy uczynić dla uczniów ucztę duchową. Najodpowiedniejsza metoda i najlepiej obmyślana budowa lekcji niewiele pomogą, jeśli to wszystko nie będzie zabarwione czynnikiem uczuciowym” (E. Biłos, *Historyczne koncepcje lekcji literatury w zarysie*, Częstochowa 1992, s. 58).

¹³⁵ J. Woroniecki, *Nauka języka ojczystego...*, s. 55–59.

¹³⁶ S. Szober, *O wartości uczuciowej wyrazów i o tym, jak stany uczuciowe wpływają na tworzenie zdania* [w:] tenże, *Na straży języka. Szkice z zakresu poprawności i kultury języka polskiego*, Warszawa 1937, s. 17–18.

¹³⁷ Z. Klemensiewicz, *Główne zadania i właściwości nauczyciela polonisty*, [w:] tenże, *Składnia, stylistyka, pedagogika językowa*, wybór Anna Kałkowska, Warszawa 1982, s. 824.

¹³⁸ Swoje stanowisko odnośnie funkcji ludzkiej mowy oraz języka wyraził Z. Klemensiewicz w jednej ze swych książek napisanych już po II wojnie światowej, stwierdzając m.in.: „Ze stanowiska mówiącego — nadawcy określiłbym funkcję mowy w ogóle, a danej wypowiedzi w szczególności, jako »wyrażającą«, albo w szerokim tego terminu znaczeniu »ekspresyjną«. Wypowiedź ma bowiem

Dla samego nauczania języka ojczystego szkodliwość sentymentalizmu w tej formie, w jakiej go spotykamy w naszych programach szkolnych i podręcznikach stylistyki, polega na tym, że zawęży on znacznie zakres wyćwiczenia się w języku ojczystym i opanowania go w codziennym użytku, a to przez to, że koncentruje zbyt silnie uwagę młodzieży na tych celach nauki języka, które się odnoszą do literatury pięknej i żądają pewnego poruszenia uczuć i wywołania wzruszeń, zaniedbując jednocześnie podstawowe, ogólnokształcące zadania tego głównego przedmiotu szkolnego¹³⁹.

Głosząc poglądy antysentymentalistyczne nie był osamotniony, zbliżone stanowisko zajął w okresie powojennym m.in. W. Doroszewski, słusznie zauważając:

Uczucia same przez się nie są samodzielnymi pierwiastkami naszego życia psychicznego, bo nie ma uczuć niezależnych od wyobrażeń, i język jako całość nie jest budową, w której by wszechwładnie gospodarzyło uczucie. Język jest strukturą, emocje zaś nie mają siły konstrukcyjnej. Język jest przede wszystkim narzędziem myśli i jako narzędzie myśli doskonalony się w ciągu wieków, na tym też polega postęp w jego rozwoju. Temu postępowi odpowiadać winien postęp w nauczaniu, który by polegał na przewyciężaniu przesadnego emocjonalizmu czy wręcz sentymentalizmu, i na odślanianiu pracy myśli rządzącej językiem — myśli niewidocznej w codziennych drobiazgach, ale wiekową pracą kształtującej dzieje języka¹⁴⁰.

Ważnym problemem natury wychowawczej jest to, że we współczesnej literaturze powieściopisarskiej często podejmowane są zagadnienia, które ze względu na swój przedmiot i sposób, w jaki bywają przedstawiane, mogą stać się przyczyną upadku obyczajów moralnych i zaniku cnoty wstrzemięźliwości (zwłaszcza zaś czystości), bądź też lekceważenia jej wpływu na całokształt życia moralnego wychowanków. Jak stwierdził ks. K. Kowalski, propagowaniu nieczystości sprzyja klimat kulturowy i deprawacja moralna wielu współczesnych nam ludzi, obejmująca osoby należące niemalże do wszystkich stanów i zawodów¹⁴¹. Zwracał na to uwagę także L. Pyżalski,

i chce wyrazić to, co stanowi treść jego przeżycia celem przekazania odbiorcy" (Z. Klemensiewicz, *Pogadanki o języku*, Wrocław 1966, s. 10).

¹³⁹ J. Woroniecki, *Około kultu mowy...*, s. 63–64.

¹⁴⁰ W. Doroszewski, *Wśród słów, wyrażeń i myśli. Refleksje o języku polskim*, Warszawa 1966, s. 42–43.

¹⁴¹ Jak pisał wspomniany autor, „krótki nawet pobyt wśród ludzi wszystkich stanów i narodów otwoczy nam oczy na to, że w duszy licznych bardzo chrześcijan cnota czystości umarła, jak zamiera cichy kwiat polny, skoro ręka przechodzącego brutala oderwie go od soków ożywczych ziemi macierzystej. Umysł ich, przytępiony, ciężko tylko potrafi wzniesić się na przeczyste wyżyny rozważań tajemnic nadprzyrodzonych, gdyż wzrok ich jest zatopiony w cielesnej, pozornie pięknej

wskazując na szkodliwość i negatywne konsekwencje moralne czytania takich lektur¹⁴². Ks. J. Winkowski zalecał w związku z tym, aby dostęp do książek mających zły wpływ na młodzież znaczenie ograniczać, zaczynając od własnych biblioteczek, z których należy usunąć wszystkie te pozycje, które potencjalnie mogłyby zaszkodzić rozwojowi moralnemu młodych ludzi. Dlatego, jak twierdził ten uczyony, „trzeba [...] z jednej strony oczyścić rodzicielską, domową bibliotekę, skontrolować sumiennie prowadzoną prasę, by książka, by gazeta z gruntu zła raz na zawsze znikła z domu. Z drugiej — rozpocząć i prowadzić niestrudzenie szeroką akcję propagandową na rzecz książki dobrej”¹⁴³. Podobnie na ten temat wypowiedzieli się inni katolicy wychowawcy i uczeni¹⁴⁴.

Według Woronieckiego, szczególnie szkodliwy dla moralności jest tzw. erotyzm komercyjny, który polega na wyeksponowywaniu i drastycznym opisie problematyki związanej ze sferą seksualną życia ludzkiego, co ma nadać powieści piętno sensacyjności, co miałyby powodować większe zainteresowanie młodych ludzi książką, wzmagając chęć sięgnięcia po nią¹⁴⁵. Woroniecki uważał, że chociaż problematyka miłości erotycznej w pewnej mierze powinna być obecna w literaturze (ponieważ sfera seksualna człowieka również wymaga pewnego realistycznego opisu), to nie powinna ona być, po pierwsze, przedstawiana w sposób drastyczny, po wtóre zaś, nie powinna nabierać znamion sensacyjności i mieścić się w ramach przyjętej w świecie chrześcijańskim normy stosownego umiaru. Poza tym — co jest z punktu widzenia wychowawczego niebagatelne — rozbudzanie przez pisarzy ponad miarę wyobraźni erotycznej u młodzieży może przyczynić się do zahamowania rozwoju w ich duszach kardynalnych cnót moralnych¹⁴⁶, a także niejednokrotnie doprowadzić do tragedii indywidualnych i społecznych (zwłaszcza rodzinnych).

tylko, piękności i w ziemskich rozkoszach, co boleść rodzą rozczarowanie i zgryzoty sumienia” (K. Kowalski, *Kazania pasyjne*, Poznań 1929, s. 30).

¹⁴² L. Pyżalski, *Dzwon na trwogę. Wezwanie do walki z bezbożnictwem i obojętnością religijną w myśl współczesnej akcji katolickiej*, Kraków 1936, s. 440.

¹⁴³ J. Winkowski, *Ogniwo i gniazdo. Rozważania o rodzinie i wychowaniu*, Sandomierz 1997, s. 333.

¹⁴⁴ Na przykład ks. F. L. Józefowicz pisał, że „jeśli rodzice nie chcą stać się współnikami zepsucia i niejako mordercami swych dzieci, powinni zamykać przed ich okiem złe i niemoralne książki. Niech tylko książki czystej i doborowej treści zajmują stałe miejsce w księgozbiornie, do którego dzieci mają dostęp, aby nie musiano pouczać, że ta lub owa książka nie jest odpowiednia dla wieku młodego. Takie bowiem pouczenie obudza tylko ciekawość i sprawia, że dzieci starają się potajemnie o te właśnie nieodpowiednie dla nich dzieła” (F. L. Józefowicz, *O wychowaniu młodzieży*, Lwów 1926, s. 22–23).

¹⁴⁵ Zob. na ten temat: M. Rzadkowolska, *Czytelnictwo powieści w opiniach środowisk katolickich II Rzeczypospolitej*, Łódź 2003, s. 56. Autorka mylnie w swej publikacji podaje, że J. Woroniecki był jezuitą, a nie dominikaninem.

¹⁴⁶ Polski dominikanin uważał, że wybujała fantazja seksualna hamuje zwłaszcza rozwój cnoty roztropności, która odpowiada za rozumne podejmowanie decyzji moralnych przez człowieka. Dlatego też, jak słusznie zauważał: „Należyte ugruntowanie wstydlivosti winno opierać się na tym przekonaniu, że nadużycia zmysłowe mają w sobie coś szczególnie szpetnego i hańbiącego, a to dlatego, że silnie

Dziś, gdy nieraz w szkole średniej, a tym bardziej na uniwersytecie — wyjaśniał — młodzież męska i żeńska o wiele bliżej ze sobą współżyje niż w poprzednich pokoleniach, utrzymanie wśród niej atmosfery czystości jest rzeczą ogromnej wagi. Książka podniecająca pobudliwość, osłabiająca przyrodzone hamulce wstydlivosti i przyzwoitości obyczajów, może w tych środowiskach spowodować ogromne spustoszenia zarówno moralne, jak i zdrowotne. Szczególnie powieść zaprawiona erotyzmem komercyjnym, przedstawiająca lekkomyślnie sceny silnie podniecające pobudliwość, lekceważąca umyślnie stronę moralną i społeczną zagadnienia, i stającą się przedmiotem rozmów i dyskusji, i żartów między młodzieżą, może łatwo się stać ostatnią podniętą, która pchnie do zaspokojenia choćby samej zmysłowości bez żadnych nawet względów idealniejszej natury. [...] Otóż do tego groźnego stanu rzeczy przyczyniają się pośrednio [...] także pisarze hołdujący erotyzmowi komercyjnemu¹⁴⁷.

Poważne zastrzeżenie Woronieckiego budziło zamieszczenie w kanonie lektur szkolnych *Ludzi bezdomnych* S. Żeromskiego. Jego zdaniem, powieść ta nie zawiera bowiem żadnych istotnych treści wychowawczych, a ci, którzy orędowni jej rozpowszechnianiu, ulegli bezkrytycznie powielanej legendzie, jaką cieszył się w kręgach wielu ówczesnych „intelektualistów” jej autor¹⁴⁸. Główny bohater owej powieści Judym jest zaś marzyicielem „ukrywającym pod maską miłości ubogich drapieżną zazdrość indywidualną względem cudzego bogactwa. [...] Stawiać Judyma jako ideał, to szerzyć kult bezpłodnego

ograniczają działalność rozumu i obniżają człowieka do poziomu zwierząt” (J. Woroniecki, *Cnota kardynała umiarkowania*, „Szkoła Chrystusowa” 1 (1930), nr 5, s. 235).

¹⁴⁷ J. Woroniecki, *Erotyzm komercyjny i wstydlivość chrześcijańska*, „Przegląd Powszechny” 65 (1948), t. 225, s. 338. Wielu teologów współczesnych Woronieckiemu akcentowało negatywny wpływ czytelnictwa demoralizującej literatury pięknej (zwłaszcza tzw. erotycznej) także na osłabienie cnoty wiary odbiorców tego typu książek. W tym duchu wypowiadał się chociażby ks. Adam Maciejowski, który stwierdził: „Otóż nie tracąc z oczu innych przyczyn, obstaję przy twierdzeniu, że największą liczbę ludzi odwiodła od wiary zmysłowość” (A. Maciejowski, *Tam sięgaj, gdzie wzrok nie sięga! Myśli o postępie i szczęściu*, Płock 1911, s. 107).

¹⁴⁸ S. Baley zauważał, że powieści Żeromskiego były ulubionymi lekturami młodzieży czasów II Rzeczypospolitej. Twierdził on, że przyczyny tego stanu rzeczy były wielorokie; wśród nich wymienił m.in. komunikatywny język jego dzieł, wiele wątków erotycznych pobudzających fantazję młodego zwłaszcza człowieka, podejmowana problematyka społeczna i polityczna, która nasuwała czytelnikom wiele skojarzeń ze współczesnymi jej wydarzeniami itp. Zob. S. Baley, *Osobowość twórcza Żeromskiego (Studium z psychologii twórczości)*, Warszawa 1936, s. 221. Baley był jednym z najważniejszych w okresie międzywojennym prekursorów psychologicznych badań nad zainteresowaniami i czytelnictwem dzieci i młodzieży, a wyniki jego naukowych dociekań w tym zakresie były z uznaniem przyjmowane przez współczesnych mu badaczy. Zob. szerzej: H. Pierzchała, *Związki psychologii z pedagogiką*, [w:] *Osiągnięcia polskiej psychologii w okresie międzywojennym*, red. Kazimierz Czarniecki, Katowice 1981, s. 143.

marzycielstwa i życiowego mazgajstwa!"¹⁴⁹. Twórczość S. Żeromskiego była przedmiotem krytyki ze strony wielu środowisk katolickich¹⁵⁰. Już w roku jego śmierci (1925) poznańska kuria biskupia wydała okólnik, aby księża prefekci nie organizowali w szkołach akademii ku jego czci. Na łamach prasy katolickiej, m.in. „Przeglądu Katolickiego”, ukazywały się artykuły omawiające dosyć krytycznie dorobek tegoż pisarza (słusznie zarzucano mu nadmierne lubowanie się w opisywaniu scen lubieżnych, propagowanie indyferentyzmu religijnego, pesymizmu, fatalizmu, podważanie autorytetów itp.)¹⁵¹. Ks. Cz. Sokołowski poświęcił stosunkowi Żeromskiego do katolicyzmu jedną ze swoich książek. Przedmiotem jego analiz była powieść *Walka z szatanem*, w której znalazło się wiele tendencyjnie negatywnych ocen postaci zasłużonych dla narodu, katolicyzmu polskiego i europejskiego; według opinii Sokołowskiego, Żeromski „jest zewnętrznym obserwatorem katolicyzmu, głębiej nie chce sięgnąć”¹⁵². Nie znał on gruntownie dzieł teologów katolickich, natomiast ideologia socjalistyczna cieszyła się jego wprost entuzjastycznym poparciem i zasługiwała na szerokie rozpowszechnienie¹⁵³. Krytyczny stosunek do twórczości S. Żeromskiego miało wielu publicystów i pisarzy konserwatywnych i katolickich jeszcze przed I wojną światową. Przedmiotem wnikliwych i negatywnych

¹⁴⁹ J. Woroniecki, *Nauka języka ojczystego...*, s. 92. W *Katolickiej etyce wychowawczej* znajdujemy pod adresem autora *Ludzi bezdomnych* następującą uwagę: „Szczególnie brzmi element zawiści w pismach Żeromskiego, którego bohaterowie często są wrogo nastroszeni względem wszystkich należących, czy to z racji majątku, czy wykształcenia, do wyższych warstw społecznych. Nie miał on może osobistej zawiści do innych pisarzy— np. do Sienkiewicza odnosił się z wielką czcią — ale też cichej zawiści do klas posiadających i lepiej uposażonych nie brakło w jego duszy. Szczególnie jasno wyszła ona na jaw w najbardziej autobiograficznej jego powieści — w »Ludziach bezdomnych«” (J. Woroniecki, *Katolicka etyka...*, t. II/ 2, s. 50). Popieranie i propagowanie przez S. Żeromskiego antyspołecznych postaw i zachowań odbywało się nie tylko poprzez literaturę piękną. Pisarz czynił to także w swych wystąpieniach publicznych, o czym świadczyć może jego odczyt „Literatura a życie polskie” z 1916 roku, w którym przedstawił swoją koncepcję zadań literatury polskiej po odzyskaniu przez nasz kraj niepodległości państwowej. Pisząc o tej prelekcji autora *Ludzi bezdomnych* B. Truchlińska stwierdza, że „marzy [on] o tym, by kwestie narodowe i problemy społeczne przekazać w ręce odpowiednich ministerstw, zrzucić z pisarzy »jarmzo społecznej pańszczyzny«, jak to określał, i »proklamować europejskie prawo do swobody«” (B. Truchlińska, *Filozofia kultury Bogdana Suchodolskiego*, Lublin 2006, s. 40).

¹⁵⁰ J. Ciemniowski pisał, że „tylko ludzie starsi, zrównoważeni i dojrzały, posiadający już swoje zasady i hart wewnętrzny mogą odnieść korzyść z czytania dzieł Żeromskiego, wszyscy inni czerpią z nich zwątpienie i pesymizm, tracą wiarę w triumf i zwycięstwo prawdy i dobra na świecie, a przez to osłabiają swój charakter. Żeromskiemu zabrakło wiary w opatrność i opiekę Boga nad nami i to pozbawiło go zdrowego optymizmu, niezbędnego do oddziaływania dodatnio na młodociane dusze” (J. Ciemniowski, *Poznanie i kształcenie charakteru*, cz. 2, Poznań 1926, s. 275).

¹⁵¹ K. Pelczarski, *Działalność wychowawcza o. Mariana Pirożyńskiego (1899–1964)*, Lublin 2006, s. 140.

¹⁵² Cz. Sokołowski, *Problemat nawrócenia w najnowszej powieści Żeromskiego*, Warszawa 1917, s. 7.

¹⁵³ Tamże, 11–12.

zarazem uwag stały się zarówno powieści, jak i opowiadania oraz nowele tego pisarza. Zarzucano mu przede wszystkim brak szacunku do kobiet i ich godności, doszukiwano się też wielu nieściśłości i braków konstrukcyjnych w jego dziełach¹⁵⁴. Głos Woronieckiego wpisuje się zatem w całą gamę tego typu refleksji, które z wychowawczego punktu widzenia miały rzeczywiście bardzo ważne znaczenie. Również uczeni zajmujący się współcześnie problematyką moralną w twórczości Żeromskiego zauważają, że był on osobą indyferentną religijnie, a nawet wrogo do religii nastawioną. Na przykład J. Ociepa analizując jego *Dzieje grzechu* stwierdza, że w systemie przyjmowanych przezeń wartości „istotnie nie ma grzechu, gdyż nie ma żadnego układu odniesienia”¹⁵⁵. Jednakże osoba i twórczość autora *Ludzi bezdomnych* miała też swoich licznych zwolenników, którzy uważali za konieczne, aby jego najważniejsze powieści znalazły się w kanonie lektur szkolnych okresu II Rzeczypospolitej. Należał do nich m.in. badacz literatury S. Łempicki, który uważał tego pisarza za człowieka szczególnie wrażliwego na losy rodaków ubogich materialnie, który w swoich dziełach podkreślał „wartość sumienia, cierpienia, spełnienia obowiązków wobec sprawy”¹⁵⁶. Jednocześnie twierdził on, że zarzucanie Żeromskiemu głoszenia radykalizmu społecznego, którego dla dobra narodu i państwa polskiego nie należy propagować wśród młodzieży, popularyzując jego powieści, jest dla niego niesprawiedliwe i krzywdzące.

Podobnie krytycznie jak do Żeromskiego, Woroniecki odnosił się do innego współczesnego sobie autora — Jarosława Iwaszkiewicza. Opisując jeden z jego utworów, *Matkę Joannę od aniołów*, uznał, że pisarz ten był nie tylko człowiekiem wnoszącym niewiele pozytywnych treści do naszej literatury, ale był wręcz wulgarny i źle wychowany. W jego twórczości zaś „łączenie erotyzmu z życiem religijnym, i to w tak odrażających opisach, głęboko rani uczucia ludzi wierzących i smutno świadczy o braku wychowania i delikatności u autora”¹⁵⁷. Skoro więc literatura piękna służyć ma umiejętnemu kształtowaniu intelektu, woli i wyobraźni czytających, tego typu lektury nie powinny być polecane

¹⁵⁴ Na przykład T. Jeske-Choiński stwierdził obnażając nihilizm moralny tego pisarza, że „Żeromski przewrócił w »Dziejach grzechu« prawdę życiową i zwykłą logikę do góry nogami i znieśliwił, zbrukał kobietę polską [...] Żeromski nie jest dobrym kompozytorem. Niewątpliwie wyborny, jako nowelista, na krótki dystans, doskonały jako nastrojowiec i pejzażysta, traci pewność oka i ręki w szerszych ramach, nie umie sobie radzić z bogatszym materiałem wypadków i charakterów. Budowa jego powieści w szczegółach, w epizodach dobra, nie trzyma się kupy, rozlatuje się w całości, porwana, chaotyczna” (T. Jeske-Choiński, *Seksualizm w powieści polskiej*, Warszawa 1914, s. 15).

¹⁵⁵ J. Ociepa, „Dzieje grzechu” Stefana Żeromskiego — chaos i nihilizm, [w:] *Czytanie modernizmu*, red. Maria Olszewska i Grzegorz Bąbiak, Warszawa 2004, s. 234. Autorka wspomnianego artykułu zaznacza, że irracjonalny determinizm w postępowaniu bohaterów swoich powieści Żeromski przedstawiał i akcentował wielokrotnie, na co zwracał już uwagę przed I wojną światową m.in. Wilhelm Feldman.

¹⁵⁶ Cyt. za: K. Stępnik, *Publicystyka polityczna w Polsce (1926–1939)*, Warszawa 2013, s. 262.

¹⁵⁷ J. Woroniecki, *Erotyzm komercyjny i wstydlivość...*, s. 332.

przez polonistów, a dla dobra młodzieży należy je usunąć z obowiązujących programów szkolnych.

Woroniecki należał do tych uczonych, którzy wyznawali zasadę, że „autor katolicki powinien był pamiętać, że nawet dla osiągnięcia słusznego celu nie mógł siać zgorszenia, gdyż godził w ten sposób w dobro bliźniego, w tym wypadku czytelnika. Zgorszenie mogłoby stworzyć okazję i zachętę do zła, zwłaszcza w sytuacji, gdy odbiorca nie byłby samodzielny w myśleniu i w działaniu, a zarazem ulegał wpływom zewnętrznym”¹⁵⁸. Według dominikanina, tę zasadę należało odnieść nie tylko do autorów, ale także tych, którzy mają wpływ na układanie programów szkolnych, również do nauczycieli i wychowawców oraz oczywiście rodziców.

Literatura obca na lekcjach języka polskiego w szkołach

Często w ramach nauki języka i literatury polskiej realizuje się program, który zaznaja młodzież z dorobkiem literackim innych narodów. W tym celu korzysta się z reguły z polskich tłumaczeń obcych autorów, które — jak twierdził Woroniecki — są często złe i to powoduje, że nie rozumiemy dokładnie myśli zawartych we wspomnianych dziełach bądź rozumiemy je zupełnie inaczej, niż chciał tego autor. Dzieje się tak dlatego, że autorzy przekładów nie stosują się do koniecznej w tej dziedzinie zasady, że nie należy „zapominać, iż między sposobami wyrażania myśli w poszczególnych językach są duże różnice i nie należy do obcych języków przykładać miary swojego”¹⁵⁹.

Problem dobrych tłumaczeń dzieł obcych nie był mało znaczący i marginalny, ponieważ według ustaleń uczonych zajmujących się tym zagadnieniem w samym okresie międzywojennym, tj. w latach 1918–1939 przełożono na język polski 9826 dzieł oraz dokonano wznowień 2043 prac wydanych w poprzednich latach. Była to więc dosyć poważna liczba książek. Warto przy tym dodać, że wielu czytelników krytykowało ówczesnych tłumaczy zwłaszcza dzieł literackich za nieprofesjonalność, narzekając na to, że wydawcy nie dbają o jakość drukowanych książek, a prawo stanowione nie reguluje w dostatecznym stopniu kwestii związanych z tym, jakie tłumaczenie powinno ukazać się na polskim rynku wydawniczym¹⁶⁰. „Najtrudniejsze do tłumaczenia z tego punktu widzenia są dzieła literatury pięknej; mają one najszerszą skalę pojęć — wszystkie inne dziedziny myśli ludzkiej mogą być tu wciągnięte — a i bogactwo form, wyrażających wszystkie odcienia myśli, jest w nich także największe. Dziedziny poszczególnych nauk nie przedstawiają pod tym względem tylu trudności; mają one po większej części

¹⁵⁸ M. Rzakdowolska, *Czytelnictwo powieści w opiniach środowisk katolickich II Rzeczypospolitej*, Łódź 2003, s. 57.

¹⁵⁹ J. Woroniecki, *Okóło kultu mowy...*, s. 83.

¹⁶⁰ J. Wnęk, *Polskie przekłady literatury zagranicznej 1918–1939*, Kraków 2006, s. 21, 62–64.

ustaloną terminologię i ustalone sposoby wyrażania się; tłumaczenie prac specjalnych, fachowych, może przeto być uważane za najłatwiejsze, pod warunkiem, ma się rozumieć, aby mieć w danym przedmiocie fachowe wykształcenie”¹⁶¹ — pisał Woroniecki.

Podobnie o tłumaczeniach na język polski i z polskiego na języki obce myślał współczesny Woronieckiemu ks. J. Winkowski. Twierdził on w związku z tym, że „przy nauce obcych języków uczeń powinien powoli zdobyć sztukę myślenia w tej mowie, której się uczy. Musi więc zyskać zdolność myślenia po francusku, po angielsku... Największe trudności w tym studium i zarazem najczęstsze źródła niezliczonych błędów językowych powstają stąd, że się myśli po polsku, a wyraża te myśli obcym nie tylko co do słów i gramatyki, ale i co do ducha oraz stylu językiem. Rzecz to, oczywiście, do osiągnięcia niełatwa, niemniej konieczna”¹⁶².

Zdaniem J. Woronieckiego, kwestia tłumaczeń z obcych języków ma istotne znaczenie i nie należy jej bagatelizować. Jak bowiem zwracają uwagę badacze literatury, za wartość napisanego i przetłumaczonego na język obcy tekstu odpowiadają, chociaż w różnej mierze, zarówno autor, jak i tłumacz dzieł proponowanych czytelnikowi do przeczytania, i jest to odpowiedzialność niebagatelna¹⁶³. Podkreśla się szczególnie kompetencje osoby tłumaczącej teksty z języków obcych¹⁶⁴. Współczesny naszemu dominikaninowi filolog klasyczny Mieczysław S. Popławski słusznie zaś akcentował, że właściwego przekładu dzieła literackiego może dokonać tylko ten, kto dobrze zrozumiał i opanował jego treść w języku oryginalnym. Nie może zaś uczynić tego człowiek, który nie zna ducha epoki, w której żył autor przekładanego tekstu, oraz nie wykazuje się dostateczną komunikatywnością wobec tych, do których kieruje swój przekład, czyli nie zna wystarczająco dobrze swojego rodzimego języka i zasad jego używania¹⁶⁵. Dlatego też J. Woroniecki uważał, że przede wszystkim należy wykształcić i wychować wielu humanistów znających dobrze język własny, jak i obcy, którzy nie tylko mechanicznie dokonywaliby przekładów, ale doskonale rozumieli znaczenie używanych słów i potrafili znaleźć właściwe odpowiedniki w języku ojczystym, umiejąc je odpowiednio zastosować¹⁶⁶. Jak wiadomo,

¹⁶¹ J. Woroniecki, *Okolo kultu mowy...*, s. 88.

¹⁶² J. Winkowski, *Ogniu i gniazdo. Rozważania o rodzinie i wychowaniu*, Sandomierz 1997, s. 258.

¹⁶³ B. Tokarz, *Tłumacz między tekstami: perspektywy przekładu artystycznego*, [w:] *Osoba w literaturze i komunikacji literackiej*, red. Edward Balcerzan, Włodzimierz Bolecki, Warszawa 2000, s. 263–264.

¹⁶⁴ Urszula Dąmbska-Prokop zauważa: „Aby przekład był udany, tłumacz musi oczywiście spełniać określone warunki, tj. posiadać odpowiednie kompetencje. Powinien zrozumieć treści zawarte w tekście oryginalnym oraz rozpoznać sytuację, w jakiej tekst ten funkcjonuje. Od spełnienia tych warunków zależy wybór strategii, które pozwolą mu przekazać intencję tekstu oraz także uwzględnić potrzeby odbiorcy tekstu przetłumaczonego” (U. Dąmbska-Prokop, *O tłumaczeniu źle i dobrze*, Kraków 2012, s. 27).

¹⁶⁵ M. S. Popławski, *O przekładaniu i przekładach*, „Kwartalnik Klasyczny” (1927), s. 207–208.

¹⁶⁶ J. Woroniecki, *Nawyki czy sprawność. Centralne zagadnienie pedagogiki katolickiej*, „Ku Szczytom” 2 (1939), nr 4–5, s. 328. Te uwagi uczonego mają bardzo uniwersalny charakter, o czym świadczą

problem ten nie był w kulturze zachodnioeuropejskiej nowy, już w starożytności był przedmiotem rozważań św. Hieronima¹⁶⁷, a w średniowieczu pojawiał się przy okazji tłumaczeń tekstów z języka greckiego na łacinę¹⁶⁸.

Dokonywanie dobrych przekładów nie jest zadaniem łatwym; wymaga odpowiedniego przygotowania metodologicznego i językowego oraz ogólnohumanistycznego przysłych autorów tłumaczeń. „W wymianie dóbr kulturalnych pomiędzy poszczególnymi narodami przekłady cenniejszych książek zajmują naczelne miejsce. Na to jednak, aby mogły swą rolę spełnić, winny być dokonane bardzo umiejętnie i starannie, co, jak wiemy, jest dosyć trudną rzeczą i rzadko się zdarza”¹⁶⁹. Tego warunku nie spełni człowiek, który, po pierwsze — nie zna dobrze własnego języka i go w dostatecznym stopniu nie rozumie oraz nie posiadał dobrej znajomości języka, z którego dokonuje przekładu. „Języki co do znaczenia wyrazów — uważał J. Woroniecki — nie pokrywają się nawzajem, stąd też powstają trudności, gdy myśl wyrażoną w jednym z nich wypadnie

choćby wskazówki wielu współczesnych nam specjalistów od tłumaczeń z obcych języków tekstów zarówno literackich, jak też i naukowych. Na przykład A. Kopczyński, podobnie jak J. Woroniecki, stwierdza m.in., że „dobre tłumaczenie to takie, które jest właściwe ze względu na autora, temat i typ tekstu, jego kontekst kulturowy, obowiązujące konwencje stylistyczne i formalne kultury docelowej, charakter odbiorcy” (A. Kopczyński, *Kryteria jakości i oceny tłumaczenia*, [w:] *Jakość i ocena tłumaczenia*, red. Andrzej Kopczyński, Magdalena Kizeweter, Warszawa 2009, s. 12).

¹⁶⁷ Św. Hieronim był zdania, że: „Dosłowny przekład z jednego języka na drugi [...] zacierza sens zdania i jakby bujnym chwastem przytłumia zasiewy” (Cyt. za: U. Dąbmska-Prokop, *O tłumaczeniu złe i dobrze*, Kraków 2012, s. 35).

¹⁶⁸ Zwracając na to uwagę współcześni filologowie klasyczni z Uniwersytetu Oksfordzkiego, Leighton Durham Reynolds i Nigel Guy Wilson, twierdząc, że w średniowieczu „zasadą było przekładanie tekstów słowo w słowo, a tłumacze często tracili grunt pod nogami, gdy natrafiali na terminy specjalistyczne lub na rzadziej spotykane wyrażenia idiomatyczne. Ponadto łacina niespecjalnie nadawała się do wyrażania wszystkich subtelności greki. Na przykład brak rodzajnika określonego sprawiał, że nie można było w łacińskich przekładach oddać greckich pojęć abstrakcyjnych, co sprawiło zresztą, że od roku 1266 Wilhelm z Moerbeke omijał ten brak, używając francuskiego rodzajnika »le«” (L. D. Reynolds, N. G. Wilson, *Skrybowie i uczeni. O tym, w jaki sposób antyczne teksty literackie przetrwały do naszych czasów*, przeł. z ang. Paweł Majewski, Warszawa 2008, s. 165). O problemach związanych z używaniem łaciny w średniowieczu piszą także inni badacze. Na przykład historyk kultury europejskiej Léo Moulin zapisał na ten temat następującą uwagę: „Średniowieczna łacina jest językiem społeczności całkiem różnej od społeczności rzymskiej; musiała sobie ona stworzyć słownictwo przystosowane do nowych technik, pojęć i uzusów. To język żywy, subtelny, giętki, konkretny, przyjemny nawet ze swoimi niezręcznościami i powtórzeniami, ale nieskończenie bardziej pikantny od łaciny odrodzenia. Czasem nie znajduje ona odpowiedniego słowa; zachowały się podręczniki konwersacji, które gdzieśgdzie, w braku czegoś lepszego, podają objaśnienie w macierzystym języku młodego studenta — »teutonice« (po niemiecku), »anglice« (po angielsku)” (L. Moulin, *Średniowieczni szkolarze i ich mistrzowie*, tłum. z franc. Halina Lubicz-Trawkowska, Gdańsk-Warszawa 2002, s. 112).

¹⁶⁹ J. Woroniecki, *Szkolenie zawodowych tłumaczy*, sygn. VII 1588, s. 1.

wyrazić w innych. Gdy się nie zna dobrze odcieni znaczenia wyrazów w języku obcym, lub gdy nie posiada dostatecznego zapasu we własnym, tłumaczenie staje się bardzo niedokładne, nieraz nieścisłe, wprost niezrozumiałe. Ale jakże często nawet w dobrze zrozumiałym tłumaczeniu pozostaje coś chropowatego, obcego, jakby nierozpuszczony język oryginału, który się wciąż odzywa i płynny bieg myśli hamuje. Chcąc go zupełnie rozpuścić, tak aby czytelnik się nie domyślał, że czyta tłumaczenie, trzeba mieć doskonale zorganizowane pogotowie językowe i dużo cierpliwości, aby w podświadomych złożach swej pamięci odszukać najwłaściwsze wyrazy”¹⁷⁰.

Warto dodać, że już w 1540 r. Étienne Dolet sformułował „pięć oczywistych reguł przekładu”, dosyć szczegółowo charakteryzując zasady, jakimi powinien kierować się dobry tłumacz. Po pierwsze, powinien on poznać „sens i ducha” swojego autora; po drugie, powinien bardzo dobrze znać zarówno język oryginału, jak też własny; po trzecie, powinien być wierny znaczeniu jakiegoś zdania, a nie szykowi występujących w nim wyrazów; po czwarte, posługiwać się językiem prostym unikając neologizmów i terminów rzadko używanych; po piąte — poprzez „słodki” i wyrównany styl dążyć do oczarowania ucha i intelektu czytelnika¹⁷¹. Zasady te obowiązują także w czasach nam współczesnych i, jak pisze Dorota Urbanek, można doszukać się znacznych podobieństw pomiędzy nimi a XX-wiecznymi postulatami Eugene Nidy i Andrieja W. Fiedorowa¹⁷². Do dziś też celne wydają się uwagi filozofów języka i językoznawców, którzy zauważają w językach używanych przez poszczególne narody pewne niepowtarzalne, charakterystyczne cechy. Ważne są m.in. uwagi W. von Humboldta. Uczony ten, jak zauważa Lucyna Wille, twierdził, że „każdy język to [...] twór indywidualny i autonomiczny w swoim istnieniu, rządzący się odrębnymi prawami [...]. Humboldt porównuje języki do ludzkich twarzy, z których każda cechują — oprócz cech pospolitych — także niepowtarzalne, indywidualne rysy”¹⁷³.

Ewa Bińczyk podkreśla, że problem rozumienia języków i związanej z nim komunikacji międzyludzkiej znany był ludzkości od dawna. Już bowiem w *Starym Testamencie* znaleźć można szereg cennych uwag dotyczących tej problematyki. Autorka ta pisze: „Wedle opowiadania o wieży Babel, posługiwanie się przez wszystkich ludzi jednakowym językiem sprawia, że »w przyszłości nic nie będzie dla nich niemożliwe, cokolwiek zamierzają uczynić« (zob. Rodz 11, 1–7). Bóg ogranicza możliwości człowieka (przeciwstawiając się ludzkiej pysze), wprowadzając wielość języków. Jak mówi opowieść o wieży Babel, umiejętność sprawnego, bezkonfliktowego językowego komunikowania się to kluczowy warunek realizowania zbiorowych przedsięwzięć. Refleksja biblijna pozostaje świadoma,

¹⁷⁰ Tenże, *Nauka języka ojczystego...*, s. 76–77.

¹⁷¹ D. Urbanek, *Pęknięte lustro. Tendencje w teorii i praktyce przekładu na tle myśli humanistycznej*, Warszawa 2004, s. 99.

¹⁷² Tamże, s. 98.

¹⁷³ L. Wille, *Uniwersalistyczne implikacje teorii przekładu*, Rzeszów 2002, s. 36.

co najmniej *implicite*, że jedność języka wzmacnia integrację i solidarność społeczną. Biblia dostrzega, że odrębny język stanowić może swego rodzaju mur między narodami¹⁷⁴. Tak więc grzech pychy sprawił, że ludzkość posługuje się od czasów wieży Babel różnymi językami, a trudności spowodowane ich pomieszaniem mają złe skutki, hamujące rozwój jednostek i społeczeństw, z którymi musimy sobie współcześnie radzić¹⁷⁵. Dlatego też G. Steiner wyraził dosyć pesymistyczny pogląd, że „90 procent wszystkich tłumaczeń od czasów wieży Babel jest nieadekwatna i w dalszym ciągu tak będzie”¹⁷⁶.

J. Woroniecki rozumiał oczywiście, że nigdy nie da się oryginału zastąpić tekstem tłumaczonym. Nie był w tej opinii odosobniony; wystarczy przytoczyć tu słowa wybitnego znawcy kultury antycznej Tadeusza Zielińskiego, który pisał m.in.: „[...] nie należę do bezwzględnych przeciwników przekładów. Sam występowałem w roli tłumacza i wydałem bardzo okazały objętością tom, który, mam nadzieję, zajmie nieostatnie miejsce w nowożytnej literaturze przekładowej; ale właśnie dlatego wiem, co przekład może oddać, a czego nie może. Kto każe wam poprzestać na przekładzie, miast oryginału, ten rozumuje tak samo, jak gdyby wam mówił: po cóż macie chodzić do konserwatorium, aby tam słuchać symfonii Bethowena lub Czajkowskiego, skoro o wiele wygodniej możecie zapoznać się z nimi u siebie w domu w transkrypcji na fortepian”¹⁷⁷.

Także współcześnie pogląd ten ma wielu zwolenników. Należała do nich Anna Świderkówna, dla której wspomniany powyżej prof. Zieliński był jednym z najwybitniejszych autorytetów w dziedzinie historii kultury antycznej. W jednej ze swych wypowiedzi stwierdziła ona m.in.: „Kiedy ktoś jest tłumaczem, wie, że każdy przekład, nawet najlepszy, jest zawsze pewnym zniekształceniem oryginału. Nie darmo Włosi mawiają: *traduttore — traditore*, że każdy tłumacz jest zdrajcą. Wystarczy otworzyć jakikolwiek słownik dwujęzyczny. Łatwo można prześledzić, że jedno słowo, powiedzmy francuskie, odpowiada wielu polskim i na odwrót. Słowa nie przystają do siebie. Wyjątkiem są może

¹⁷⁴ E. Bińczyk, *Socjologia wiedzy w Biblii*, Kraków 2003, s. 96–97.

¹⁷⁵ Kwestia pomieszania języków była i jest interpretowana przez teologów katolickich na dwa sposoby. Po pierwsze, jak już wspomniano, jego przyczyną był grzech pychy i związana z nim kara Boża, po drugie zaś — jak twierdzą niektórzy uczeni — owo wydarzenie miało wymiar także pozytywny, ponieważ Bóg pragnął, aby ludzie tworzyli odrębne kultury i sławili Go różnymi językami na różnych krańcach ziemi. Enzo Bianchi uważa, że obydwie one są skrajne, bo „mogą prowadzić do nietolerującego odmienności fundamentalizmu lub do relatywizmu, który nie znosi rozważań na temat prawdy jedyne żywego Boga” (E. Bianchi, *Zapomniana Ewangelia. Powrót do źródła*, przeł. z włosk. Monika Gurgul, Kraków 2004, s. 158). Jak się wydaje, pierwsza z wymienionych hipotez jest bardziej przekonująca.

¹⁷⁶ Cyt. za: J. Chmiel, *Sztuka przekładu a teologia. Biblia polska Wujka*, [w:] *Od Biblii Wujka do współczesnego języka religijnego. Z okazji 400-lecia wydania Biblii ks. Jakuba Wujka*, red. ks. Zbigniew Adamek i Stanisław Koziara, Tarnów 1999, s. 23.

¹⁷⁷ T. Zieliński, *Świat antyczny a my (osiem wykładów, wygłoszonych na uniwersytecie w Petersburgu w roku 1901)*, Rzym 1946, s. 70.

rzeczy materialne, przedmioty codziennego użytku, np. stół. Tłumaczenie jest możliwe tylko pod jednym warunkiem — że tłumacz zrozumie dostatecznie, o co chodzi”¹⁷⁸.

Promowanie wartościowych dzieł literackich wśród młodzieży jako metoda walki z czytelnictwem tzw. literatury brukowej

Już w pierwszych dziesięcioleciach XX stulecia, a więc ostatnich latach zaborów, wśród wielu uczniów zapanowała moda na tzw. literaturę brukową. Pisał o tym np. J. Wajer, cytując słowa jednego z uczniów Włocławskiej Szkoły Handlowej Ryszarda T. Michalczyka, dosyć wnikliwego obserwatora zachowań środowisk uczniowskich w owym czasie¹⁷⁹. Barbara Żulińska z kolei pisała w swym poradniku dla młodzieży żeńskiej: „Książki, które nam nie dają nic lub gorszą, odrzucajmy ze wstrętem, chociażby do tego namawiały nas koleżanki, przyjaciele, choćby nam kazała je czytać moda lub zwyczaj panujący”¹⁸⁰. Warto wspomnieć, że o niebezpieczeństwach związanych z czytelnictwem książek deprawujących młodzież wypowiadali się papieże, m.in. Pius XI, który stwierdzał, że „nawet na ludzi o głębokiej moralności, zła książka swój wpływ wywrze i zawsze pewien osad pozostanie”¹⁸¹. Z kolei jezuita Wiktor Cathrein, filozof i teolog, argumentował, że przepisy prawa kościelnego, zabraniające katolikom bez stosownych pozwoleń czytania książek deprawujących moralnie, wynikają z obowiązku, jaki nakłada na Kościół katolicki zarówno religia, jak i prawo naturalne: „Zresztą zauważmy, że gdyby nawet został zniesiony zakaz kościelny czytania złych książek, samo naturalne prawo nakazuje unikać każdego grzesznego niebezpieczeństwa zbawienia duszy i bliskiej okazji do grzechu. Od tego prawa Kościół nie może przecież dyspensować! Niezrozumiałą jest przeto lekkomyślność wielu, którzy mimo niedostatecznej znajomości religii sądzą, że wolno im wszystko czytać, że wolno codziennie wertować przeciwne wierze książki, broszury czy gazety, albo też pisma niemoralne, gloryfikujące występki. Wyobrażają sobie może, że to im nic nie szkodzi, ale skutki nie każą długo na siebie czekać. Najprzód

¹⁷⁸ A. Świderkówna, *Nie tylko o Biblii*, Warszawa 2005, s. 278.

¹⁷⁹ „W owych czasach [tj. od pierwszego dziesięciolecia XX wieku — R.P.] starsze pokolenie było pod wpływem »Trylogii« Sienkiewicza. Świadczyło o tym powszechne nadawanie dzieciom imion bohaterów »Trylogii« i »Krzyżaków«. Ja i moi koledzy nad Sienkiewicza przenosiliśmy historyczno-wojenne książki Walerego Przyborowskiego oraz Wacława Gąsiorowskiego. Poczytny był również Żeromski, a także wszelkie książki zakazane” (R. T. Michalczyk, *Z Włocławka do Wrocławia*, Wrocław 1978, s. 18).

¹⁸⁰ B. Żulińska, *Obowiązki Polki. Pogadanki dla dziewcząt*, wyd. II, Lwów 1924, s. 34.

¹⁸¹ M. Meducka, *Z problemów książki i prasy katolickiej w Polsce w dwudziestolecie międzywojennym*, [w:] *Społeczno kulturalna działalność Kościoła katolickiego w Polsce XIX i XX wieku*, red. Regina Renz, Marta Meducka, Kielce 1994, s. 162; zob. szerzej: M. K. Kominek, *Aktualność encykliki o wychowaniu chrześcijańskim Ojca Świętego Piusa XI, „Cywilizacja”* (2007), nr 22, s. 210.

zjawiają się wątpliwości religijne, zanika radość wiary i głębokie przekonanie, potem zaniedbuje się modlitwę, a wreszcie nastaje zupełna obojętność i niewiara. Podobny proces przechodzą ci, którzy nurzają się w brudnej lekturze”¹⁸².

O problemach związanych z czytelnictwem książki „zakazanej” oraz koniecznością przeciwdziałania temu zjawisku pisali także polscy pedagodzy okresu międzywojennego. T. Bornholtz zauważał, że „młodzież coraz częściej szuka lektury »zakazanej«, przeznaczonej dla starszych. Dlatego też tym więcej winniśmy dbać o książki dla niej, gdyż do tej literatury »zakazanej« nie od razu młodzież ciągnie, bardzo często trafia ona na nią, szukając zaspokojenia głodu książkowego poza biblioteką szkolną, zawierającą rzeczy nudne i nieinteresujące. Biblioteki składające się jedynie z rzeczy poważnych, uzupełniających kurs nauki szkolnej — mijają się zupełnie z celem. Nie przyda się wtedy namowa i zachęta — do szaf bibliotecznych szerszy ogół nie zagląda”¹⁸³. Także kapłani katoliccy wielokrotnie zauważali, że w XX stuleciu obniżył się znacznie poziom wymagań czytelników powieści w stosunku do wydawców książek, co skutkowało tym, że wydawcy oferowali im lektury mało ambitne, pozbawione jakichkolwiek walorów estetycznych oraz głębszego przesłania moralnego¹⁸⁴. Ks. I. Bobicz zauważał, że „popyt na dzieła poważne, warte czytania, obniżył się dziś straszliwie. Za to niepomierne wzrosła tandeta literacka o rzucających się w oczy swą jaskrawością i wyuzdaniem okładek, o wiele obiecujących tytułach. Leci na to ogół czytający jak ćma na ogień. Książki takie nie kryją w sobie głębszych myśli i do myślenia nie pobudzają. Treść w nich płytka, nierzadko ohydna”¹⁸⁵. Zajmująca się problematyką wychowania dzieci i młodzieży w II Rzeczy-

¹⁸² W. Cathrein, *Katolik i Kościół katolicki albo co zawdzięcza katolik swemu Kościołowi i jakie ma względem niego obowiązki?*, tłum. z niem. ks. W. Kosiński, Kraków 1931, s. 299–300.

¹⁸³ T. Bornholtz, *Organizacja i technika pracy wychowawczej w szkole średniej*, Warszawa 1931, s. 46.

¹⁸⁴ Powodem obniżenia się poziomu moralnego i intelektualnego autorów i odbiorców dzieł wydawanych od czasów nowożytnych, jak twierdzili niektórzy myśliciele katoliccy, było to, że zmniejszył się wpływ Kościoła katolickiego na ich publikację. Warto w związku z tym z większą uwagą przyrzeć się nauce Kościoła, który „od pierwszej chwili swego istnienia ani na moment nie spuścił z oka ważności czytania i jego wpływu na dusze; toteż nie przestaje aż dotąd ostrzegać swoich dzieci przed czytaniem złych książek. Niektóre z takich książek i pism sam, jako złe, powagą swoją piętnuje” (H. Haduch, *O zasadę życia. Nauki rekolekcyjne*, Kraków 1923, s. 148).

¹⁸⁵ I. Bobicz, *Na głębinach duszy. Nauki rekolekcyjne dla nauczycielstwa szkół powszechnych*, Poznań 1931, s. 57. Inni uczeni katoliccy zajmujący się problematyką społeczną i moralną oraz badający wpływ różnych czynników rozkładowych (złego prawa, literatury deprawującej obyczaj, propagandy antyreligijnej itp.) na poziom kultury, religię oraz więzi społeczne jednostek w Europie zachodniej i w Polsce, z oburzeniem odnotowywali tendencje zmierzające do zniszczenia godności człowieka poprzez takie oddziaływanie na jego świadomość przez słowo pisane, które skłania go do postępowania wbrew własnej naturze i instynktowi samozachowawczemu. Do takich autorów należał ks. S. Podoleński, który pisał: „Przeglądając obecną literaturę ma się wrażenie, że jednak Darwin miał wiele racji i pomylił się chyba o tyle, że nie człowiek z małpy, ale zwierzę pochodzi od człowieka. Bo przecież ewolucja ma iść od form mniej doskonałych

spolitej T. Męczkowska uważała, że był to wynik poważnych zaniedbań wychowawczych ze strony rodziny i szkoły, które należy szybko i skutecznie nadrabiać¹⁸⁶. Z kolei jezuita ks. Stanisław Podoleński zachęcał ludzi dorosłych, zwłaszcza rodziców i nauczycieli, aby pomagali dzieciom i młodzieży dobrać właściwe dla nich lektury, które mogłyby „być rzeczywistym pokarmem dla umysłu i serca”¹⁸⁷. Również po II wojnie światowej wielu autorów, zwłaszcza zajmujących się problematyką czytelnictwa dziecięcego, zwracało uwagę na konieczność umożliwienia najmłodszym korzystania z najwartościowszych dzieł literatury pięknej, dostosowanych do ich wieku i mentalności¹⁸⁸. Stąd też nie dziwi fakt, że J. Woroniecki, pragnąc przeciwstawić się szkodliwej dla rozwoju intelektualnego i moralnego młodzieży tendencji do czytania książek zawierających demoralizujące treści, zalecał właśnie lekturę dzieł H. Sienkiewicza, zwłaszcza *Trylogii*. Jak pisał I. M. Bocheński, „wiera sienkiewiczowych rycerzy posiada trzy cechy: jest jedyną prawdziwą wiarą, nie podlega najmniejszej wątpliwości i przenika całe życie”¹⁸⁹.

Jak postulował J. Woroniecki, w celu łatwiejszego przyswojenia sobie przez uczniów treści ideowych zawartych w *Quo vadis*, nie należy omawiać tej lektury w I klasie gimnazjalnej — jak to uczyniono przygotowując rozkład zajęć w programie ministerialnym II Rzeczypospolitej — lecz w późniejszym okresie nauki szkolnej. W tym zaś wieku uczniowie powinni czytać inną — znacznie łatwiejszą do zrozumienia książkę H. Sienkiewicza, tj. *W pustyni i w puszczy*¹⁹⁰.

Szczególną sympatię dominikanina zyskał sobie autor *Trylogii* za swój pozytywny stosunek do religii katolickiej, będący rezultatem głębokiej znajomości jej

do doskonalszych, a tymczasem człowiek, taki jakim go przedstawia dziś literatura erotyczna — stanął niżej od zwierzęcia. Zwierzę jest nierozumne, ale ma ów cudowny instynkt, który kieruje jego najważniejszymi czynnościami, zwłaszcza w dziedzinie płciowej, wszystko odbywa się tu celowo, w odpowiednim czasie i w zgodzie z prawami natury. Jeden człowiek wyłamuje się spod ich wskazań, przewraca w poprzek natury, nadużywa jej mądrych urządzeń, koszlawi ich przeznaczenie i w rezultacie wiedzie do poniżenia siebie i drugich, a nieraz do zbrodni” (S. Podoleński, *Rozwód a zdrowie narodu. Studium moralno-społeczne*, Kraków 1926, s. 209).

¹⁸⁶ Wspomniana powyżej autorka podkreślała: „Jest rzeczą zrozumiałą i jasną, że zamiłowanie młodzieży do lektury niepożądanego czy szkodliwego — to nie przyczyna, to skutek, to dowód, że wychowanie zarówno domu, jak szkoły szwankuje, nie spełnia należycie zadania, nie podnosi ucznia na wyższy poziom kultury, nie kształci i nie urabia jego strony uczuciowej. Wtedy młodzież pochłania książki treści sensacyjnej, kryminalnej i pornograficznej, książki, które w sposób sztuczny wpływają na budzenie w nich złych instynktów i popędów zmysłowych” (T. Męczkowska, *Wychowanie seksualne dzieci i młodzieży*, Warszawa 1934, s. 41–42).

¹⁸⁷ S. Podoleński, *Podręcznik pedagogiczny. Wskazówki dla rodziców i wychowawców*, wyd. II, Kraków 1930, s. 121.

¹⁸⁸ Zob. chociażby: A. Baluch, *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*, wyd. II poszerzone, Wrocław 1994, s. 70.

¹⁸⁹ I. M. Bocheński, *Religia w „Trylogii”*, Kraków 1993, s. 12.

¹⁹⁰ J. Woroniecki, *Nauka języka ojczystego...*, s. 87.

zagadnień i przejęcie się jej ideą zbawienia osoby ludzkiej od negatywnych wpływów różnorodnych kultur i ideologii pogańskich. A takie były w gruncie rzeczy ideologie pozytywistyczna i sentymentalistyczna, głoszące bądź to idee materialistyczne, bądź fideistyczne, przez co zresztą przyczyniły się w znacznym stopniu do indyferentyzmu i relatywizmu moralnego XIX i XX wieku¹⁹¹. Uznaniem J. Woronieckiego cieszyli się też inni autorzy polskich powieści, wśród nich zapomniany prawie obecnie J. Weyssenhoff, który w swych dziełach — jak zauważył Woroniecki — przedstawił dosyć realistycznie szereg sylwetek ludzi czynu, wywodzących się z „wyższych” sfer społeczeństwa, kierując się przy tym patriotyzmem i chęcią podniesienia ducha narodu poprzez odpowiednie wychowanie go w trudnych czasach zaborów¹⁹².

W czasach II Rzeczypospolitej pojawiło się też wiele innych publikacji książkowych przeznaczonych dla dzieci i młodzieży, mających wychowawczy, patriotyczny i religijny charakter. Oczywiście, byli i tacy, którzy domagali się znacznego zwiększenia nakładów takich książek oraz apelowali — jak np. B. Żulińska — o zwiększenie wysiłków mających na celu przedstawienie młodemu czytelnikom jeszcze bogatszej oferty z tego zakresu¹⁹³. Można tu wspomnieć dzieła m.in. M. Kączkowskiej¹⁹⁴, E. Szelburg-Zarembiny¹⁹⁵, J. Strojnowskiego¹⁹⁶ oraz ks. St. Paślawskiego¹⁹⁷. Jak się jednak wydaje, nie były to utwory cieszące się uznaniem Woronieckiego, który uważał, że dzieci powinny czytać przede

¹⁹¹ J. Woroniecki, *Okolo kultu mowy...*, s. 111–112. O religijnych wątkach w powieściach Henryka Sienkiewicza zob. m.in.: K. Zalejarz, „*Bóg da wiktoria*”. *Czy słownictwo religijne było obecne w życiu żołnierza w „Trylogii” Sienkiewicza*, [w:] *Język religijny dawniej i dziś. Materiały z konferencji. Poznań 24–26 kwietnia 2006*, red. ks. Paweł Bortkiewicz, Stanisław Mikołajczak, Małgorzata Rybka, Poznań 2007, s. 543–544.

¹⁹² J. Woroniecki, *Sylwetka Antoniego Osuchowskiego u Weyssenhoffa*, „*Rok Polski*” 2 (1917), nr 5–6, s. 58. Warto tutaj zaznaczyć, że — jak zauważa K. Z. Szymańska, która zajmuje się naukowo dorobkiem literackim tego autora — Weyssenhoff nie wprowadził do swoich utworów osób będących fotograficznymi odbiciami ludzi, których znał, dokonując wielu zmian w opisach postaci, które rzeczywiście stawały się wzorcami osobowymi bohaterów wielu jego powieści. Jak sam zresztą pisał w swym pamiętniku, miał on przekonanie, że „żaden żywy człowiek, choćby w stylu najwyrazistszy, nie może być portretowany bez zmian w dziele literackim. Portret jest zawsze za błady i nadto rozpięzchły do użytku powieściopisarza, którego sztuka zasadza się na doborze cech i rysów charakterystycznych i zmierzających do jednolitego sensu literackiego. Dlatego, jeżeli gdzie użył portretu znajomego indywiduum, to tylko w szkicu i na trzecim planie. Do postaci głównych, mocno i celowo zbudowanych, wzory pojedynczych ludzi wcale się nie nadają” (Cyt. za: K. Z. Szymańska, *Józef Weyssenhoff. Ostatni wajdelota polskiego ziemiaństwa*, Częstochowa 2001, s. 260).

¹⁹³ B. Żulińska, *Kilka słów o książkach religijnych dla dzieci*, „*Szkoła*” 59 (1928), z. 4, s. 99–103.

¹⁹⁴ M. Kączkowska, *Dziecko pułku*, Poznań 1932.

¹⁹⁵ E. Szelburg-Zarembina, *Boży roczek*, Poznań 1931.

¹⁹⁶ J. Strojnowski, *Anioł ziemski z Rostkowa*, Poznań 1936.

¹⁹⁷ S. Paślawski, *Ofiara Krzysi*, Warszawa 1932; tenże, *Talizman Danusi*, Warszawa 1934; tenże, *Triumf przyjaźni*, Katowice 1935.

wszystkim dzieła najwybitniejszych pisarzy, ucząc się od nich nienagannej polszczyzny, poszerzając zakres używanych w odpowiednich kontekstach wyrażen, kształcąc wyobraźnię. Dominikanin zachęcał nie tylko do samodzielnego czytania książek i analizowania ich fragmentów w szkole, ale także doceniał wartość i znaczenie wspólnej lektury w domu rodzinnym¹⁹⁸. Dlatego też stwierdzał:

Jakże ważnym byłoby też szerzyć wśród młodzieży w szkole, a przez nią następnie i w społeczeństwie umiejętność głośnego czytania, a z nią i zamiłowania do niego w środowiskach rodzinnych. Dopiero takie wspólne lektury w długie jesienne i zimowe wieczory dałyby możliwość arcydziełom literatury przenikać głębiej do umysłów i, co jest ważne, stać się więzią łączącą z sobą pokolenia wspólnymi przeżyciami kształtującymi kulturę ducha¹⁹⁹.

Ważne jest także to, aby młodzi czytelnicy książek nie mieli problemów z interpretowaniem czytanych przez siebie dzieł i by były one w pełni przez nich rozumiane, aby nie było potrzeby sięgania do tekstów badaczy dzieł literackich, żeby je zrozumieć. Woroniecki pisał, że „przy wyborze materiału z literatury pięknej trzeba przede wszystkim takie dzieła wysuwać na pierwszy plan, które mówią za siebie i komentarzy jak najmniej potrzebują”²⁰⁰.

W okresie międzywojennym oraz tuż po II wojnie światowej wśród inteligencji katolickiej w Polsce trwały dyskusje, w których zastanawiano się, czy wiedza książkowa przydaje się dzieciom i młodzieży do tego, aby właściwie ukształtował się jej moralnie dobry charakter, oraz jakie książki należy uznać za najbardziej sprzyjające osiągnięciu tego celu. Wśród pedagogów przeważała opinia, że „książka umiejętnie dobrana ma szansę wzmacniać to, co w człowieku najlepsze, stać się ważnym elementem samorozwoju człowieka, że pozwala na wydobywanie maksimum z ludzkich możliwości, dyspozycji i zdolności, jeśli zaistnieje współbrzmienie między jej treścią a potrzebami odbiorcy”²⁰¹. Wszyscy niemalże katolicy myśliciele i działacze, nie tylko zresztą w naszym kraju, ale i w innych państwach Europy, uważali publikacje książkowe za niezwykle ważny środek służący nie tylko przekazywaniu wiedzy, ale i formowaniu sumień i charakterów w duchu katolickim²⁰². Dlatego też zalecali — jak np. Kazimierz

¹⁹⁸ Znaczenie rodziny w pogłębianiu zainteresowań czytelnictwem oraz uczeniem prawidłowego używania języka dzieci i młodzieży podkreślał m.in. współczesny Woronieckiemu Z. Klemensiewicz. Zob.: Z. Klemensiewicz, *Opieka rodziny nad mową dziecka*, Lwów–Warszawa 1932.

¹⁹⁹ J. Woroniecki, *Nauka języka ojczystego...*, s. 97.

²⁰⁰ Tamże, s. 94.

²⁰¹ J. Papuzińska, *Czytania domowe*, Warszawa 1975, s. 14.

²⁰² Spośród autorów zachodnioeuropejskich warto zacytować słowa włoskiego kapłana ks. Ludwika Civardiego, który o książce pisał, że „jest ona naszym zastępcą w duszy, którą chcemy ratować i potrafi powiedzieć rzeczy, których nie umiemy lub nie możemy wyrazić. Dobra książka nieraz

Wóycicki — aby młodzież czytała jak najwięcej lektur obowiązkowych i nadobowiązkowych²⁰³. Jak zauważyła A. Przeclawska, nie były to nowe zalecenia: „Przekonanie o wychowawczej funkcji literatury było od dawna głęboko zakorzenione w tradycjach społecznych. Książkę — oczywiście mowa tu o literaturze społecznie aprobowanej w danym środowisku — od wielu lat traktowano jako uchwytny wyraz tych wartości, które aktualnie uzyskiwały najwyższą rangę. Skoro słowo drukowane, zabezpieczone ustabilizowanym kształtem książkowego woluminu, wydawało się najtrwalszą i najskuteczniejszą formą przekazania tego wszystkiego, co pokolenie dorosłe miało do powiedzenia swoim następcom”²⁰⁴. Przeświadczenie o pożytecznej roli, jaką spełnia dobra książka, oddziaływując na właściwe wychowanie dzieci i młodzieży, do dziś panuje wśród wielu pedagogów i filozofów, którzy w nowoczesnych środkach masowego

ratowała dusze od rozbicia, nieraz ułatwiała pierwszy krok na drodze ku wzniosłym celom. Świadczą o tym żywoty świętych” (L. Civardi, *Apostolstwo w środowisku*, przeł. z włosk. Anna Kicińska, Poznań 1939, s. 82).

²⁰³ K. Wóycicki, jak słusznie zauważył Ireneusz Sikora, „zdecydowanie stanął po stronie zwolenników lektury jako zasadniczej podstawy szkolnego nauczania literatury. Autor »Rozbiuru« argumentował, iż w nowych warunkach ustrojowych [tj. w II Rzeczypospolitej, po I wojnie światowej — R.P.] wykład historii literatury w szkole średniej jest nie tylko niepotrzebny, ale i szkodliwy z polonistycznego punktu widzenia, gdyż podając gotową wiedzę, narzucając sądy i oceny, przyzwyczajają do poznawczej bierności, zabijają spontaniczność młodzieży i możliwość emocjonalnego kontaktu z nowo poznawanym utworem literackim” (I. Sikora, *Literatura Młodej Polski w szkolnej edukacji polonistycznej od końca XIX wieku do 1939 roku*, Wrocław 1995, s. 63).

²⁰⁴ A. Przeclawska, *Książka, młodzież i przeobrażenia kultury*, Warszawa 1967, s. 13. Warto w tym miejscu dodać, że zdaniem A. Przeclawskiej, czytelnictwo książek, nawet bardzo wartościowych moralnie, może mieć negatywny wpływ na zachowanie młodzieży; ta bowiem niejednokrotnie na zasadzie przekory i kierując się irracjonalną chęcią przeciwstawiania się współczesnym jej wzorcom i autorytetom szuka nieraz „wzorców” wprost przeciwnych, nie zastanawiając się głębiej nad konsekwencjami swojego zachowania. Dlatego tak ważny jest w procesie wychowania młodych ludzi „żywy” przykład i życzliwy z nimi dialog (A. Przeclawska, *Książka w życiu młodzieży współczesnej*, Warszawa 1962, s. 136). Spory na temat roli książek i czytelnictwa w wychowywaniu, i nauczaniu, dzieci i młodzieży trwają do dziś, zwłaszcza że w przekazywaniu informacji duże znaczenie zaczęły odgrywać inne media — zwłaszcza telewizja i internet. Są one wykorzystywane w edukacji m.in. dlatego, że odbiór treści za ich pomocą odbywa się bez tak dużego wysiłku, jak w przypadku książek. Uważa się w związku z tym, że w przyszłości książka zostanie skutecznie zastąpiona innymi środkami komunikowania i nauczania, i w tym kierunku zmierza szkolnictwo amerykańskie, a także — w dużej mierze — zachodnioeuropejskie. Jak się jednak wydaje, nie jest to zjawisko pozytywne, ponieważ nie zmusza ono nauczanych do niezbędnego dla ludzkiego rozwoju wysiłku intelektualnego, a poza tym, pośrednio, sprzyja hołdowaniu lenistwu i hedonizmowi, a to odbija się negatywnie na całej kondycji moralnej człowieka. O szkolnictwie amerykańskim w związku z preferowanymi tam obecnie sposobami nauczania zob. m.in.: N. Postman, *Zabawić się na śmierć. Dyskurs publiczny w epoce show-businessu*, przeł. z ang. Lech Niedzielski, Warszawa 2002, s. 202–218.

przekazu informacji zauważają zbyt wiele zagrożeń, aby pochopnie zdecydować się na rezygnację ze sprawdzonych sposobów wychowania młodego pokolenia przez lekturę, zastępując ją np. internetem czy telewizją²⁰⁵. Zwraca się także uwagę na to, że liberalizacja oświaty polskiej w ostatnich latach spowodowała, że wśród uczniów zapanowały rozleniwienie, pogarda dla wysiłku intelektualnego, niesystematyczność i niechlujstwo. To wszystko spowodowało, że uczniowie niechętnie sięgają po lekturę i nie wywiązują się z obowiązku czytania lektur, nawet tych obowiązkowych, lub też czynią to z opieszałością. Nauczyciele zaś nie mają możliwości karania uczniów za ich arogancję i niewykonywanie zleconych im zadań²⁰⁶.

A przecież — zauważają liczni badacze zasygnalizowanej problematyki — czytelnictwo wpływa nie tylko na podniesienie się poziomu wiedzy człowieka, ale także ma pozytywne znaczenie dla dobrego samopoczucia i stymuluje rozwój intelektualny oraz psychiczny młodego człowieka. Jak twierdzą I. Koźmińska i E. Olszewska, „literatura może mieć udział w rozwoju osobowości, tworzyć zasoby osobiste, może częściowo rekompensować niezaspokojone potrzeby emocjonalne, chroni przed ciężarem trudnych emocji, takich jak lęk, złość, gniew, żal, pomaga nawet przeżyć i przepracować żalobę i poczucie osobistej klęski”²⁰⁷. Zauważono też, że osoby czytające, czerpiące wiedzę z lektury są bardziej otwarte na bliźniego, wrażliwsze na potrzeby i ewentualną krzywdę, którą cierpi drugi człowiek. Słusznie w związku z tym zauważa B. Białkowska, że „wychowanie do kultury musi opierać się na książce, bo ona uczy szacunku do tradycji, do przeszłości, a równocześnie uczy tolerancji dla ludzkiej inności, odmienności kulturowej i różnorodności. Przez pokazanie indywidualności drugiego człowieka pomaga zrozumieć i zaakceptować jego odmienność, więc buduje pomosty między

²⁰⁵ Filozof i pedagog F. W. Bednarski doceniał u młodzieży czytanie, np. dobrych książek przygodowych, ponieważ wpływają one pozytywnie na wyobraźnię i wolę odbiorcy. Jak zauważył, „treść takich książek zostawia u młodzieży głębokie ślady na całe życie i wpływa na jej postępowanie, pobudzając do naśladowania tak pozytywnych, jak i negatywnych bohaterów, bo młodzież przyjmuje ich przykłady, zazwyczaj też ich wartościowania i oceny etyczne, przyjmując bezkrytycznie wzory postępowania oraz poglądy polityczne, społeczne oraz etyczne, nie usiłując uzasadnić ich” (F. W. Bednarski, *Wychowanie ludzkich popędów i woli*, Kraków 2001, s. 94). Inni uczeni katolicy podkreślają ponadto, że lektury dobrej książki nie da się zastąpić obejrzeniem nakręconego na jej podstawie filmu, w którym gra aktorów, nie zawsze „doskonała”, nie odzwierciedla treści zawartej w dziele napisanym przez wybitnego zwłaszcza pisarza. „Dobrej książki — pisze ks. Edward Staniek — nic nie zastąpi. Dziś usiłuje to czynić telewizja lub film. Ale dobrej książki nie można niczym zastąpić. Ekranizacja arcydzieł byłaby wtedy możliwa, gdyby reżyser i aktorzy byli równie genialni jak autor książki. Wiemy z doświadczenia, że niekiedy jeden aktor lub jedna aktorka zepsują całą ekranizację” (E. Staniek, *Rodzinne szczęście*, Kraków 2010, s. 51).

²⁰⁶ Zob. na ten temat chociażby: J. Kowalikowa, *Od języka do literatury — od literatury do języka*, [w:] *Szkolne spotkania z literaturą*, red. Anna Janus-Sitarz, Kraków 2007, s. 132.

²⁰⁷ I. Koźmińska, E. Olszewska, *Wychowanie przez czytanie*, Warszawa 2011, s. 221.

ludźmi, pomaga w zrozumieniu świata. Pozwala na rozumienie i szanowanie innego człowieka”²⁰⁸.

Wszystkie uwagi czynione przez Woronieckiego na temat wagi czytelnictwa są aktualne. Problematyka związana z kształtowaniem charakteru i umiejętności intelektualnych dzieci i młodzieży przez czytelnictwo, zwłaszcza lektury szkolne, jest przedmiotem rozważań dydaktyków literatury polskiej także obecnie. Zwraca się uwagę na fakt, że czytanie książek starannie dobranych i wyselekcjonowanych przez doświadczonych nauczycieli kształtuje umysły młodych czytelników, ułatwia dokonywanie życiowych wyborów i rozwiązywanie własnych problemów, uczy analizy, interpretacji i opisu zjawisk zachodzących w świecie ludzkim i w przyrodzie, wyrabia wrażliwość estetyczną, ułatwia prawidłowe wypowiadanie się w mowie i w piśmie, uczy samodzielności, zaangażowania społecznego i szacunku do innych ludzi, pozwala docenić świat nauki i jego wytwory, wyrabia dyscyplinę, patriotyzm itp.²⁰⁹. Słusznie więc Władysław Kopaliniński pisząc o wielu pozytywnych aspektach czytania dobrych książek stwierdził, że „lektura jest czynnikiem postępu”²¹⁰. Niestety, obserwacja życia codziennego, jak pisze S. I. Możdżeń, wskazuje na upadek kultury literackiej w obecnych czasach, a to nie sprzyja dobremu wychowaniu zwłaszcza dzieci i młodzieży przez książkę: „Większość piśmiennictwa literackiego nie ma wiele wspólnego z celami wychowania, jest to towar wytwarzany bez skrupułów na potrzeby zysku. Grafomani z chorobliwymi urojeniami o sławie traktują swoje zajęcie ze stanowiska interesów”²¹¹.

W środowiskach polskich uczonych podejmowano wielokrotnie próby sporządzenia przewodnika po najbardziej wartościowych pracach z zakresu szeroko pojętej humanistyki, mających charakter praktyczny i służących pogłębieniu wiedzy i formowaniu umysłów młodej zwłaszcza inteligencji. Zdawano sobie bowiem sprawę, że nie wystarczy jedynie wiedza dotycząca wykonywanego zawodu, ale należy pogłębiać swe zainteresowania ogólnohumanistyczne²¹². Już na przełomie XIX i XX stulecia, w latach 1899–1902, ukazywał się „Przewodnik dla samouków”, który ułatwiał szybsze zo-

²⁰⁸ B. Białkowska, *Literatura, biblioteki a wychowanie do kultury*, [w:] *Kultura, zmiana społeczna, wychowanie. Inspiracje i poszukiwania. Księga jubileuszowa poświęcona Profesor Annie Przechtawskiej*, red. Adam Grodzki, Danuta Świerczyńska–Jelonek, Anna Wiłkomirska, Warszawa 2006, s. 77.

²⁰⁹ W. Pasterniak, *Organizacja procesu poznawania lektury szkolnej*, wyd. II, Warszawa 1991, s. 54–55.

²¹⁰ W. Kopaliniński, *Koty w worku czyli z dziejów pojęć i rzeczy*, Warszawa 2004, s. 358.

²¹¹ S. I. Możdżeń, *Fałszywe drogi wychowania*, Sandomierz 2013, s. 214.

²¹² Problem powyżej zasygnalizowany podejmował chociażby A. Krasnowolski, który zalecał, żeby czytać przede wszystkim książki „fachowe”, pogłębiające naszą wiedzę praktyczną, ale dodawał, że „byłoby to postępowanie zbyt jednostronne, gdyby kto, jak ślimak w skorupie, chciał się zasklepić w dziedzinie swego zawodu i poza tym niczym się nie interesował. Powinniśmy wybiegać daleko poza ciasny zakres spraw osobistych, brać udział w tym, co się dzieje naokoło nas, okazywać wszechstronne zainteresowanie się zabiegami bliźnich” (A. Krasnowolski, *O samokształceniu podług Pawła Hołczego*, wyd. II, Warszawa 1917, s. 15).

rientowanie się w literaturze ukazującej się na polskim rynku wydawniczym i księgarskim. Problematyką tą zajmowali się m.in. J. W. Dawid, A. Mahrburg i L. Krzywicki, a w 1923 roku pracę pt. *Zasady samokształcenia* wydał również Wł. Spasowski²¹³. Publikacje, które powyżej zasygnalizowano, nie zawierały jednak wskazówek mogących przyczynić się do pogłębiania wiedzy religijnej czytelników; wyszły one bowiem spod pióra ludzi indyferentnych religijnie, albo nawet wrogich religii²¹⁴. Stąd też środowiska katolickie i autorzy związani z Kościołem, wśród nich J. Woroniecki, wyszli z inicjatywą wydania *Przewodnika po literaturze religijnej i pokrewnych dziedzinach filozofii i nauk społecznych*. Ich zamierzeniem, jak pisze K. Stępień, było „poinformowanie o pracach cennych dla wykształcenia religijnego ówczesnej inteligencji polskiej. Chodziło szczególnie o prace z dziedziny religii, teologii, filozofii oraz nauk społecznych”²¹⁵. Jak się wydaje, zasygnalizowany tutaj *Przewodnik...* był jedną z najważniejszych publikacji w II Rzeczypospolitej, mających na celu przygotowanie inteligencji polskiej do pogłębienia przez nią wiedzy religijnej i filozoficznej w duchu katolickim. Do innych dzieł tego typu należała też niewątpliwie praca ks. M. Pirożyńskiego pt. *Co czytać?*, która

²¹³ J. Wasowski, *Światło intelektu*, Warszawa 1924, s. 20–21. Spasowski przedstawiając motywy, które skłoniły go do podjęcia się trudu opracowania *Zasad samokształcenia*, stwierdzał: „Jasnego poglądu na świat niepodobna zdobyć sobie od razu, jest to sprawa mozolnych poszukiwań, długich studiów, połączonych z walkami wewnętrznymi, przejściami bolesnymi, wzlotem i upadkiem ducha. Do tych niebezpiecznych zapasów trzeba się dobrze uzbroić, ażeby się przedwcześnie nie zniechęcić lub po prostu nie zginąć w powodzi teorii naukowych, systemów filozoficznych i metafizycznych, krańcowo odmiennych nieraz poglądów na podstawowe zagadnienia nauki i życia, na cel i wartość naszego istnienia. Ponieważ niepodobna zapalić się do filozofii w ogóle, a można istotnie zapalić się do określonej filozofii, każdy tedy rozpoczynający samodzielne badania dobrze uczyni, jeśli dokona wyboru i znajdzie w kimś innym tymczasowego przewodnika, który może mieć wielkie znaczenie także pod względem metodologicznym” (W. Spasowski, *Zasady samokształcenia*, wyd. III, Warszawa 1961, s. 115).

²¹⁴ Na przykład wspomniany powyżej W. Spasowski był marksistą. W latach 1920–1931 był dyrektorem Państwowych Kursów Nauczycielskich (tzw. *Pedagogium*) w Warszawie, wywierając światopoglądowy wpływ na przyszłe kadry polskich nauczycieli. W 1932 roku, m.in. za propagowanie marksizmu, został zwolniony z funkcji dyrektora, ale dalej upowszechniał swoje poglądy w publikacjach książkowych i na łamach prasy. Opracowując swoje koncepcje pedagogiczne inspirował się rozwiązaniami, jakie były wcielane w życie w szkole radzieckiej. Zob. R. Wroczyński, *Dzieje oświaty polskiej 1795–1945*, Warszawa 1996, s. 270. Jeśli chodzi o religię, to inspirując się m.in. poglądami F. Nietzschego oraz Guyau, W. Spasowski uważał, że odgrywa ona negatywną rolę w emocjonalnym życiu człowieka, ma charakter irracjonalny a jej normy etyczne są niewystarczające, aby zapewnić ludzkości właściwy społeczny rozwój. Zob.: W. Wojtyński, *Mysł pedagogiczna Władysława Spasowskiego*, Warszawa 1962, s. 82.

²¹⁵ K. Stępień, *Jacka Woronieckiego „Przewodnik po kulturze religijnej”*, „Człowiek w Kulturze” (1999), nr 12, s. 63–64.

ukazała się w dwóch tomach i wzbudziła wiele dyskusji i polemik²¹⁶. O jej nieocenionej wartości wypowiadało się wielu katolickich publicystów i teologów, m.in. ks. N. Cieszyński i ks. A. Pechnik²¹⁷, a w czasach nam współczesnych o. Marian Sojka²¹⁸, ale znalazło się też wielu krytyków tej pracy, m.in. Tadeusz Boy-Żeleński oraz środowisko antyklerykałów skupione głównie wokół „Wiadomości Literackich”, „Robotnika” oraz „Dwutygodnika Literackiego”.

Podobną do dzieła M. Pirożyńskiego była książka Czesława Lechickiego *Przewodnik po beletrystyce* z 1935 r., w której autor podejmował walkę z „ideologią erotomanii” oraz zajmował się krytyczną analizą współczesnej mu literatury tzw. brukowej, przestrzegając przed zgubnymi skutkami jej czytania, zwłaszcza przez młodzież. Spośród 1092 uwzględnionych w przewodniku pisarzy 279 Lechicki uznał za szkodliwych społecznie, a 101 za wartościowych i wartych polecenia czytelnikom²¹⁹.

Kościół katolicki w omawianym czasie zachęcał też, by inteligencja, głównie kapłani, podejmowali intensywną pracę nad sporządzaniem różnego rodzaju katalogów tzw. „dobrych książek”, które miały być pomocne nauczycielom i bibliotekarzom w ich pracy wychowawczej i oświatowej. Szczególną rolę na omawianym polu działalności odegrał w tym czasie Związek Diecezjalnych Kół Księży Prefektów, z jego sekretarzem ks. Józefem Jamiołkowskim²²⁰.

Pedagodzy i psycholodzy polscy okresu II Rzeczypospolitej, m.in. Maria Potworowska-Dmochowska, Bronisława Bobrowska i Józef Bogacz, postulowali przygotowanie pod okiem profesjonalistów posiadających wiedzę o psychice dzieci i młodzieży, i prawach jej rozwoju, wykazu lektur, które byłyby polecane uczniom w szkołach do samodzielnego czytania²²¹. Do osób, które zabrały głos w dyskusji na ten temat należał bardzo ceniony przez J. Woronieckiego psycholog Mieczysław Kreutz. Uczony

²¹⁶ M. Pirożyński, *Co czytać? Poradnik w sprawie lektur religijnie uświadomionych dla maturzystów szkół średnich ogólnokształcących i seminariów nauczycielskich*, cz. 1: *Filozofia. Teologia. Historia Kościoła. Czasopisma*, Kraków 1930; tenże, *Co czytać?, Poradnik dla czytających książki. Beletrystyka*, Kraków 1932.

²¹⁷ K. Pelczarski, *Działalność wychowawcza o. Mariana Pirożyńskiego (1899–1964)*, Lublin 2006, s. 142.

²¹⁸ M. Sojka, *Ojciec Marian Pirożyński — wzór wychowawcy*, „Cywilizacja” (2003), nr 7, s. 233.

²¹⁹ M. Meducka, *Z problemów książki i prasy katolickiej w Polsce w dwudziestolecu międzywojennym*, [w:] *Społeczno kulturalna działalność Kościoła katolickiego w Polsce XIX i XX wieku*, Kielce 1994, s. 167.

²²⁰ K. Pelczarski, *Działalność wychowawcza o. Mariana Pirożyńskiego (1899–1964)*, Lublin 2006, s. 135–136. Bardzo dużą uwagę przywiązywał Kościół katolicki do upowszechniania wśród wiernych czytelnictwa dobrej, kształtującej właściwą postawę moralną prasy. O wspieranie katolickich wydawnictw wielokrotnie apelowali biskupi, wielu zaś kapłanów — wśród nich m.in. ks. K. Bisztyga oraz aktywny działacz Towarzystwa dla Popierania Prasy Katolickiej ks. J. Mazurek — poświęciło się szczególnie aktywizowaniu czytelników oraz dziennikarzy do zaangażowania w pracę nad moralnym odrodzeniem się narodu polskiego dzięki dobrej lekturze czasopism katolickich. Zob. szerzej: J. Plis, *Kościół katolicki w Polsce a prasa, radio i film 1918–1939*, Lublin 2001, s. 109–117.

²²¹ J. Wnęk, *Dziecko w polskiej literaturze naukowej 1918–1939*, Warszawa 2012, s. 141.

ten podkreślał rolę i znaczenie czytelnictwa w wychowaniu, wpływ lektur na psychikę i charakter młodych ludzi. Twierdził m.in., że książki przedstawiają czytelnikowi określone przykłady i wzory postępowania, które są naśladowane potem przez niego w sposób mniej lub bardziej świadomy. Wzbogacają naszą wiedzę o świecie (zwłaszcza tym, którego nie jesteśmy w stanie poznać bezpośrednio), kształtują nasze światopoglądy i przekonania. Dlatego też, uczony ten pisał, że wybór odpowiedniej lektury dla siebie nie powinien być nigdy i pod żadnym pozorem lekceważony, podobnie jak decyzja nauczyciela o wyborze odpowiedniej książki dla uczniów.

Nad doborem lektury należy dobrze się zastanowić, bo działanie jej może być obosieczne. Zarówno działają książki dobre, podnosząc nas wzwyż, jak i książki złe, ściągające nas w bagno moralne. [...] Złe książki brudzą, wytwarzają bez naszej wiedzy motywy, które mogą kiedyś zmusić nas do postępowania takiego, jakie dziś najostrzej potępiamy. [...] Lepiej już nic nie czytać, niż brudzić swój umysł i serce takim błotem²²².

Kreutz podał też kilka praktycznych i uniwersalnych wskazówek, do których jego zdaniem powinni się stosować zarówno czytelnicy, jak też rodzice oraz wychowawcy dzieci i młodzieży. Po pierwsze, nie należy czytać książek „przypadkowych”, bez dostatecznego zapoznania się z osobą ich autora i pobieżnego przeanalizowania ich treści. Po drugie, należy preferować książki opisujące wydarzenia autentyczne, konkretne, w sposób realistyczny (np. powieści H. Sienkiewicza). W związku z tym należy unikać dzieł „abstrakcyjnych”, mało zrozumiałych, niedających nam większej wiedzy o rzeczywistości (np. dzieła I. Kanta), a także gorszących, pobudzających w sposób niewłaściwy naszą wyobraźnię i zmysły (powieści erotyczne, kryminały). Nie jest warto też czytać dzieł, których treści nie rozumiemy. W takim przypadku najpierw należy zdobywać wiedzę ogólną i szczegółową po to, aby lektura książek, które zamierzamy przeczytać (pod warunkiem, że są one obiektywnie wartościowe, a informacje w nich zawarte — potrzebne), była nam przydatna²²³. Wskazówki i rady tego polskiego psychologa nie były odosobnione. Także bowiem np. teolodzy katolicy zachęcali do czytania książek wartościowych, przestrzegając przed publikacjami niemoralnymi, destruktywnie działającymi na psychikę człowieka. Godne odnotowania uwagi na ten temat zapisał już przed I wojną światową J. S. Pelczar²²⁴, a w latach dwudziestych XX wieku

²²² Tamże, s. 142.

²²³ M. Kreutz, *Kształcenie charakteru. Wskazówki praktyczne*, wyd. III, Londyn 1988, s. 81–86.

²²⁴ „Oto [nie należy — R.P.] czytać książek — pisał wspomniany uczony — lub pism zarażonych jadem niedowiarstwa czy niemoralności, nie czytać samych powieści, choćby dobrych i nieszkodliwych, ani samych gazet lub rzeczy naukowych, ale ukochać przede wszystkim książki duchowe, służące do lepszego poznania i umiłowania Pana Boga. O, gdyby ludzie chcieli więcej myśleć i czytać

ks. F. Zbroja²²⁵ i ks. J. Ciemniowski²²⁶. Z kolei w 20-leciu międzywojennym ks. L. Pyżalski pisał, że

pęd do czytania zasadniczo jest godny uznania. Oznacza on łaknienie oświaty, która należy do najcenniejszych dóbr ludzkości. Ale ślepe uleganie namiętności czytania jest złem bez porównania gorszym, niż najgrubsza ciemnota. Stokroć lepiej jest nic nie wiedzieć, poza tym, co konieczne do uczciwego życia i do zbawienia, aniżeli nabywać coraz to nowych wiadomości zatruwających umysł i serce śmiertelnym jadem niemoralności. Zamiast hasła: czytać i czytać bez końca! — należałoby postawić hasło inne: Dobierać jak najstaranniej czytanie swoje! Czytać tylko rzeczy najlepsze pod każdym względem!²²⁷.

Ks. H. Weryński zaś zauważył, że niewłaściwe dobieranie sobie lektur przez młodzież może być — obok stykania się młodego człowieka z obłudną próżnością i ciasnotą ludzi „niedożywionych religijnie” oraz częstego kontaktu z osobami wrogo ustosunkowanymi do religii lub jej obojętnymi — jedną z przyczyn jej religijnego załamania się i indyferentyzmu religijnego w starszym potem wieku²²⁸.

Obecnie wielu pedagogów docenia niezwykle pozytywną rolę, jaką odgrywa książka w procesie wychowawczym dzieci i młodzieży²²⁹. H. Wistuba stwierdza na przykład,

o Bogu i o rzeczach Bożych, jakże inaczej wyglądałoby ich życie! Tego uczy doświadczenie, o tym przekonują nas święci” (J. S. Pelczar, *Życie duchowe czyli doskonałość chrześcijańska*, wyd. IX poprawione, t. 1, Kraków 2003, s. 161).

²²⁵ „Jeżeli książka obniża poziom estetyczny i moralny, jeżeli podnieca zmysłowo, pobudza do nieskromnych myśli i uczynków, jeśli opisuje same brudy i te brudy ilustruje, rozbudzając tym więcej namiętność, to taka książka jest bezwarunkowo zła” (F. Zbroja, *Nauki do młodzieży szkolnej*, Radom 1925, s. 172).

²²⁶ „Mając na celu kształcenie charakteru — stwierdzał ks. J. Ciemniowski — powinniśmy dobierać odpowiednią do tego lekturę. Złą będzie tu każda książka, która podkopuje zasady i psuje cnoty; na tych dwóch rzeczach bowiem opiera się charakter. Zasady nasze opierają się na religii, etyce i zdrowej, chrześcijańskiej filozofii, każda przeto książka przeciwna tym naukom, a nawet tylko podkopująca je i poddająca w wątpliwość — jest szkodliwą dla kształcenia charakteru. To samo powiedzieć należy o książkach podkopujących w nas cnotę i pociągających nas do złego, a przede wszystkim o romansach, zwłaszcza tłumaczonych z francuskiego, które są najbardziej szkodliwe” (J. Ciemniowski, *Poznanie i kształcenie charakteru*, t. 2, wyd. II, Poznań 1926, s. 267).

²²⁷ L. Pyżalski, *Zjednoczenie z Bogiem przez cnoty chrześcijańskie i zakonne. Rozmyślenia lub czytania na wszystkie dni roku*, t. 1, Kraków 1935, s. 635.

²²⁸ H. Weryński, *Problem religijny w światopoglądzie i przeżyciach młodzieży*, Kraków b.d.w, s. 15.

²²⁹ Są oczywiście uczeni, którzy uważali, iż czytelnictwo książek nie wpływa znacząco na zachowania ludzkie, chociaż niewątpliwie odgrywa ono rolę w kształtowaniu charakteru wychowanka. Do takich osób należał np. J. Pieter, który pisał, że „skuteczność czytania ujawnia się prawdopodobnie najczęściej w mowie i w piśmie czytelnika, znacznie rzadziej w jego czynach, w zwyczajnym sensie

że „książka wymaga aktywnej, zaangażowanej współpracy czytelnika. Pobudza do samodzielnego myślenia, rozwija twórczą wyobraźnię, kształtuje stronę przeżyciową. Książka niewątpliwie wywiera głębszy wpływ na formację duchową niż powierzchowny odbiór programów radiowych czy telewizyjnych”²³⁰. K. Głombiowski zaś zauważa, że rola książki we współczesnej kulturze nie powinna być bagatelizowana i wypierana przez inne środki komunikowania społecznego i przekazywania treści, ponieważ — w przeciwieństwie np. do radia i telewizji — uczy ona analitycznego myślenia i wpływa w ten sposób ubogacająco na pogłębienie intelektualnej i moralnej formacji czytającego²³¹. Ks. A. Janczak dodaje zaś, że brak zainteresowania lekturą dobrych książek wynika z lenistwa oraz nieuchronnie prowadzi do dalszego rozleniwienia człowieka. Wspomniany autor pisze, że

niedostateczna chłonność intelektualna, niedoceniaenie roli nauki, rzeczywisty brak czasu oraz inne jeszcze powody mogą utrudniać lub wręcz uniemożliwiać podejmowanie dodatkowych studiów. Często jednak tylko lenistwo umysłowe jest powodem zaniedbań na tym odcinku. Nieodosobnionym objawem jest wyraźna niechęć do książki — wynajdywanie różnych zajęć, usprawiedliwiających opieszałość w zdobywaniu wiedzy. I tu właśnie dochodzi do głosu troska o samowychowanie. Zamiast tłumaczyć się brakiem czasu, należy wykorzystać wolne chwile — jakie przecież w życiu się trafiają — na lekturę odpowiednich książek. Panowanie nad sobą, rzetelna troska o lepsze, racjonalniejsze wykorzystanie czasu, pozwolą nam wygospodarować przynajmniej pół godziny dziennie na doksztalcanie się²³².

tego słowa, wyłączającym słowo. Nie należy jednak wykluczać skuteczności lektury w postępowaniu poza obrębem mowy, a więc np. w postaci zmiany dotychczasowego trybu życia lub nabywania nowych przyzwyczajzeń pod wpływem teje” (J. Pieter, *Czytanie i lektura*, Katowice 1960, s. 146).

²³⁰ H. Wistuba, *Świat jest Boży i nasz, czyli jak korzystać z rozumnej wolności*, Olsztyn 1992, s. 84; zob. szerzej: *taż*, *W prawdzie i wolności*, Wrocław 1994, s. 75–78.

²³¹ Warto, jak się wydaje, zacytować bardzo trafne uwagi wyżej wspomnianego autora odnoszące się do opisywanych zagadnień: „W porównaniu z językiem wizualnym teatru, filmu czy telewizji, gdzie każde zdanie, dotyczące osoby lub przedmiotu świata przedstawionego, jest spostrzeżeniem jednoznacznie określonym, plastycznym i realnym, język słowny realizacji radiofonicznej lub książkowej posługuje się schematami pojęciowymi, które odbiorcy wypełniają do woli własnymi szczegółami wyobrażeniowymi. Język wizualny funkcjonuje syntetycznie, jako że wszystkie jego elementy są dane równocześnie, język zaś słowny funkcjonuje analitycznie, gdyż poszczególne składniki słowne występują jeden po drugim. W procesie odbioru tekstu ekspresji językowej czytelnik musi dokonać myślowego wysiłku scalającego poszczególne elementy słowne. Do ogarnięcia sensu zdania nie wystarczy rozumienie poszczególnych wyrażzeń. Czytelnik osiąga zrozumienie trudnego tekstu w drodze lektury wyteżonej i nieraz ponawianej, co przy odbiorze realizacji teatralnej lub radiowej jest oczywiście niemożliwe. Ten intelektualny sposób odbioru dzieła książkowego różni wyraźnie postawę czytelnika od sposobu percepcji dokonywanej przez odbiorcę realizacji wizualnej utworu literackiego” (K. Głombiowski, *Książka w procesie komunikacji społecznej*, Wrocław 1980, s. 156–157).

²³² A. Janczak, *Abyście owoc przynieśli*, Warszawa 1974, s. 63.

W czasach Woronieckiego uczeni — zwłaszcza poloniści, ale także teologowie i przedstawiciele wielu dziedzin wiedzy humanistycznej — podkreślali doniosłe znaczenie książek dla rozwoju intelektualnego człowieka, zwłaszcza w wieku szkolnym²³³. W tym kontekście na uwagę zasługuje zasygnalizowane przez znanego historyka oświaty i pedagoga R. Wroczyńskiego stanowisko rosyjskiego uczonego Mikołaja Rubakina oraz niemieckiego badacza Waltera Hofmanna, którzy zajmując się ową problematyką w czasach J. Woronieckiego zainteresowali nią wielu uczonych, reprezentujących różne stanowiska i poglądy. Pierwszy z wymienionych uczonych jako reprezentant szkoły psychologicznej w badaniach nad czytelnictwem — był zdania, że ta sama książka wywiera bardzo różny wpływ na czytelników, a siła tego wpływu uzależniona jest głównie od cech psychofizycznych odbiorcy książki²³⁴. Hofmann z kolei uważał, że można podać obiektywne kryteria wartości książki, stąd też zadaniem tych, którzy zajmują się jej rozpowszechnianiem i udostępnianiem szerszemu gronu odbiorców, jest skrupulatne dobieranie takich dzieł, które miałyby pozytywny wpływ na czytelnika i kształtowały jego psychikę²³⁵.

Jeśli zaś chodzi o kryteria doboru książek przeznaczonych dla dzieci i młodzieży w okresie międzywojennym, to już od pierwszych lat swojego istnienia władze szkolne II Rzeczypospolitej starały się, aby opracowywały je środowiska uczonych dobrze zorientowanych w problematyce wychowania i edukacji szkolnej. Dlatego też w 1922 roku MWRiOP powołało Komisję Pedagogiczną mającą wypracować mocne teoretyczne

²³³ Jeden z włoskich kapłanów katolickich współczesnych J. Woronieckiemu pisząc o książce stwierdził, że „jest ona naszym zastępcą w duszy, którą chcemy ratować i potrafi powiedzieć rzeczy, których nie umiemy lub nie możemy wyrazić. Dobra książka nieraz ratowała dusze z rozbitcia, nieraz ułatwiała pierwszy krok na drodze ku wzniosłym celom” (L. Civardi, *Apostolstwo w środowisku*, przeł. z włoskiego Anna Kicińska, Poznań 1939, s. 82).

²³⁴ Wspomniany uczyony, którego koncepcje wpływu czytelnictwa na psychikę człowieka były znane już przed I wojną światową, był znany ze swoich dzieł wydawanych w Europie Zachodniej, ale również interesowały się jego nauką polskie kręgi uczonych. Do najwartościowszych jego prac należy z pewnością książka wydana w języku francuskim. Zob. N. Roubakine, *Introduction à la psychologie bibliologique*, t. 1–2, Paris 1922. W Polsce znany jest z publikacji będącej pokłosiem Międzynarodowego Kongresu Zrzeszeń Pedagogicznych w Genewie w 1929 roku, na którym wygłosił odczyt, opublikowany w „Ruchu Pedagogicznym” oraz w osobnej odbitce. Zob. M. Rubakin, *Czytelnictwo młodzieży i różnice zainteresowań pokoleń*, Kraków 1930.

²³⁵ R. Wroczyński, *Helena Radlińska — działalność i system pedagogiczny*, [w:] Ryszard Wroczyński. *Żyć w ludziach i dziełach*, red. Ewa Kozdrowicz, Tadeusz Pilch, Warszawa [...], s. 74–75. Pisząc o W. Hofmannie R. Wroczyński w jednej ze swoich książek dodawał, że uczyony ten, „uznając fakt demokratyzacji książki — pragnął pozostawić posługiwanie się nią jako narzędziem i środkiem działania społecznego jedynie elicie intelektualnej, które to pojęcie łączył z warstwami społecznie uprzywilejowanymi” (R. Wroczyński, *Edukacja permanentna*, wyd. II rozszerzone, Warszawa 1976, s. 214). Stanowisko to jednakże wydaje się w świetle analizy badań przeprowadzonych przez uczonych badających spuściznę naukową niemieckiego znawcy czytelnictwa raczej przesadzone. Zob.: T. Süle, *Bücherei und Ideologie: politische Aspekte im „Richtungsstreit“ deutscher Volksbibliothekare 1910–1930*, Köln 1972.

podstawy rozwoju szkolnictwa i oświaty, a w roku 1923 powstała z jego inicjatywy Komisja Oceny Książek do Czytania dla Młodzieży Szkolnej, złożona początkowo z 21, a potem 25 osób. W chwili powstania komisji przewodniczył Tadeusz Łopuszański, jego zastępcą był Zygmunt Ziemiński, a członkami byli m.in.: Sławomir Czerwiński, Waclaw Jezierski, Władysław Kopczewski, Wanda Dzierzbicka, Zofia Gąsiorowska-Szmydtowa, Kazimierz Wóycicki, Marian Reiter, Helena Radwanowa. Zadaniem komisji było ocenianie książek dla dzieci i młodzieży z uwzględnianiem różnych kryteriów (językowych, wychowawczych, psychologicznych, socjologicznych, także życia i postawy moralnej oraz patriotycznej autorów). Komisja klasyfikowała książki jako „konieczne”, „pożądane”, „dozwolone” i „niedozwolone”; dostosowywano je także do pięciu kategorii wiekowych czytelników (do 9 lat, 9–12, 13–14, 14–15, 15–18). Wyniki swoich prac komisja ogłaszała w *Bibliografii Pedagogicznej* oraz *Spisie książek poleconych do bibliotek szkolnych*. Obrady gremium odbywały się dosyć często — w latach 1923–1928 członkowie komisji spotkali się 78 razy; podczas posiedzeń oceniono pozytywnie 675, zaś negatywnie — 370 książek. 20 listopada 1929 roku ministerstwo dokonało zmian organizacyjnych, w wyniku których powstała komisja oceniająca podręczniki szkolne oraz Komisja Oceny Książek z zakresu literatury pięknej (ostatnia z wymienionych składała się z 7 osób wybieranych przez ministra na 3 lata; pierwszy jej skład stanowili: Waclaw Borowy jako przewodniczący, Zofia Gąsiorowska-Szmydtowa, Konrad Górski, Maria Gutry, Stefania Kossuthówna, Jan Lechoń, Zygmunt Szwejkowski). Zmienił się też sposób oceniania książek — przyjęto ich klasyfikację na „dozwolone” i „niedozwolone” do użytku w bibliotekach szkolnych. Nieznacznie zmieniła się też klasyfikacja lektur ze względu na grupy wiekowe czytelników (zastosowano przedziały: do 7 lat, 7–9, 9–11, 11–15, powyżej 15 lat). Tytuły książek ogłaszano w „Dzienniku Urzędowym MWRiOP”²³⁶.

J. Woroniecki uważał, że uczniowie powinni stosunkowo dużo swego czasu poświęcać na samodzielną lekturę. Zresztą — jak zauważył ks. F. Bielak — w systemie edukacji II Rzeczypospolitej przywiązywano dużą wagę do samodzielnego zapoznawania się z treścią utworów najwybitniejszych pisarzy i poetów, zwłaszcza polskich, i to we wszystkich dziedzinach poznania humanistycznego. „Nauczanie religii — pisał w 1929 roku F. Bielak — zwłaszcza w klasach wyższych, odwołuje się do przeżyć bezpośrednich, poznanych przez lekturę. A lektura szkolna już jest w stopniu niższym szkoły powszechnej tak traktowana, że wartości etyczne, urabianie sądu o rzeczach i osobach są specjalnie traktowane”²³⁷. Zdaniem Woronieckiego, lektury obowiązujące w ramach historii literatury powinny być dostosowane do wieku i możliwości intelektualnych, do wiedzy dzieci

²³⁶ E. Kruszyńska, *Dydaktyczny charakter powieści dla dziewcząt w dwudziestoleciu międzywojennym*, Toruń 2009, s. 245–248.

²³⁷ F. Bielak, *W jaki sposób może ksiądz prefekt wyzyskać utwory literatury polskiej przy nauce religii?*, [w:] *Księga pamiątkowa kursu katechetycznego w Krakowie (od 9 do 12 kwietnia włącznie, 1929 r.)*, Kraków 1929, Kraków 1929, s. 313.

i młodzieży oraz rozwijającej się w ich umysłach wrażliwości estetycznej²³⁸. Osobom w tym wieku, nawet 17–18-latkom, nie należy polecać książek zbyt długich i trudnych do czytania, ponieważ ich lektura nie przyczyni się do osiągnięcia zamierzonych celów wychowawczych. „Niejedno arcydzieło, np. »Lalka« Prusa, za wcześniej przeczytane, musi znudzić; zostaje po nim na zawsze wspomnienie, jako o czymś nudnym, i nie zechce się go przeczytać w późniejszym wieku, wtedy, kiedy by mogło dać dużo do myślenia”²³⁹. Oczywiście, książek nie należy czytać zbyt szybko, nie trzeba też unikać dzieł trudniejszych, wymagających głębszego zastanowienia się nad istotą rozpatrywanych zagadnień. Z Woronieckim zgadzał się J. Winkowski, który pisał: „Bardzo ważnym momentem będzie z pewnością przestrzeganie dzieci przed »połykaniem książki«, przed czytaniem gorączkowym, bez wysiłku przyswajania sobie treści, bez osobistego jej przetrawienia. Taka lektura w wysokim stopniu wytwarza niebezpieczną powierzchowność także w innych dziedzinach młodego życia. Gdy czytanie jest powolne, z namysłem, z notatką w rękę, utrwalającą ważniejsze szczegóły, nazwiska i cechy charakteru osób, szczególnie piękne i wzniosłe zdania (złote myśli), prześliczne obrazy natury, co najmniej w dwójaki sposób zwiększa prawdziwą korzyść czytającego. Również powrót od czasu do czasu do dzieł wybitnych, klasycznych arcydzieł umożliwia mu odkrywanie w nich coraz to nowych wartości i piękna”²⁴⁰.

Wiedza o języku polskim w szkołach ponadpodstawowych. Egzaminy ze znajomości języka polskiego na studia wyższe

Znajomość języka ojczystego powinna obowiązywać wszystkich, którzy swoją edukację chcą kontynuować w szkołach ponadpodstawowych. Jest ona bowiem podstawowym kryterium kwalifikującym kandydatów do dalszego pogłębiania wiedzy, zwłaszcza humanistycznej. Woroniecki zwracał tutaj szczególną uwagę na praktyczną umiejętność posługiwania się poprawną polszczyzną u młodzieży, gdyż — jak twierdził — jej znajomość może pozwolić na obiektywną ocenę jej poziomu intelektualnego. W związku z tym pisał, że „egzamin piśmienny z języka ojczystego, nieodzowny przy wstępowaniu do każdej szkoły wyższego stopnia, winien być bardzo prosty i nawet łatwy ze względu na swój temat, a bardzo surowy, gdy idzie o wymagania odnośnie do ich wykonania. Sądzę,

²³⁸ Uczony pisał w związku z tym, że „selekcja utworów, które by się z uczniami przerabiało, jest pierwszorzędnej doniosłości i warto się zastanowić nad tym, jakimi kryteriami należy się tu kierować. [...] Najnowsze badania nad rozwojem psychicznym młodego wieku uczą nas, że dojrzewanie umysłowe we wszystkich kierunkach odbywa się stopniowo, toteż w nauczaniu wszystkich przedmiotów należy się z tym rachować i literatura piękna nie może tu stanowić wyjątku” (J. Woroniecki, *Nauka języka ojczystego...*, s. 86).

²³⁹ J. Woroniecki, *Zdolność wychowawcza szkoły...*, s. 74; tenże, *Nauka języka ojczystego...*, s. 86–87.

²⁴⁰ J. Winkowski, *Ogniwo i gniazdo. Rozważania o rodzinie i wychowaniu*, Sandomierz 1997, s. 337.

że w wielu szkołach jeden egzamin piśmienny z języka ojczystego mógłby wystarczyć. Politechniki i inne szkoły zawodowe musiałyby zapewne objąć i inne przedmioty, ale i one nie mogą się obyć bez zbadania ogólnego rozwoju umysłowego kandydata, a o tym zawsze najlepiej zaświadczy wypracowanie w języku ojczystym”²⁴¹. Ta opinia polskiego dominikanina nie znalazła, niestety, zastosowania w praktyce szkolnej i poglądach osób odpowiedzialnych za nauczanie w szkołach różnego typu zarówno w jego czasach, jak też w okresie późniejszym. Duża część pedagogów iuczonych opowiedziała się za koncepcją przeprowadzania egzaminów zarówno pisemnych, jak i ustnych, uznając, że taka forma gwarantuje większy obiektywizm oceny wiedzy i umiejętności egzaminowanego²⁴². Egzamin pisemny uważany jest przez wielu pedagogów — chociaż w tym względzie opinie są podzielone — za trudniejszy, a także bardziej obiektywny, ponieważ egzaminujący nie ma możliwości naprowadzenia pytanego na właściwy tok rozumowania, by w ten sposób uzyskać właściwą odpowiedź²⁴³. Jak pisze Maria Groenwald, nie wszyscy jednak pochlebnie wypowiadają się o egzaminach, zwłaszcza właśnie pisemnych, uważając, że nie spełniają one swej funkcji — zamiast sprawdzać wiedzę i umiejętności egzaminowanych osób, służą niekiedy celom ideologicznym i kierowaniu aktywności uczniów, i nauczycieli na zupełnie niezgodne z ich dobrem tory. Autorka ta stwierdza, że według wielu: „Egzamin jest [...] źródłem informacji o jakości kształcenia; ma on postać danych liczbowych opatrzonych dość ogólnikowym komentarzem dydaktycznym. Takie egzaminowanie prowadzi w stronę diagnostycznej fikcji, uprawianej w wymiarze ogólnopolskim, nakładem ogromnych sił i środków. Egzaminacyjne wyniki są bowiem niepełnymi informacjami o wiadomościach i umiejętnościach uczniów; niepełnymi, gdyż odniesionymi zaledwie do wybranych (czyli tych, które są podatne na mierzenie) wymagań egzaminacyjnych”²⁴⁴.

²⁴¹ J. Woroniecki, *Nauka o podświadomości...*, k. 37.

²⁴² Warto zasygnalizować, że lwowski pedagog B. F. Mańkowski, przywiązując jeszcze przed I wojną światową bardzo dużą wagę do egzaminów ustnych, uważał je za bardzo duży sprawdzian zarówno umiejętności i wiedzy uczniów, jak też wartości i zaangażowania dydaktycznego i wychowawczego nauczycieli. Uważał on również, że np. wyniki egzaminów maturalnych zależą nie tylko od wiedzy uczniów, ale także sposobu ich egzaminowania przez członków komisji, umiejętności zadawania przez nich pytań i ogólnej atmosfery panującej na egzaminie. W związku z tym skład komisji maturalnych musi być dobierany niezwykle umiejętnie i odpowiedzialnie, aby egzamin nie stawał się czynnikiem zniechęcającym pedagogów do ich uczciwej pracy dydaktyczno-wychowawczej z młodzieżą, lecz wprost przeciwnie — stał się motywem do efektywnego ich wysiłku w tej dziedzinie. Zob. szerzej: W. Szulakiewicz, *Nauczyciele i ich edukacja. W kręgu idei lwowskiej pedeutologii*, Toruń 2017, s. 166–169.

²⁴³ Do osób wyrażających taką opinię należy m.in. Z. Łucki, który pisze, że „wbrew potocznej opinii, egzamin pisemny jest o wiele trudniejszy od ustnego — nie można liczyć na pomoc egzaminującego (przede wszystkim na sprowadzenie ze złej drogi), nie można nadrobić braku wiedzy inteligentną rozmową, a wszystkie potknięcia zdającego są widoczne czarno na białym w postaci trwałego zapisu” (Z. Łucki, *Jak zdać egzamin. Analiza zachowań i trudności, uczenie się i zdawanie*, Kraków 1998, s. 42).

²⁴⁴ M. Groenwald, *Etyczne aspekty egzaminów szkolnych*, Gdańsk 2011, s. 180.

Piszząc z kolei o praktykowanej ostatnio indoktrynacji uczniów i nauczycieli przez stawianie im określonych wymagań egzaminacyjnych i żądanie zrealizowania narzuconego programu nauczania, M. Groenwald zauważa, że „egzamin zaczyna pełnić jeszcze jedną funkcję — narzędzia dyscyplinującego niepokornych uczniów, nauczycieli, dyrektorów szkół, egzaminatorów [...] równocześnie stając się bytem wobec kształcenia wyobcowanym”²⁴⁵. Jak się wydaje, krytyczna ocena współcześnie przeprowadzanych egzaminów pisemnych wynika z kilku przyczyn: po pierwsze, pomija się w nich element swobodnego wypowiedzania się uczniów w sposób świadczący o zdobytej przez nich wiedzy i kulturze ogólnej, głównie humanistycznej, dążąc do tego, aby egzaminowani wypowiadali się krótko, bardzo oszczędnie w słowach, nawet enigmatycznie. Po drugie, oceniając, sprawdza się zwłaszcza wynik końcowy, a nie sposób rozumowania egzaminowanego, dochodzenia do wniosków i konkluzji (dotyczy to zwłaszcza wiedzy matematycznej i tzw. przedmiotów ścisłych i przyrodniczych, takich jak fizyka, chemia czy biologia). Po trzecie, wiedza, której wymaga się od uczniów na egzaminach, nie przydaje się potem w życiu codziennym albo w trakcie dalszej nauki, zwłaszcza na studiach (zarówno o profilu technicznym, jak i humanistycznym). W związku z powyższym K. Kobierski stwierdza m.in.: „Mamy tu do czynienia z edukacją tyranii. Od ucznia żąda się coraz więcej, postulaty zniesienia wiedzy encyklopedycznej są realizowane w niewielkim stopniu. Jeszcze innym problemem programów jest ich słabe odniesienie do tego, co potrzebne jest w codziennym życiu. Zwrócili na to uwagę dyrektorzy szkół, z którymi przeprowadziłem wywiady. Wiedza, której wymaga się od ucznia, w 80% jest niewykorzystywana w codziennym życiu”²⁴⁶.

Od wielu już lat, zwłaszcza od końca II wojny światowej, upowszechniła się także metoda polegająca na testowym sprawdzaniu wiedzy uczniów i studentów²⁴⁷. Znalazła

²⁴⁵ Tamże, s. 182.

²⁴⁶ K. Kobierski, *Ściąganie w szkole. Raport z badań*, Kraków 2006, s. 76.

²⁴⁷ Ja podaje G. Ritzer, wprowadzanie testów w amerykańskim, a potem i światowym szkolnictwie wyższym, odbywało się etapami i wiązało się z ogólną tendencją zmierzającą do zwiększania sprawności, wymierności, przewidywalności, sterowalności, a przede wszystkim finansowej opłacalności ludzkiego działania w różnych jego wymiarach — gospodarczym (w tym głównie produkcji i handlu), a także kulturowym (w tym też w szkolnictwie i szeroko pojmowanym świecie rozrywki). Początkowo — pisze wspomniany autor — egzamin polegał na indywidualnej rozmowie profesora ze studentem. Uznano jednakże ten sposób sprawdzania wiedzy za zbyt żmudny i czasochłonny, a w związku z tym również nieefektywny. Kolejnym etapem było wprowadzanie egzaminów pisemnych (te także uznano za zbyt czasochłonne ze względu na konieczność sprawdzania indywidualnych wypowiedzi studentów oraz ich porównywania ze sobą), a następnym — testów, których zalety polegały, jak twierdzono, na tym, że ich układaniem oraz sprawdzaniem nie musieli nawet zajmować się profesorowie czy inni profesjonalści (czynności te mógł wykonywać komputer). W ten sposób następowało i następuje ciągłe odchodzenie od tradycyjnych metod sprawdzania wiedzy i jej oceniania, a także — również jej wykładania (Zob. szerzej: G. Ritzer, *Makdonaldyzacja społeczeństwa*, przeł. z ang. Ludwik Stawowy, Warszawa 2003, s. 91–94).

ona na całym świecie²⁴⁸, także w naszym kraju, swoich zwolenników, którzy chwalili jej zalety, bagatelizując w dużej mierze liczne wady. Do takich osób należał chociażby J. Pieter, który pisał, że „testy stanowiące obecnie podstawę różnego rodzaju egzaminów w szkolnictwie niektórych krajów (USA, Anglia) wzbudziły słuszne zastrzeżenia i wątpliwości, jednakże nie da się zaprzeczyć, że stanowią one doniosły krok naprzód w dziedzinie obiektywizacji egzaminów. Wartościowe i potrzebne okazały się szczególnie w egzaminach konkursowych i końcowych. Jeśli je oprzeć na gruntownej analizie programów — i to według różnych kryteriów — istnieje możliwość takiej ich konstrukcji, żeby stanowiły instrument do poznawania struktury wiedzy osób egzaminowanych, a nie tylko jej stanu powierzchownego w postaci tzw. wiadomości”²⁴⁹. Autor ten jest zwolennikiem i popularyzatorem tzw. testów wiadomości, których stosowanie w amerykańskiej edukacji uznał za przejaw postępu w tej dziedzinie²⁵⁰. Wśród polskich pedagogów doceniających zalety badań testowych sprawdzających wyniki kształcenia, ale uważających także ich „niedomogi”, znaczącą postacią był z pewnością M. Łobocki. Pisał on: „Żaden jednak test — pomimo spełnienia wszystkich możliwych zasad i warunków wymaganych przy jego konstrukcji — nie jest nigdy całkowicie nieomylny. W przypadku bowiem każdego testu mamy do czynienia zawsze z większą lub mniejszą zmiennością jego rezultatów, tzn. ich zależnością od przeróżnych czynników. Są to najczęściej czynniki psychiczne, np. brak pozytywnej motywacji rozwiązywania testu ze strony badanych, czynniki fizjologiczne, czyli zły stan zdrowia i czynniki fizyczne, tj. niewłaściwe oświetlenie, hałas itp. (...) Stąd też rezultaty testów informują o istniejącym stanie rzeczy zawsze w kategorii stwierdzeń prawdopodobnych”²⁵¹.

²⁴⁸ Niektórzy autorzy amerykańscy np. uważają, że odejście od testowej metody sprawdzania wiedzy, i inteligencji, uczniów i kandydatów na studia oraz stosowanie innych, preferencyjnych dla niektórych, mniej zdolnych grup młodzieży murzyńskiej lub latynoamerykańskiej, zasad rekrutacji na studia przyczyniło się do znacznego obniżenia poziomu nauczania w tamtejszych szkołach, zwłaszcza wyższych. T. Sowell, broniąc testu jako — jego zdaniem — obiektywnego i niezależnego od uwarunkowań społecznych i politycznych sposobu na zorientowanie się, jaki jest faktyczny stan wiedzy i umiejętności amerykańskiej młodzieży, wyrażał pogląd, że „w rzeczywistości testy nie są niesprawiedliwe. To raczej życie jest niesprawiedliwe, co właśnie odzwierciedlają wyniki testów. Ignorowanie takiego stanu rzeczy prowadzi tylko [...] do powstawania większych problemów” (T. Sowell, *Amerykańskie szkolnictwo od wewnątrz. Upadek, oszustwo, dogmaty*, przeł. z ang. Jan Sowa, Rzeszów 1996, s. 177).

²⁴⁹ J. Pieter, *Egzamin obiektywny*, Warszawa 1969, s. 30–31.

²⁵⁰ „W USA — pisał — gdzie testy te rozwinęto na ogromną skalę, na planie pierwszym występują znormalizowane testy wiadomości. W specyficznych warunkach tamtejszego szkolnictwa, zwłaszcza średniego i wyższego, takie właśnie testy są potrzebne. Zgodnie z tym, wielkie środki pieniężne przeznaczają się tam wciąż na nowo na bardzo kosztowną standaryzację testów wiadomości do różnych przedmiotów szkolnych w różnego pokroju i poziomu szkołach” (J. Pieter, *Wiedza osobista. Wprowadzenie do psychologii wiedzy*, Katowice 1993, s. 106); zob. tenże, *Kryteria ocen i recenzje prac naukowych*, Warszawa 1978, s. 127–128.

²⁵¹ M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2008, s. 169–170.

Wśród pedagogów, zwłaszcza opowiadających się za naturalistyczną koncepcją wychowania i kształcenia, są też opowiadający się za zniesieniem w przyszłości egzaminów końcowych w szkołach lub wstępnych na studia, ponieważ rozwój wiedzy i inteligencji każdego ucznia powinien być indywidualny, niestandardowy, a więc nie powinno się w tej dziedzinie narzucać jakichkolwiek norm i minimum programowych. Do takich uczonych należał m.in. É. Claparède, który twierdził, że pozytywne zmiany w szkolnictwie będą możliwe wówczas, „gdy system egzaminów zostanie zmieniony. Konieczność egzaminu popycha nauczycieli, mimo ich woli, do napychania pamięci raczej niż do rozwijania inteligencji. Poza pewnym minimum, może wiadomości niezbędnych, egzaminy powinny być zniesione i zastąpione przez ocenę, odnoszącą się do prac indywidualnych, wykonywanych w ciągu roku, albo przez odpowiednie testy”²⁵².

Taka koncepcja oceniania, proponowana przez zwolenników znoszenia tradycyjnego sposobu sprawdzania, i oceny, wyników nauczania nauczycieli i uczenia się uczniów, miała i ma wielu przeciwników. Jak zauważył Stefan Garczyński, egzaminy i oceny bieżących postępów w zdobywaniu wiedzy i umiejętności przez uczniów zawsze będą miały pozytywne strony, których bagatelizować nie powinniśmy. Do nich zaliczył m.in. to, że pobudzają one uczących i nauczanych do wytężonej pracy i wysiłku, wzmacniają motywację do zapamiętywania, zmuszają do powtarzania i utrwalania wcześniej już przyswojonego materiału, wskazują uczniom na ich słabsze i silniejsze strony, oceniają wartość ich intelektualnych wysiłków, bronią społeczeństwo przed skutkami niekompetencji (jeśli ktoś np. był słabym uczniem czy studentem i źle zdawał lub „oblewał” egzaminy, to mamy prawo wątpić w jego aktualne kompetencje i solidność)²⁵³.

Woroniecki przeciwstawiał się tym tendencjom w literaturze i nauce o kulturze języka, które zmierzały do tworzenia pojęć filozoficznych i literackich nieopartych na rodzimej tradycji, a także na chrześcijańskiej tradycji kultury europejskiej. Ludzi, którzy takim tendencjom hołdują, nazwał on żartobliwie „nadinteligencją”.

Jest to pierwsza cecha charakteryzująca nadinteligenta i środowiska nadinteligencje. Wytwarza ono sobie własne terminy, wyrażenia, pojęcia, nawet własny zakres zagadnień, które tylko dość ograniczone kółko rozumie — nieraz przybiera ono charakter towarzystwa wzajemnej adoracji — a nie liczy się zupełnie z tym, że szersze koła odbiorców ich produkcji myślowych nie bardzo pojmują, o co im chodzi i nawet mało się tym interesują²⁵⁴.

²⁵² É. Claparède, *Wychowanie funkcjonalne*, przeł. z franc. Maria Ziemińska, Warszawa 2006, s. 189.

²⁵³ S. Garczyński, *Sztuka myśli i słowa*, Warszawa 1976, s. 89.

²⁵⁴ J. Woroniecki, *Do reprezentantów „katolicyzmu mówionego i pisanego” w Polsce*, sygn. Ao 948/g13, VII 21141, s. 2.

Pogląd Woronieckiego jest niezwykle trafny. Neologizmy i brak komunikatywności, to główna bolączka także polskiej inteligencji, a skutki widoczne są w życiu publicznym całego narodu. Jak pisał A. Markowski, „niepotrzebne używanie wyrazów obcych jest charakterystyczne dla osób pragnących się popisać znajomością języków obcych. Ale snobizm jest bardzo często złym doradcą. Powstają wypowiedzi niepotrzebnie »uczone«, napuszone, a często po prostu śmieszne”²⁵⁵. Powoduje to brak zrozumienia pomiędzy ludźmi wywodzącymi się z różnych kręgów intelektualnych i zawodów. Taką „nowomowę” można zauważyć na łamach różnych czasopism, co sugeruje, że ludzie uprawiający zawód dziennikarski nie są w stanie sprostać wymaganiom, jakie przed nimi stoją. Szukając przyczyn tego stanu rzeczy, J. Woroniecki pisał:

U niejednego z nich właściwym ich źródłem jest brak podstawowego wykształcenia uniwersyteckiego. Jeśli i uczęszczali na uniwersytet, to nie musieli się dość przykładać do nauki, i gdyby zrobić weryfikację ich studiów, może by nie każdy był w stanie wykazać się choćby mizernym magisterium. W ich sposobie pisania odczuwa się wielki brak ściślejszej dyscypliny umysłowej. Widać, że się jej nie poddali słuchając wykładów wybitniejszych profesorów, których przecież nie brak na naszych wszechnicach, że nie brali udziału w seminariach, które by ich wykształciły w metodach pracy umysłowej. Stąd tyle w ich pismach ogólników i modnych dziś konwencjonalnych frazesów, stąd te ich artykuły są tak długie, niedojrzałe, niekonsekwentne! Jak często po przemordowaniu takiego niekończącego się tasiemca nic z niego nie zostaje, co by pozostało jako pozytywny nabytek umysłu. Aby pisać krótko, zwięźle i jasno, trzeba mieć zapasy wiedzy od dawna ułożone i przeżute w umyśle, wtedy przy wystarczających zdolnościach i pewnym wyrobieniu w sztuce pisania można chwycić umysł czytelnika i przykuć jego uwagę²⁵⁶.

Takich „zapasów wiedzy”, jak daje się łatwo zauważyć, nie miało i nie ma wspólnie nie tylko wielu publicystów i ludzi należących do grona tzw. ogółu inteligencji; na ich brak cierpią także uczeni, którzy co prawda, dysponują szczegółową znajomością warsztatu uprawianych przez siebie dyscyplin naukowych, ale nie nabyli w swej młodości — podczas własnej edukacji szkolnej — odpowiedniej wiedzy o używanym przez siebie języku oraz dostatecznej umiejętności posługiwania się nim. Stąd też ich teksty wydają się być pozbawione odpowiedniego kolorytu zachęcającego czytelnika do zgłębienia treści napisanego dzieła. Z tego m.in. powodu, jak pisał Józef Pieter: „Zarzuca się niekiedy uczonym, na podstawie samej tylko lektury ich publikacji, rozmaite defekty po-

²⁵⁵ A. Markowski, *O właściwym rozumieniu wyrazów i związków frazeologicznych i o poprawnym posługiwaniu się nimi*, [w:] B. Klebanowska, W. Kochański, A. Markowski, *O dobrej i złej polszczyźnie*, Warszawa 1985, s. 277.

²⁵⁶ J. Woroniecki, *Do reprezentantów...*, s.10.

rządki myślowego, np. brak »widnokregu problemowego«, »łatwiznę« hipotez, oschłość bez polotu, nudne powtarzanie tych samych myśli, zaczepne i bezpodstawne krytykancstwo itp. Można by zestawić długą listę określeń, dotyczących umysłowości ludzi nauki, na podstawie samego tylko czytania i refleksji krytycznej nad ich publikacjami”²⁵⁷.

Woroniecki słusznie zauważył, że problem komunikatywności języka i jego właściwego rozumienia dotyczy nie tylko dziedziny literatury i filozofii, ale także teologii oraz mistyki. Z wielkim zadowoleniem odnotowywał, że matka Marcelina Darowska umiała przekazać swoje nauki z zakresu mistyki społeczeństwu katolickiemu w sposób bardzo jasny, pozbawiony nieporozumień i dwuznaczności. Jak wiadomo, Woroniecki nie był jedynym uczonym pozytywnie oceniającym jej spuściznę i dokonania. Na przykład K. Górski pisał: „Pierwszy to raz na ziemiach polskich łaski mistyczne łączą się z głęboką kulturą umysłową, która pozwoliła m. Marcelinie zdać sprawę z tego, co się w jej duszy dzieje, i jędrnym językiem to opisać”²⁵⁸.

Omawiając spuściznę M. Darowskiej, odnoszącą się do jej przeżyć mistycznych i ich opisu, J. Woroniecki oceniał pozytywne znaczenie, jakie jej pisma mogłyby odegrać, gruntownie opracowane i wydane drukiem. Stwierdzał m.in., że „ona pierwsza zaczęła nam opowiadać w nowożytnym polskim języku »wielmożne sprawy Boże«, rozgrywane się w głębi duszy opanowanej przez łaskę i to nam tłumaczy, dlaczego ta spuścizna wymaga opracowania, dlaczego, choć niespełna przed stu latu powstała, potrzebuje już jednak wyjaśnień, aby nie wywołać nieporozumień i stać się dla wszystkich dostępną”²⁵⁹. W ten sposób nasz uczony ustosunkował się do sporu, jaki toczył się wokół jej dorobku w omawianym zakresie, mając świadomość, że język, jakiego używała autorka, był po części obciążony sentymentalistycznym dziedzictwem epoki romantyzmu, ale był też świadectwem realizmu M. Darowskiej, którego zakwestionować nie można²⁶⁰.

²⁵⁷ J. Pieter, *Psychologia nauki*, Warszawa 1971, s. 109.

²⁵⁸ K. Górski, *Zarys dziejów duchowości w Polsce*, Kraków 1986, s. 367. Taką też opinię wyraża o polskiej mistyce S. Urbański, podkreślając, że na jej sposób wypowiedzania się w kwestiach ascetycznych i mistycznych duży wpływ miał klimat intelektualny epoki romantycznej. Zob.: S. Urbański, *Mistyka przeżyciowa i studyjna w polskiej tradycji*, [w:] *Mistyka polska*, red. Włodzimierz Gałazka i Stanisław Urbański, Warszawa 2010, s. 50.

²⁵⁹ Cyt. za: B. Tarnowska, *Asceza życia zakonnego według wskazań M. Darowskiej*, Kraków 1950, s. XI.

²⁶⁰ Negatywną opinię o mistyce M. Darowskiej wyrażał chociażby ks. W. Kwiatkowski, zarzucając jej fałszywość i brak obiektywizmu. Badający dorobek polskiej mistyczki ks. M. Chmielewski pisze, że krytyka owa była bezpodstawna, chociaż jednocześnie dodawał, że akcentowanie przez J. Woronieckiego i innych autorów wpływu, jaki wywarła M. Darowska ze swoimi dziełami w omawianym zakresie na społeczeństwo polskie, także jest niewłaściwe. „Przypisywanie Darowskiej wyjątkowego wpływu na kształtowanie polskiego języka mistycznego [...] wydaje się być nieco przesadne. Inni mistycy żyjący w tym okresie także w jakiś sposób przyczynili się do wyrobienia polskiego języka mistycznego. Wydaje się nawet, że niektórzy z nich wywarli większy wpływ przez swoje publikacje, jak na przykład Cecylia Działyńska. Pisma Darowskiej, poza niewielkimi fragmentami w różnych opracowaniach, do dziś nie zostały wydane drukiem, Oryginalność i zasługa Darowskiej leży

Polski dominikanin jest przekonany, że dzieła mistyczne wymagają przygotowania osoby podejmującej się ich lektury. Dzieł tych nie powinien czytać człowiek, który nie wykazuje się gruntowną znajomością zasad wiary katolickiej i teologii. Należy więc przede wszystkim zaczynać od czytania Pisma św., oraz — w dalszej kolejności — innych dzieł (np. z zakresu historii Kościoła, życiorysów świętych itp.). Konkludując swoje rozważania na ten temat, J. Woroniecki stwierdził, że

czytanie dzieł mistycznych nie jest pozbawione pewnego niebezpieczeństwa; osoby zbyt wrażliwe lub obdarzone zbyt bujną wyobraźnią, nad którą panować nie umieją, mogą łatwo zamiast korzyści, odnieść szkodę z tego rodzaju lektury, poszukując same nadzwyczajnych łask i zjawisk nadprzyrodzonych, co nigdy nie powinno być celem czytania dzieł mistycznych. Kto by więc chciał dla własnego postępu duchowego przystąpić do poważniejszej lektury mistycznej i ascetycznej, powinien zasięgnąć rady osób mających pod tym względem więcej wykształcenia i doświadczenia, albo, co jeszcze lepiej, poddać się kierownictwu doświadczonego spowiednika, zarówno co do wyboru książek z tej dziedziny, jak i co do przerobienia ich na własny użytek duchowy²⁶¹.

Słowa te korespondują z rozważaniami teologów współczesnych autorowi *Pełni modlitwy*²⁶². Warto przywołać tu np. ks. S. Witka, który uważał, że czytanie dzieł mi-

jednak w tym, że jest pierwszą mistyczną autorką polską w XIX wieku posługującą się rodzimym językiem dla opisanie swoich przeżyć i czyniącą to w sposób niepowtarzalny” (M. Chmielewski, *Doświadczenie mistyczne Marceliny Darowskiej*, Niepokalanów 1992, s. 152). Omawiając jedno z dzieł mistycznych M. Darowskiej, tzw. *Kartki*, ks. S. Urbański pisał o pozytywnej opinii o tym dziele, wydanej m.in. przez P. Semenękę i H. Kajsiewicza; sam zaś oceniając je stwierdził, że można je „zaliczyć do bezcennych pereł polskiej mistyki przeżyciowej kobiet. Ona jedyna z całej plejady ówczesnych polskich mistyczek odważyła się wyjaśnić swoim czytelnikom najgłębsze tajniki jedności z Bogiem. Jest to opracowanie unikalne w dziedzinie mistyki przeżyciowej” (S. Urbański, *„Kartki” pierwszy traktat mistyczny pióra bł. Marceliny Darowskiej*, [w:] *Mistyka polska*, red. Włodzimierz Gałązka i Stanisław Urbański, Warszawa 2010, s. 206). K. Świerszcz z kolei zwraca uwagę na daleko idącą zbieżność pomiędzy opisami przeżyć mistycznych dokonanych przez M. Darowską i św. Jana od Krzyża (zwłaszcza jeśli chodzi o szczegóły dotyczące biernej nocy zmysłów i biernej nocy ducha) oraz wskazuje na realistyczny sposób ich przedstawiania i przydatność dla osób pragnących dokonać oczyszczenia swych zmysłów i duszy na drodze do doskonałości moralnej. Zob. K. Świerszcz, *Oczyszczająca moc miłości w mityce Marceliny Darowskiej*, [w:] *Duchowość Europy zakorzeniona w miłości*, red. Andrzej Baran OFMCap, Warszawa 2007, s. 207–230.

²⁶¹ J. Woroniecki, *Przewodnik po literaturze religijnej dla osób pragnących pogłębić swe wykształcenie w dziedzinie wiary katolickiej*, Lwów–Włocławek 1914, s. 64.

²⁶² Do osób zalecających lekturę dzieł ascetycznych należał m.in. ks. I. Bobicz, który uważał, że dzięki niej człowiek — zwłaszcza ten, który ma możliwość częstego obcowania ze słowem pisanym — może osiągnąć bardzo duże postępy w swym życiu duchowym. „Gdybyśmy się zmusili do upra-

stycznych i literatury religijnej w ogóle bywa bardzo pozytywnym działaniem zmierzającym do ubogacenia życia duchowego chrześcijanina, ale też może ono mu przynosić w niektórych przypadkach szkody, również moralne. Jak bowiem uzasadniał, wybór tego typu dzieł powinien być uwarunkowany psychicznymi predyspozycjami człowieka oraz stopniem jego duchowego rozwoju.

Z lekturami jest tak jak z pokarmami; nie każdemu to samo służy i niech każdy bierze to, co mu wychodzi na zdrowie. Dlatego wyboru lektury trzeba dokonywać — przynajmniej na pierwszych etapach rozwoju duchowego — za radą doświadczonego kierownika duchowego (choćby przez zapytanie o to przy okazji spowiedzi św.). Również i potem, gdy w czasie lektury odczuwa się jej nieprzydatność, można spokojnie ją odsunąć. Może kiedyś samorzutnie wróci się do niej, gdy uzyska się inną perspektywę duchową. Obiektywna wartość dzieła nie może tu być jedynym kryterium wyboru. W lekturze decydujący jest wzgląd praktyczny; szuka się w niej pokarmu dla modlitwy, zwłaszcza medytacyjnej i kontemplacyjnej²⁶³.

Wielu teologów katolickich współczesnych J. Woronieckiemu, korzystając z doświadczeń poprzednich epok oraz aktualnych przeżyć, przestrzegało przed tzw. fałszywymi mistykami, którzy, jak doskonale to wyraził S. Louismet, „czynią się świadomie narzędziami szatana i którzy mogliby wprowadzić w błąd prawdziwe dzieci Boże, jeżeliby się te nie miały na baczości. Błędy tych fałszywych mistyków doprowadzają zwykle do otwartej herezji. Łatwo ich zresztą po tym rozpoznać, że nie tają swej jawnej pogardy dla nauki Kościoła i jego Boskiej powagi. Takimi byli gnostycy w pierwszych wiekach i wiele sekt w średniowieczu; takimi byli w czasach nowożytnych Molinos i kwietyści wszystkich odcieni; takimi są dzisiaj modernści”²⁶⁴.

Woroniecki szczególnie uwagę zwracał na język wypowiedzi i styl osób piszących, mając świadomość, że zdobycie umiejętności dobrego przekazywania własnych myśli wymaga długiego czasu i wyętej pracy. Przede wszystkim osoba pisząca powinna znać dokładnie to, co chce przekazać innym i być wykształcona w dziedzinie, w której zabiera głos. Nie powinna także wypowiadać się w sprawach błahych i oczywistych, starając się wnieść do określonego zespołu zagadnień twórczy wkład²⁶⁵. Ważne jest też,

wiania lektury ascetycznej — pisał on — choćby przez kilka minut codziennie, byle regularnie, nie zważając na przeszkody, w krótkim już byśmy czasie uczynili niemałe postępy i ogromnie wzmocnili charakter” (I. Bobicz, *Na głębinach duszy. Nauki rekolekcyjne dla nauczycielstwa szkół powszechnych*, Poznań 1931, s. 54).

²⁶³ S. Witek, *Teologia życia duchowego*, Lublin 1986, s. 306.

²⁶⁴ S. Louismet, *Życie mistyczne*, przeł. z franc. Wanda Garczyńska, Lwów 1927, s. 27.

²⁶⁵ J. Woroniecki, *Rem tene, verba sequentur*, „Nasze Boisko” 1916–1937, z. 7, s. 4: „rem tene», wiedź dobrze, o czym chcesz pisać, i nie chwytaj za pióro, nim myśl dojrzeje. Jeśli w ogóle w życiu ogromnej doniosłości rzeczą jest wiedzieć, czego się chce, to dla pracy pisarskiej jest to niewątpliwie

aby forma i sposób pisania były odpowiednio przemyślane, a cel tego przedsięwzięcia — został jasno określony. Nie należy również zbyt pochopnie zabierać się do pisania, a tym bardziej szybko oddawać powstały już tekst do druku: „Gdy więc musisz pisać, gdy cię ręka zaczyna swędzić i może mimo twej woli po pióro sięgać, najpierw zastanów się, czy dobrze przemyślałeś to, co chcesz przelać na papier. A jeśli przekonasz się, że jeszcze nie, to lepiej odłóż pióro i pozwól myśli powoli dojrzeć”²⁶⁶.

Łacina jako przedmiot nauczania

Aby uczeń nie tylko mógł poznawać źródła i korzenie swej chrześcijańskiej wiary i kultury, ale również kształtować sprawność swego logicznego myślenia i pamięci, konieczne jest uwzględnianie w programach szkolnych łaciny²⁶⁷. Pogląd ten w czasach Woronieckiego wyrażali zwłaszcza zwolennicy wychowania klasycznego, opartego na tradycji grecko-rzymskiej. Należał do nich niewątpliwie światowej sławy uczony, badacz antycznej kultury Grecji i Rzymu Tadeusz Zieliński²⁶⁸, ale także pisarze i publicyści, np. Zdzisław Dębicki, który słusznie zauważył: „Na klasykach starożytnych kształcili się

najważniejszym warunkiem powodzenia. Nie każda myśl, która przyjdzie do głowy, zasługuje, aby ją wylać na papier; a i ta, która warta jest utrwalenia, dopiero wtedy powinna być ujęta w zewnętrzzną formę słowa, gdy do tego całkowicie dojrzeje”.

²⁶⁶ Tamże, s. 4.

²⁶⁷ Warto w tym miejscu zasygnalizować, że w polskim szkolnictwie średnim XVI zwłaszcza stulecia liczba godzin przeznaczonych na naukę języka łacińskiego była bardzo duża. W szkołach jezuickich na przykład, jak podaje Justyna Łukaszewska-Haberkowa, na pierwszym roku nauczania obowiązywało 28 godzin z łaciny tygodniowo (J. Łukaszewska-Haberkowa, *Praktyczna nauka języków klasycznych w kolegiach jezuickich w Rzeczypospolitej w drugiej połowie XVI wieku*, [w:] *Retoryka Towarzystwa Jezusowego i jej konteksty*, red. Łukasz Cybulski, Krzysztof Koehler, Warszawa 2014, s. 20). W świetle koncepcji ówczesnych teoretyków i praktyków wychowania, zwłaszcza w zakonie jezuitów: „Ideał wychowawczy tych szkół zasadzał się na poznaniu języków klasycznych i retoryki, które miały prowadzić do doskonałej pobożności. Zasady gramatyki, teorii wymowy i poetyki dawały uczniom znajomość znakomitego stylu tak w mowie, jak i w piśmie” (Tamże, s. 14).

²⁶⁸ „Język łaciński — pisał on w jednej ze swych książek — był przeważnie językiem intelektualistycznym, jako taki zawierał on te składniki, na których zbywało ludom północy. I to za jego pomocą ludy północy same stopniowo o tyle się intelektualizowały, że stały się przedstawicielami kultury umysłowej. W tym charakterze intelektualnym zawiera się właśnie to, co robi język łaciński: jest niedającą się zastąpić szkołą dla umysłu” (T. Zieliński, *Starożytność antyczna a wykształcenie klasyczne*, Zamość 1920, s. 12). W dalszej części swojego wywodu uczony słusznie zauważał, że jeżeli człowiek w wieku od około 10 do 20 lat uczy się systematycznie łaciny, to jego sposób myślenia staje się bardziej logiczny, uporządkowany, a to potem korzystnie procentuje w dalszym jego życiu indywidualnym i społecznym, niezależnie od wykonywanego przezeń zawodu czy pracy.

wszyscy wielcy pisarze, zarówno wielcy poeci, jak i wielcy prozaicy. Od nich uczyli się logicznie myśleć i w pięknej, zwartej formie myśl swoją wyrażać”²⁶⁹.

Zwolennikami zachowania dziedzictwa kultury antycznej dzięki łacinie byli reformatorzy w epokach o wiele wcześniejszych, zwłaszcza w renesansie. Konieczność postępowych zmian w różnych dziedzinach naszego życia wiązali oni z obowiązkiem zachowania tego, co w tradycji europejskiej było najcenniejsze²⁷⁰. Także pedagodzy okresu 20-lecia międzywojennego głosili konieczność kultywowania dziedzictwa zachodniego dzięki językowi łacińskiemu²⁷¹. Kazimierz Twardowski, filozof znany nie tylko w Polsce, ale i w Europie, uważał, że nie sposób jest poznać i zrozumieć dziejów nauki, zwłaszcza jej humanistycznych gałęzi oraz filozofii, bez biegłego opanowania języków klasycznych: greki i łaciny: „Bez tej znajomości pozostanie mu [tj. badaczowi — R. P.] niedostępna przede wszystkim starożytna myśl filozoficzna, która obdarzyła ludzkość europejską urobieniem podstawowych pojęć filozoficznych, sformułowaniem zasadniczych problemów filozoficznych i wskazaniem różnych prób ich rozwiązania”²⁷². Warto przytoczyć tu także słowa F. W. Foerstera, który pisał:

Język łaciński jest, jak żaden inny na świecie, wychowawcą do właściwego i uporządkowanego myślenia. Może to właśnie dlatego, że był to język narodu, który nie produkował myśli, ale instytucje, a mianowicie instytucje tak silnie zakorzenione w rzeczywistości życia i natury ludzkiej, że wydają się być niezniszczalnymi, podobnie jak stare kamienie ciosowe rzymskiego Kapitolu. Wielkość i siła wychowawcza języka łacińskiego polega na niezrównanej głębokości i konsekwencji każdej jego

²⁶⁹ Z. Dębicki, *Rozmowy o literaturze...*, s. 89.

²⁷⁰ Zwraca na to uwagę Juliusz Domański, który uważa, że: „Do trwałości łaciny przyczyniały się w sposób istotny liczne w zachodniej Europie poantycznej renesansy antycznego dziedzictwa, które stało się już jej tradycją; gubienie tego dziedzictwa lub całkowite zatracanie jego cech autentycznych odczuwano zawsze jako przerwanie tradycji, która od dawna stała się rodzima. To temu właśnie zaradzić miał zarówno renesans karoliński, jak i dwunastowieczny, oba uznawane powszechnie za średniowieczne; temu też — renesans wieków XIV–XVI, od którego potocznie datujemy epokę już w dziejach Europy nowożytną” (J. Domański, *Samoświadomość językowa Europy Zachodniej w średniowieczu i renesansie*, [w:] *Renesansowy ideał chrześcijanina*, red. Wiesława Sajdek, Lublin 2006, s. 64).

²⁷¹ Pisząc o znaczeniu i roli języka łacińskiego w kulturze M. Skibniewski stwierdził, że „ponieważ [...] [żaden — R. P.] język ani kultura nie miały tyle wpływu i znaczenia, jak klasyczna, wobec tego przyznać trzeba, iż ewentualne usunięcie języków klasycznych, jak też samo niepedagogiczne traktowanie tychże, bardzo ujemnie wpływa na pożytek, jaki by się miało wynieść z historii. Cały rozwój sztuki, piśmiennictwa, urządzeń społecznych i prawnych, wymowa wraz z kulturą umysłową całych wieków zostaje księgą zamkniętą dla każdego, kto nie zna dzieł klasycznych, które przez humanizm i renesans w najbliższym związku zostają z nauką starożytną” (M. Skibniewski, *Znaczenie dydaktyczne historii w szkołach średnich*, Lublin 1933, s. 63).

²⁷² K. Twardowski, *Greka i łacina a filozofia*, [w:] tenże, *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych*, wybór i opracowanie Ryszard Jadczyk, Warszawa 1992, s. 447.

wypowiedzi. Każde zdanie wyprowadza się z jasnej i prostej rzeczywistości. Nic nie buja w powietrzu. Zawsze rzecz główna znajduje się na miejscu głównym, wszelkie proporcje są uporządkowane, wszelkie stosunki zabezpieczone przed nieporozumieniem. [...] Łacina jest szkołą prawdomówności, zdawaniem sobie sprawy z myśli i słów, mistrzem karność na drodze do prostoty, do zmysłu rzeczywistości, ochroną przeciwko wszelkim pokusom, które nasuwają się czystości, koncentracji i konsekwencji naszego procesu myślenia ze strony życia wewnętrznego i życia skłonności, podniesionego do przesadnej świadomości — skłonnościami, na które znowu człowiek prosty, pracujący fizycznie, nie jest w takiej mierze narażony²⁷³.

To stanowisko niemieckiego myśliciela nie zawsze jednak, i nie w pełni, przez wszystkich teoretyków oraz praktyków wychowania było podzielane. Na przykład, jak pisał G. L. Gutek, „dziewiętnastowieczni liberalni teoretycy edukacji, tacy jak Herbert Spencer, wypowiadali się przeciw dominacji greki i łaciny w programie nauczania”²⁷⁴. Również na gruncie polskim niektórzy uczeni, zwłaszcza reprezentujący poglądy lewicowe lub liberalne, opowiadali się za usunięciem lub przynajmniej ograniczeniem liczby godzin przeznaczonych w szkołach na języki klasyczne: łacinę i grekę. Zwolennikiem tego poglądu w okresie międzywojennym i tuż po wojnie był np. Henryk Ułaszyn, który zwalczając poglądy Tadeusza Zielińskiego stwierdzał: „Znajomość [...] kultury antyku, Grecji przede wszystkim, konieczna jest w szkole jako jedna z najwspanialszych kart w dziejach ludzkości, a naszego odłamu w szczególności, ale z tego nie wynika obciążenie szkoły łaciną i greką w rozmiarach nieliczących się z warunkami współczesnego życia, a zatem i możliwościami szkoły”²⁷⁵.

Niechęć do nauczania języka łacińskiego w szkołach charakteryzowała nie tylko ludzi związanych z kręgami liberalnymi czy socjalistycznymi. Już od II połowy XIX stulecia, z powodu szerzenia się poglądów utylitarystycznych, których zwolennicy kładli nacisk na praktyczne zastosowanie zdobywanej w szkołach wiedzy, także niektórzy

²⁷³ Fr. W. Foerster, *Stare i nowe wychowanie*, przeł. z niem. Joachim Brachman, Katowice 1938, s. 128–129. Warto zaznaczyć, że także w naszych czasach zdarzają się jeszcze, chociaż jak się wydaje bardzo nieliczni, zwolennicy kultywowania klasycznej kultury i obrońcy języka łacińskiego na obszarze kultury niemieckojęzycznej. Do nich należy m.in. Wilfried Stroh, który sam będąc zwolennikiem utrzymania języka łacińskiego w szkołach stwierdza, że w dzisiejszych czasach „trudniej [...] jest dostrzec to, co dostrzegano w łacinie, nierzadko z pewną przesadą, w XVIII wieku — jej wartości edukacyjne. Łacina, za sprawą zupełnie odmiennego sposobu wyjaśniania myśli, zmusza nas do tym precyzyjniejszego wychwytywania ich sedna, a jej względna nieokreśloność [...] w szczególności zmusza do myślenia” (W. Stroh, *Łacina umarła, niech żyje łacina! Mała historia wielkiego języka*, tłum. z niem. Aleksandra Arndt, Poznań 2016, s. 315).

²⁷⁴ G. L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, przeł. z ang. Anna Kacmajor i Agata Sulak, Gdańsk 2003, s. 182.

²⁷⁵ H. Ułaszyn, *Przedmioty klasyczne w szkole*, „Myśl Współczesna” (1947), nr 5, s. 206.

konserwatyści opowiadali się za zastępowaniem łaciny i greki nauką języków nowożytnych. Na przykład Jan Jeleński pisał: „Wartość greczyzny czy łaciny — ze względów utylitarnych, niewielkie ma znaczenie, wartość ta raczej redukuje się jedynie do specjalnej potrzeby filologów, teologów, archeologów, lingwistów itd. Gdy tymczasem, języki żyjące, dostarczając niezmierną ilość materiału wzbogacającego nowoczesną wiedzę, przedstawiają zarazem jeden z pierwszorzędnych warunków praktycznego — a postępowego życia”²⁷⁶.

Polski dominikanin uważał, że języki klasyczne nie odgrywają roli tylko marginalnej w wykształceniu współczesnego człowieka. Zwracał zwłaszcza uwagę na wiele korzyści płynących z nauczania języka łacińskiego. Należał, podobnie jak wielu współczesnych mu oraz późniejszych badaczy, do grona obrońców nauczania tego języka w szkołach, wskazując na jego liczne walory edukacyjne i wychowawcze. Według niego, znajomość łaciny pozwala przede wszystkim poznać naszą zachodnioeuropejską kulturę, uczy też ścisłości myślenia i wyrażania się w języku ojczystym²⁷⁷. Ścisłość myślenia

²⁷⁶ J. Jeleński, *O samopomocy w kształceniu się*, Warszawa 1873, s. 68.

²⁷⁷ J. Woroniecki, *Około kultu mowy...*, s. 29; tenże, *Nauka języka ojczystego...*, s. 5–6: „Kultura umysłowa naszej cywilizacji łacińskiej, rozbudowa gramatyczna naszych języków nowożytnych zawdzięczają swe wartości nie tylko łacinie jako pewnemu językowi ujętemu w ściślejszy od innych system gramatyczny, ale w większym jeszcze stopniu umysłowemu podłożu tego języka, którym jest natchniony myślą grecką realizm świata greckiego. Z tego nikt naszych języków europejskich nie wyzwoli i chcieć się o to kusić, byłoby chcieć je zatrzymać w ich dalszym rozwoju. Przeciwnie, trzeba sięgnąć do ich głębszych początków i źródeł, i tak przemyśleć nasze dzisiejsze żywe języki, jak Grecy i Rzymianie w zaraniu kultury europejskiej przemyśleli swoje. Na niejednym punkcie wypadnie zapewne się wyzwolić z tego, co było uwarunkowane ich rodzimą psychiką i co nam dziś nie odpowiada: ale ogólny zrąb myślenia ludzkiego zostanie zawsze ten sam dla wszystkich języków, a on to właśnie w łacińskim systemie gramatycznym został ujęty w ścisłe ramy, których nie ma żadnej racji się wyzbywać, gdyż są przyrodzonymi ramami myślenia ludzkiego. To, że jakiś język spoza zasięgu kultury łacińskiej odtworzył sobie na tym lub owym punkcie lepsze i ściślejsze formy, nie może być dla nas racją, abyśmy zrywali z naszą tradycją łacińską i sięgali tamtych wzorów, zrodzonych zresztą w jeszcze bardziej obcej nam psychice”. J. Woroniecki zaliczał się do większości duchownych katolickich, którzy doceniali znaczenie nauki języków klasycznych w szkołach — łaciny i greki — oraz ich znaczenie dla rozwoju kultury moralnej społeczeństwa. Byli jednakże i tacy, którzy uważali, że zbytne przywiązanie do nich, a zwłaszcza do tekstów łacińskich autorów epoki pogańskiej, powoduje przejmowanie przez młodzież fałszywych (niechrześcijańskich) wzorców zachowań, a poprzez to jej moralne zepsucie. Dlatego też proponowali ograniczenie nauczania tych przedmiotów w szkołach średnich do niezbędnego tylko minimum (powinni m.in. uczyć się ich tylko najzdolniejsi uczniowie) oraz gruntowną reformę ich wykładania. Do osób prezentujących takie stanowisko należał działający jeszcze w czasach rozbiorów na terenie zaboru austriackiego ks. B. Markiewicz, który pisał, że „główną przyczyną [...] rozstroju moralnego w wyższych szkołach europejskich jest wykładanie starożytnych autorów łacińskich i greckich metodą niewłaściwą. Że u nas jest nie tak źle, jak za granicą, mamy to zawdzięczać zba-
wiennemu wpływowi literatury polskiej, która jest przeważnie chrześcijańską i paru godzinom

dzięki używaniu języka łacińskiego, jak zauważył z kolei współczesny nam ks. Michał Poradowski, sprzyja dobremu komunikowaniu się ludzi między sobą, unikaniu chaosu intelektualnego w naszym myśleniu oraz kultywowaniu dobrych tradycji intelektualnych²⁷⁸. W czasach Woronieckiego podobnie argumentował Stefan Cybulski, zachęcając młodzież do wytrwałej nauki języków starożytnych:

Uczmy się więc filologii klasycznej dla poznania naszej przeszłości, dla zrozumienia naszego języka, literatury, sztuki, dla rozszerzenia zakresu naszych pojęć, dla poznania naszego ustroju państwowego, który opiera się na instytucjach państwowych Grecji, szczególnie Rzymu, dla lepszego orientowania się w sytuacji obecnej²⁷⁹.

Ponieważ nauka języków klasycznych ma z natury charakter interdyscyplinarny, Woroniecki uważał, że najlepszym rozwiązaniem pedagogicznym byłoby, aby były one nauczane przez tego samego nauczyciela, który uczy gramatyki i literatury polskiej²⁸⁰. Tak było we Francji, gdzie „nauka łaciny jest (...) tak ściśle podporządkowana nauce francuskiego, że w wielu szkołach z zasady wykładana była przez tego samego nauczyciela, który w ten sposób systematycznie powiązać mógł dwa przedmioty i postawić

wykładu religii katolickiej w przeciągu tygodnia. Te dwa przedmioty głównie zmniejszają zgubny wpływ łaciny i greki, rozpanoszonej w naszych szkołach średnich” (Cyt. za: B. Groch, *O szkolnictwie polskim, ze szczególnym uwzględnieniem wychowawstwa ks. Bronisława Markiewicza. Przyczynki do reformy szkolnictwa pod rozważką rządu*, Przemysł 1930, s. 52). Zob. także: Cz. Kustra, *Działalność edukacyjna Towarzystwa „Powściągliwość i Praca” w latach 1898–1949*, Olsztyn 2005, s. 70.

²⁷⁸ Warto, jak się wydaje, przytoczyć dosyć istotną wypowiedź ks. M. Poradowskiego związaną z kwestią używania łaciny w średniowieczu oraz próbami jej usuwania z języka filozofii i teologii w czasach nam współczesnych. Otóż uczony ten stwierdza: „Średniowiecze charakteryzowało wielkie zainteresowanie sprawą poprawnego mówienia i pisania, czyli właściwego używania słów. Natomiast wrogowie chrześcijaństwa zawsze kładą nacisk na zmianę znaczenia słów. Nihilistyczne rewolucje prawie zawsze zaczynają od tego. Główny rewolucjonista francuski z czasów rewolucji francuskiej z lat 1789–1799, Rabaut, rzucił hasła zmiany sensu słów [...] i dzisiejsi rewolucjoniści — nihilisci robią to samo [...]” (M. Poradowski, *Palimpsest*, Wrocław 1995, s. 97).

²⁷⁹ S. Cybulski, *Jakie znaczenie w rozwoju człowieka kształcącego się ma nauka języków starożytnych i filologii klasycznej?*, Tomaszów Lubelski 1923, s. 4.

²⁸⁰ J. Woroniecki, *Około kultu mowy...*, s. 34. Podobnego zdania był współczesny nam filozof M. A. Krąpiec, który bardzo sobie cenił wymagania, jakie stawali nauczyciele swym uczniom z gimnazjum tarnopolskiego, do którego przez II wojnę światową uczęszczał, a którzy nauczali języka łacińskiego. Dzięki temu, jak wspominał po latach, nauczył się on gramatyki ojczystej. „Bez specjalnych trudności — stwierdzał — wszedłem w struktury języka i myślenia greckiego i łacińskiego. Łacina była dla mnie bardziej zrozumiała niż język polski. Polskiej gramatyki uczyłem się na łacinie. Dopiero w gramatyce łacińskiej zrozumiałem, jaka jest funkcja gramatyki” (*Porzucić świat absurdów*. Z Mieczysławem A. Krąpcem rozmawia ks. Jan Sochoń, Lublin 2002, s. 32–33).

łacinę na usługi mowy ojczystej”²⁸¹. Jego opinię popierało wielu filologów klasycznych, m.in. Ryszard Skulski, który pisał, że ucząc greki, a szczególnie łaciny: „Aby te cele móc z pożytkiem zrealizować w szarym, codziennym trudzie, aby stać się naprawdę w sali szkolnej krzewicielem i kapłanem piękna zaklętego w nieśmiertelne arcytwory literatury greckiej i rzymskiej, musi każdy nauczyciel języka polskiego skalą swoich zainteresowań objąć literaturę starożytną i jej dokładną znajomość w orbitę swego wykształcenia zawodowego ująć. Za opanowaniem materialnym przedmiotu pójdzie w ślad i jego umiłowanie, tak potrzebne u nauczyciela dla budzenia u wychowanków iskier zapału w czasie lektury szkolnej”²⁸².

Niektórzy uczeni badający rozwój kultur europejskich począwszy od XVI wieku głosili, że łacina powstrzymała rozwój języków narodowych, w tym języka polskiego, co miało przyczynić się do upadku intelektualnego i naukowego społeczeństw w czasach nowożytnych. Propaganda ta zintensyfikowała się szczególnie w okresie oświecenia, gdy dokonano frontального ataku na to, co łacińskie i związane z uniwersalizmem katolickim²⁸³. Woroniecki zdecydowanie przeciwstawił się tym zarzutom wysuwając przypuszczenie, że

gdybyśmy byli np. już w XVI w. łacinę zarzucili i oparli nasz rozwój umysłowy przede wszystkim na języku ojczystym, dziś stalibyśmy niewątpliwie niżej, niż stoimy. Język nasz przed 4 wiekami nie był jeszcze gotów do tego, by być podstawą całej naszej kultury umysłowej; musiał się ograniczać do roli pośrednika między nami a łaciną²⁸⁴.

²⁸¹ J. Woroniecki, *Szkoła narodowa a nauczanie języka ojczystego*, „Rok Polski”, 1(1916), nr 1, s. 42.

²⁸² R. Skulski, *O współpracy nauczyciela języka polskiego z nauczycielem języków starożytnych*, „Kwartalnik Klasyczny” 2(1928), nr 2, s. 142.

²⁸³ Historyk kultury wspomnianego okresu dziejów europejskich P. Hazard tak przedstawił m.in. argumentację XVIII-wiecznych przeciwników nauczania języka łacińskiego w szkołach: „Należy [...] wydatnie ograniczyć naukę łaciny: na co przydaje się w życiu dobra znajomość łaciny? Może nie trzeba istotnie całkowicie usuwać tego przedmiotu, chociaż zamiłowanie do łaciny istotnie zanika. Jeżeli zachowa się ją, trzeba przynajmniej znaleźć skuteczniejsze metody nauczania, tak, aby nie tracić na opanowanie martwego języka siedmiu lat, które dla większości dzieci są tylko móżdżem i cierpieniem! Czas w ten sposób zyskany z dużo większym pożytkiem będzie można zużyć na naukę języka kraju, w którym się żyje” (P. Hazard, *Myśl europejska w XVIII wieku. Od Monteskiusza do Lessinga*, przekł. z franc. Halina Suwała, Warszawa 1972, s. 182).

²⁸⁴ J. Woroniecki, *Okóło kultu mowy...*, s. 32. Historycy zauważają, że autorzy przekładów pism napisanych po łacinie na język polski w XVI wieku, m.in. ks. Jakub Wujek SJ i biskup Marcin Kromer przyznawali, że z trudem znajdowali polskie odpowiedniki słów łacińskich, aby wyrazić w naszym języku treści teologiczne w sposób jednoznaczny i pełny. Ostatni ze wspomnianych uczonych stwierdził nawet, że „nasz język nie jest ani tak zasobny jak inne, ani łatwy w pisaniu i czytaniu” (cyt. za: A. Bruździński, *Działalność prymasa Stanisława Karnkowskiego w zakresie wprowadzania uchwał Soboru Trydenckiego w Polsce 1581–1603*, Kraków 1996, s. 165). Warto zasygnalizować także fakt, że badania językoznawców okresu dwudziestolecia międzywojennego oraz nam

Ten jego pogląd wydaje się być niezwykle doniosły, zwłaszcza że ma swoich zwolenników wśród wybitnych polskich językoznawców. Na przykład Stanisław Rospond stwierdził z ubolewaniem w jednym ze swych dzieł, że „niestety, często mówi się i pisze o tym, że łacina zagrażała językowi polskiemu, ale niewiele wiemy o tym, co nasz język łacinie zawdzięcza”²⁸⁵. Uczony ten dodawał, że najbardziej „wybitnym piórom łacina bynajmniej nie przeszkadzała, wprost przeciwnie — pomagała”²⁸⁶. Dzięki temu właśnie językowi nauczono się pisać i czytać po polsku, korzystając ze wzorów łacińskich i ucząc się od klasyków rzymskich klarowności wypowiedzania się, używania synonimów itp. Dlatego między innymi w czasach wielkiego rozwoju i ekspansji kultury polskiej w Europie w XVI wieku nasi przodkowie tak chętnie posługiwali się tym językiem²⁸⁷. Także współcześnie podkreśla się znaczenie oraz przydatność łaciny, zwłaszcza

współczesnych wykazały, że polscy pisarze częściej dokonywali zapożyczeń z języka łacińskiego np. w wiekach XVII i XVIII, niż we wcześniejszym okresie. Z. Klemensiewicz w swej *Historii języka polskiego* przedstawił wyniki swych obliczeń, z których wynikało, że w XVI wieku co sześćsetny wyraz występujący w literaturze pięknej i prozie tego okresu był łacynizmem, w I połowie XVII — co sto piętnasty, w II — co sześćdziesiąty, w połowie XVIII stulecia — co trzydziesty trzeci. Wspomniany autor brał pod uwagę twórczość wielu wybitnych autorów, m.in. Jana Kochanowskiego, Stanisława Orzechowskiego, Wacława Potockiego, Stanisława Żółkiewskiego, Stanisława Konarskiego. Liczba więc wyrazów łacińskiego pochodzenia w naszym kraju nie malała, lecz wprost przeciwnie — wzrastała. H. Rybicka, *Losy wyrazów obcych w języku polskim*, Warszawa 1976, s. 18–19, 60). Z pewnością także liczba wyrazów specjalistycznych, występujących w ramach terminologii rozwijających się ciągle nauk szczegółowych mających swe źródłosłowy łacińskie, także wzrastała wraz z upływem czasu, co wydaje się tym bardziej oczywiste. O wpływie języka łacińskiego na kształtowanie się polskiej terminologii specjalistycznej pisze A. W. Mikołajczak: „W 2 połowie XVI w. masowo zaczęły przenikać do języka polskiego łacynizmy, czyli zapożyczenia z łaciny, które dotyczyły najrozmaitszych sfer życia i myśli ludzkiej. Najczęściej były to wyrazy abstrakcyjne i pojęcia dotyczące sfer życia społecznego (dekret, dokument, edukacja, statut, traktat), nazw instytucji (elekcja, komisja, rektor, religia), wreszcie określenia wytworów myślowej działalności człowieka (dedykacja, dyspozycja, melodia, opinia), itp.” (A. Wojciech Mikołajczak, *Łacina w kulturze polskiej*, Wrocław 1998, s. 171).

²⁸⁵ S. Rospond, *Kościół w dziejach języka polskiego*, Wrocław 1985, s. 88. O wpływie języka łacińskiego na język polski i jego ewolucję, a także o niewątpliwie dużych korzyściach płynących z jego używania na gruncie kultur słowiańskich, w tym także języka polskiego, wypowiedzieli się liczni językoznawcy, np. Witold Doroszewski na łamach „Poradnika Językowego” ukazującego się w okresie międzywojennym. Zob.: W. Doroszewski, *Pierwiastki struktury łacińskiej w języku polskim*, [w:] tenże, *Studia i szkice językoznawcze*, Warszawa 1962, s. 262–266.

²⁸⁶ S. Rospond, *Kościół w dziejach...*, s. 90.

²⁸⁷ Pisze o tym Bogdan Walczak stwierdzając m.in.: „Od XVI wieku zaczyna się w Polsce niespotykany przedtem pęd do wiedzy i wykształcenia — najpierw mieszczaństwa, później szlachty. [...] W krótkim czasie dokonał się zasadniczy przełom: wielki pisarz polityczny XVI wieku Stanisław Orzechowski wspomina, że za czasów jego dziada »wstyd było szlachcicowi w Polsce umieć po łacinie« [...] A już za czasów Orzechowskiego, a zwłaszcza później, wstyd było szlachcicowi po łacinie nie umieć. Bo też cały prawie stan szlachecki (oprócz najuboższej jego części: szlachty zaścianko-

dla osób pragnących pogłębiać na studiach wyższych swoją wiedzę w zakresie szeroko pojmowanej humanistyki, w tym polonistyki²⁸⁸.

Znajomość łaciny nabiera szczególnej wagi, gdy uczniowie podejmują naukę w seminariach duchownych, zakładach teologicznych i na studiach uniwersyteckich o profilu humanistycznym lub filozoficznym²⁸⁹. Zwłaszcza nauka w seminariach duchownych wymaga znajomości tego języka — jeszcze w XIX stuleciu wykłady w nich były prowadzone w języku łacińskim²⁹⁰. Oczywiście, w niektórych seminariach duchownych obowiązywały też inne programy nauczania. Na przykład w seminarium duchownym w Łucku od końca XVIII wieku nauka języka łacińskiego oraz wykłady w tym języku były prowadzone na bardzo zróżnicowanym poziomie, w zależności od tego, na ile alumni byli przygotowani w szkołach średnich do używania tego języka. Jak zauważył szczegółowo analizujący tę problematykę Paweł Grabczak, w programach studiów seminaryjnych „uderza brak [...] języka łacińskiego, którego podstawy na przełomie XVIII–XIX w. przyswajały uczniom szkoły, niegdyś prowadzone przez jezuitów lub pijarów, reprezentujące dość wysoki poziom nauczania. Jednak zmieniająca się z czasem struktura szkolnictwa średniego wpłynęła na rozwój programu nauczania w seminariach. Z powodu coraz to gorszego przygotowania aspirantów z języka łacińskiego, przedmiot ten [...] zostanie wprowadzony do programu nauczania w seminariach diecezji łucko-żytomierskiej”²⁹¹.

wej i tzw. gołoty szlacheckiej) lepiej lub gorzej po łacinie mówił. Znajomość łaciny stała się jakby dodatkowym wyróżnikiem szlachcica, obok herbu i szabli” (B. Walczak, *Między snobizmem i modą a potrzebami języka, czyli o wyrazach obcego pochodzenia w polszczyźnie*, Poznań 1987, s. 17–18).

²⁸⁸ J. Starnawski, *Uniwersytet świętynią wiedzy*, Łódź 2007, s. 76.

²⁸⁹ Pisząc o kształceniu kleryków w seminariach duchownych, nasz autor zwracał uwagę na rażące zaniedbania w zakresie znajomości języka łacińskiego, jakie należało potem z wielkim trudem uzupełniać podczas studiów, co było niewątpliwie rezultatem lekceważenia tego przedmiotu przez nauczycieli szkół średnich. Zob. szerzej: J. Woroniecki, *Królewskie kapłaństwo. Studium o powołaniu i wychowaniu kapłana katolickiego*, wyd. II, Poznań 1935, s. 77.

²⁹⁰ Ks. Arcybiskup Piotr Mańkowski w swych wspomnieniach z okresu swego pobytu w seminarium żytomierskim w zaborze rosyjskim po koniec XIX stulecia pisze, że „według prawa dwa tylko istniały języki wykładowe: rosyjski i łaciński, toteż i podręczniki do przedmiotów teologicznych były na ogół łacińskie, profesorowie jednak — rzecz prosta — wykładali po polsku, objaśniając tekst autorów. Pomimo to jednak, niemałą jeszcze dla słabo przygotowanych trudnością było wykuwać np. żywoty Ojców Kościoła lub opowiadanie historii kościelnej po łacinie i bardzo to prawdziwie postęp hamowało. Aby ułatwić naukę, profesorowie niejednokrotnie wprowadzali skróty, polecając w podręcznikach oznaczać zdania lub części zdań, których trzeba było się wyuczyć, oddzielając je od tekstu, który było wolno pominąć. Ale, choć się przy wykładach posługiwano polszczyzną, wypadało jednak liczyć się z tym, że i języka ojczystego młodzież, wychowana w szkołach rosyjskich, należycie nie posiadała. Przemycano tedy sposobem po trosze i gramatyki polskiej, podciągając ten przedmiot jako nadprogramowy pod wykład homiletyki” (P. Mańkowski, *Pamiętniki*, Warszawa 2002, s. 120–121).

²⁹¹ P. Grabczak, *Seminaria Duchowne Łucko-Żytomierskiej Diecezji w latach 1789–1842*, Biały Dunajec–Ostróg 2006, s. 122.

Z powodu małej znajomości łaciny, jaką legitymowali się alumni seminariów zwłaszcza w zaborze rosyjskim, wykładowcy wyjaśniali po polsku najważniejsze zagadnienia poruszane w ramach nauczanych przez siebie przedmiotów. Niektórzy rektorzy seminariów duchownych, np. późniejszy biskup lubelski Franciszek Jaczewski, proponowali, aby w związku z obniżającym się poziomem wiedzy alumnów niektóre przedmioty były prowadzone po polsku, np. filozofia²⁹². Po 1918 roku językiem łacińskim posługiwano się w ramach wykładów z prawa kanonicznego, teologii dogmatycznej i moralnej (pozostałe przedmioty wykładano w języku polskim). Wszystkie zaś przedmioty w ramach wykładów w seminariach polskich zaczęto wykładać w języku polskim w 1936 roku²⁹³. Wspomniany problem ma również znaczenie wtedy, gdy ktoś samodzielnie chce podejmować lekturę klasycznych tekstów filozoficznych²⁹⁴, a w szczególności Pisma świętego, którego najlepsze przekłady z języków oryginalnych funkcjonowały w starożytności i średniowieczu, zwłaszcza do czasów reformacji. Tłumaczenia Biblii na języki narodowe jednakże, jakich np. dokonywali protestanccy teologowie, dalekie były od doskonałości, bowiem te ostatnie nie ukształtowały się na tyle pod koniec średniowiecza i u progu czasów nowożytnych, aby z powodzeniem i bez żadnych trudności wyrazić te treści, które przekazali nam autorzy spisujący księgi Pisma świętego²⁹⁵.

²⁹² F. Stopniak, *Franciszek Jaczewski biskup lubelski*, Warszawa 1981, s. 38.

²⁹³ B. Stanaszek, *Duchowieństwo Diecezji Sandomierskiej w latach 1918–1939*, Lublin 1999, s. 171.

²⁹⁴ Na złe tłumaczenia tekstów filozoficznych narzekali liczni uczeni w okresie międzywojennym; dotyczyło to zwłaszcza tych przekładanych z języka łacińskiego. Ks. J. Pastuszka pisał: „Niektóre pojęcia filozoficzne, zwłaszcza te, które są zaczerpnięte z dziedziny metafizyki, nie posiadają dotychczas żadnych odpowiedników polskich (*aseitas, subsistentia*), inne (*conservatio, gubernatio, concursus, providentia*), nienależycie rozgraniczone, a jeszcze inne brane są w niejednakowym znaczeniu (percepcja, wrażenie, czucie itp.). Najczęściej tłumaczymy dosłownie odnośne terminy francuskie czy niemieckie i w ten sposób powstaje słownictwo polskie. Taka praca tłumaczeniowa nie zawsze była szczęśliwa w wynajdywaniu polskich słów, wprowadzała często pomieszanie pojęć i ograniczała się z konieczności do niektórych działów aktualnych, a pomijała inne” (J. Pastuszka, *Sprawa polskiej terminologii filozoficznej*, [w:] *Pamiętnik Piątego Zjazdu [Związku Zakładów Teologicznych w Polsce — R. P.] w Łodzi 3 IV — 5 IV 1929*, Kielce 1929, s. 138).

²⁹⁵ O trudnościach związanych z tłumaczeniem Biblii na język niemiecki zaświadczał sam Luter, który zdawał sobie sprawę z tego, że upowszechnianie przystępnych pod względem literackim przekładów Pisma świętego jest jednym z istotniejszych warunków upowszechniania się religii protestanckich (reformatorzy uważali, że jest ono jedynym źródłem objawienia). Uważał, zresztą — jak się wydaje — słusznie, że dotychczasowe tłumaczenia Biblii, a ukazało się do jego czasów 18 takich wydań, były nieudolne (posługiwano się bowiem archaiczną niemczyzną) i dlatego sam starał się dokonać lepiej tego dzieła. Jednak, jak zauważył J. Pirożyński, „dokonywał przekładów z trudem, czasem i całymi tygodniami poszukując odpowiednich wyrazów i zwrotów, robił to jednak w przekonaniu, że musi dostarczyć wiernym Pismo św. w zrozumiałym dla nich języku. [...] Do innego niemieckiego reformatora Wenceslause Lincka (1483–1547) pisał np. »Spływam krwawym potem, aby przełożyć Proroków na język narodowy. Dobry Boże, jaka to ciężka praca,

Szczególnie dla kapłanów katolickich, jeśli nie będą oni posługiwali się czynnie tym językiem, braki mogą okazać się niekorzystne, ponieważ zaległości mogą spowodować w Polsce pewien zastój na polu naukowym i apologetycznym w porównaniu z lepiej pod tym względem wypadającym Zachodem. Pogląd Woronieckiego w tej kwestii nie był odosobniony, a sprawa znaczenia znajomości łaciny była przedmiotem licznych konferencji naukowych z udziałem wykładowców wyższych seminariów duchownych w II Rzeczypospolitej. Na jednej z nich, w 1923 roku, ks. biskup R. Jałbrzykowski stwierdził m.in., że

łacina słusznie jest uważana za klucz niezbędny do zdobycia wiedzy z zakresu filozofii i teologii, boć wszystkie prawie dzieła mistrzów w tej dziedzinie są napisane w języku łacińskim. Tylko gruntowna znajomość łaciny pozwala zrozumieć doniosłość i wielkość nauki św. Tomasza z Akwinu, św. Alfonsa Liguoriego itp., a tylko do tego, co się zrozumie i pozna, można nabrać zamiłowania, gdyż zwykle »*ignoti nulla cupido*«. Uczenie się filozofii i teologii, z zagłębieniem ustawicznym do słownika i bez bliższej zażyłości z zasadami składni łacińskiej, z pewnością bywa zawsze mozolne i niewiele zachęcające. Powie może kto, że wykłady filozofii i teologii można prowadzić w języku ojczystym. Tak, można prowadzić, ale tłumaczenie nie zastąpi oryginału²⁹⁶.

Podobną opinię o języku łacińskim wyrażał biskup węgierski T. Tóth, który argumentując za jej używaniem w nauce i liturgii Kościoła katolickiego zauważał, że język ten jest wspólny dla wszystkich katolików na całym świecie (w nim odprawiana jest Msza św.), jest on też językiem starożytnym, używanym przez wiele pokoleń kapłanów i wiernych Kościoła katolickiego; dzięki temu możliwe jest zachowanie jedności i czystości wiary wyznawców religii rzymskokatolickiej²⁹⁷.

Również dzisiaj uczeni zajmujący się problematyką wychowania i nauczania kleryków w seminariach duchownych — ale nie tylko oni²⁹⁸ — w sposób szczególny

by spowodować, że pisarze hebrajscy będą mówić po niemiecku! Oni odmawiają porzucenia ich hebrajskiego stylu i opierają się przeciwko przejściu do tego niemieckiego barbarzyństwa. To jest tak, jakby skowronek miał porzucić swą słodką melodię, aby imitować kukułkę i jej monotonną nutę» (J. Pirożyński, *Johannes Gutenberg i początki ery druku*, Warszawa 2002, s. 175).

²⁹⁶ R. Jałbrzykowski, *O środkach podniesienia wśród alumnów zamiłowania do nauk ściśle teologicznych*, [w:] *Pamiętnik Drugiego Zjazdu odbytego w Lublinie 3 VII — 5 VII 1923 roku*, Włocławek 1924, s. 61.

²⁹⁷ T. Tóth, *Dekalog*, t. 1, wyd. II poprawione, przeł. z węgierskiego, Kraków 1934, s. 232–235.

²⁹⁸ Także świeccy badacze kultury antycznej i średniowiecznej wyrażają taką opinię, uważając, że zaniedbania w zakresie nauki języka łacińskiego, także w środowisku kościelnym, wynikają niejednokrotnie ze zwykłego lenistwa, które skutkuje obniżeniem się poziomu intelektualnego inteligencji, również i duchowieństwa. Podejmując refleksję nad wyżej zasygnalizowanym problemem M. Plezia stwierdził np., że „o ile poprzednio łacina za bardzo dominowała w Kościele, to potem wahadło poszło w zupełnie przeciwną stronę i zaraz znikła bez reszty. Co zrobić? Miejmy nadzieję, że to się

zwracają uwagę na konieczność rzetelnego nauczania języka łacińskiego oraz na jego doniosłość dla chrześcijańskiej filozofii i kultury. Biskup K. Romaniuk pisał na przykład, zwracając się do kleryków:

Bardzo szczególne są związki z łaciną całej teologii i filozofii europejskiej. Kiedy — da Bóg zaczniesz za kilka lat studiować poszczególne traktaty teologiczne, przekonasz się, że niektóre terminy teologiczne są po prostu nieprzetłumaczalne na żaden język nowożytny a jeśli nawet istnieją jakieś odpowiedniki współczesne, to obok nich podaje się zazwyczaj w nawiasie łaciński odpowiednik²⁹⁹.

Dlatego też również współczesny kodeks prawa kanonicznego zawiera nakaz (kan. 249), aby alumni nie tylko znali dokładnie swój język ojczysty, ale także dobrze opanowali łacinę. Wcześniej, także Sobór Watykański II w wydanej na początku swoich obrad konstytucji *Veterum sapientia* stwierdzał, że łacina jest językiem jasnym, jednoznacznym i precyzyjnym oraz wymagał, aby była znana dobrze całemu duchowieństwu i ludziom świeckim. Studia w seminariach oraz fakultetach teologicznych miały odbywać się w języku łacińskim; w nim też miały być pisane i redagowane podręczniki do teologii dogmatycznej, moralnej, mistycznej i prawa kanonicznego. Jednak wielu hierarchów i pasterzy Kościoła katolickiego nie pamięta, niestety, o wspomnianym dokumencie. Jak pisał ks. M. Poradowski, „niestety, konstytucja »*Veterum sapientia*« nie tylko została zapomniana, ale w czasie obrad Drugiego Soboru Watykańskiego posługiwano się innymi językami, a nie łaciną. Mówiono i pisano głównie po francusku, a później tłumaczono to na łacinę”³⁰⁰. W czasach późniejszych, już po Soborze, kiedy to usuwanie łaciny z nauk teologicznych i filozofii stało się nagminne, wielu uczonych katolickich wskazywało jednoznacznie, że proces ten był przyczyną — jedną z wielu zresztą — sekularyzacji i nawrotu pogaństwa Europie. Do osób zajmujących takie stanowisko należał m.in. Dietrich von Hildebrand, który stwierdził, że „uniwersalna łacina, która przez tyle epok była świętym językiem Kościoła rzymskokatolickiego, zastąpiona została językami narodowymi, a teksty przetłumaczono w sposób, który utrudnia wciągnięcie do sakralnego świata nadprzyrodzoności — ba — świat ten zastępuje banalnością”³⁰¹.

jakoś wyrówna, ale to niełatwa sprawa. A to jest lenistwo, ludzie nie chcą się uczyć łaciny i przez to się odcinają od całego, bardzo znacznego dorobku, znacznej części dorobku przeszłości kościelnej. Przecież wszystkie pisma Ojców Kościoła, a potem Doktorów Kościoła, łącznie ze świętym Tomaszem z Akwinu i innymi, to wszystko jest po łacinie. A przekonanie, że przekład zastąpi oryginał, to jest śmieszne złudzenie i to jest takie wykpiwanie się z lenistwa” (*Jeżeli jest się inteligentem...*, Jan Góra OP rozmawia z wujem prof. Marianem Plezią, Poznań 1997, s. 85).

²⁹⁹ K. Romaniuk, *Klerycy — kapłani — biskupi*, Warszawa 1991, s. 23–24.

³⁰⁰ M. Poradowski, *Trzydziestolecie Drugiego Soboru Watykańskiego*, Wrocław–Poznań 1996, s. 49.

³⁰¹ D. von Hildebrand, *Spustoszona winnica*, przeł. z niem. Tomasz G. Pszczółkowski, Warszawa 2000, s. 48.

Wielu wrogów katolickiej tradycji, argumentując, że język łaciński jest mało znany wiernym, coraz rzadziej nim się posługuje, zaniedbując też własną edukację w tym zakresie i przyczyniając się do tego, że dorobek intelektualny wielu uczonych wcześniejszych wieków, posługujących się łaciną, stał się mniej dostępny i zrozumiały. To pośrednio wpłynęło także na obniżenie się poziomu religijności wielu wyznawców katolickiego chrześcijaństwa zachodniego.

Za posługiwaniem się łaciną przemawia wiele argumentów. Jak twierdził J. Woroniecki, należy do nich ścisłość, „jędrność”, bogata terminologia filozoficzna, teologiczna i kościelna, niemająca dokładnych odpowiedników w naszym słownictwie³⁰². Dlatego też jej znajomość jest dla zrozumienia zwłaszcza terminologii filozoficznej konieczna. Z opinią Woronieckiego zgadzali się też inni myśliciele, niebędący co prawda znawcami myśli starożytnej i średniowiecznej, ale doceniający wartość i znaczenie klasycznego wykształcenia, również filologicznego, dla uprawiania filozofii. Do takich osób należał np. Kazimierz Twardowski³⁰³. Jak wykazują badania uczonych zajmujących się problematyką nauczania łaciny w okresie międzywojennym, w II Rzeczypospolitej poziom wykształcenia w tej dziedzinie był zadowalający wśród osób kończących szkołę średnie, zwłaszcza mające profil klasyczny. Wanda Popiak pisze, że w tym czasie: „Nauka języków klasycznych jako przedmiotów szkolnych polegała przeważnie na kształceniu formalno-językowym. Rozwijała ona zdolności myślenia i wnioskowania, spostrzegawczości i kształtowała poprawność językową, dzięki uświadomieniu praw rządzących fleksją i składnią przez szukanie odpowiedniej formy dla myśli wyrażonej w obcym języku. Więż bowiem między naszą kulturą a grecko-rzymską sprawia, że podczas nauki języków klasycznych uczeń wnika w system pojęć dla niego nowych, zmuszających go do podejmowania wysiłku intelektualnego”³⁰⁴.

Łacina jednak, pomimo że była językiem używanym przede wszystkim przez elitarne grono uczonych, ulegała pewnej ewolucji i to w negatywnym tego słowa znaczeniu. Od czasu późnej scholastyki w XIV wieku do chwili obecnej wielu filozofów używa terminologii łacińskiej nie znając jej właściwego znaczenia lub niewłaściwie je interpretując.

³⁰² J. Woroniecki, *Okolo kultu mowy...*, s. 71.

³⁰³ Wypowiadając się w okresie międzywojennym na temat znaczenia języków klasycznych dla filozofa, uczone ten twierdził, że jest „niesłuszne twierdzenie, że poważne studia filozoficzne, mające na celu zdobycie gruntownej znajomości metafizyki i wyrobienie sobie krytycznego stanowiska względem różnych poglądów na świat, wymagają umiejętności czytania dzieł pisanych po grecku i po łacinie. Kto chciałby w swych studiach filozoficznych ograniczyć się do poznania autorów piszących językami nowożytnymi, pozbawiłby się właściwej perspektywy i często nie dostąpiłby pełnego zrozumienia nawet najbardziej nowoczesnych objawów myśli filozoficznej” (K. Twardowski, *Greka i łacina a filozofia*, [w:] *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych*, wybór i opracowanie Ryszard Jadczyk, Warszawa 1992, s. 448).

³⁰⁴ W. Popiak, *Języki klasyczne — łacina i greka w średniej szkole ogólnokształcącej w Polsce w latach 1919–1939 (Z badań nad programami, metodami i podręcznikami)*, Warszawa 1990, s. 91.

Zdaniem Woronieckiego, aby uniknąć niepoprawnego rozumienia analizowanych tekstów, należy poznawać i stosować przede wszystkim łacinę klasyczną oraz scholastyczną z czasów św. Tomasza z Akwinu; wtedy bowiem nastąpił szczytowy okres jej rozwoju, a terminologia wówczas używana była najprecyzyjniej określana³⁰⁵.

Problem nieznamości języków klasycznych oraz niewłaściwego rozumienia terminów filozoficznych i teologicznych w tych językach był podejmowany nie tylko w czasach polskiego dominikanina, lecz wciąż jest aktualny. Pisze o tym A. Maryniarczyk wskazując, że „tłumacze, przechodząc z poziomu języka przedmiotowego na poziom metapredmiotowy (z języka pierwszego stopnia na język drugiego stopnia) dokonali (i dokonują) jednej z największych deformacji w pojmowaniu filozofii i jej przedmiotu: przenieśli, w wyniku logicyzacji języka metafizyki, problematykę dociekań filozoficznych z poziomu rzeczy (bytów) na poziom znaków (pojęć, terminów czy zdań). W konsekwencji zabiegu translatorskiego poznanie filozoficzne (metafizyczne), które według Arystotelesa dotyczy bytów, zostało zredukowane do analizy pojęć czy terminów”³⁰⁶.

Woroniecki stawiał duże wymagania dotyczące znajomości łaciny zarówno profesorom, jak i studentom. Świadczą o tym jego propozycje na temat posługiwania się tym językiem podczas pisania traktatów. Pisał m.in.: „Rozpoczynając jakiś traktat, profesor wyłoży najpierw gruntownie po łacinie jego istotne tezy tak, żeby uczniowie objęli całość (wychodzimy, ma się rozumieć, z założenia, że uczniowie dostatecznie znają łacinę). Następnie w znacznie krótszym tempie przejdzie on z nimi to samo po polsku, zmuszając ich do przemyślenia raz jeszcze tych samych zagadnień filozoficznych i teologicznych przy pomocy żywych terminów własnej mowy ojczystej. Można by postępować inaczej: mianowicie zacząć wykład każdego traktatu od porównawczego skalibrowania łacińskich i polskich terminów, odnoszących się do omawianej materii; następnie, w ciągu samego wykładu, po wyłożeniu po łacinie poszczególnych zagadnień, należałoby w krótkości przerobić je po polsku przy pomocy ściśle określonych terminów zaczerpniętych z naszej mowy”³⁰⁷. Znajomość łaciny przydatna jest w szczególności osobom zajmującym się teologią dogmatyczną i moralną, ponieważ siłą rzeczy muszą oni posługiwać się w swych

³⁰⁵ J. Woroniecki, *Okolo kultu mowy...*, s. 74–75.

³⁰⁶ A. Maryniarczyk, *Dlaczego filozofia realistyczna? (Od Arystotelesa do Krąpcza i z powrotem)*, [w:] *Zadania współczesnej metafizyki*, t. 11: *Spór o rozumienie filozofii*, red. Andrzej Maryniarczyk, Katarzyna Stępień, Lublin 2009, s. 36–37. Warto zaznaczyć, że autor powyższej wypowiedzi wskazał na kilka przykładów tłumaczeń tekstów starożytnych i średniowiecznych, które są z punktu widzenia filozofa–realisty, uprawiającego klasyczną filozofię bytu, niewłaściwe; są więc nimi m.in. przekład dzieła Boecjusza *Przeciw Eutychesowi i Nestoriuszowi* dokonany przez A. Kijewską i R. Bielaka (zdaniem ks. A. Maryniarczyka, przedwojenne tłumaczenie owej pracy, dokonane przez ks. T. Jachimowskiego, chociaż „archaiczne”, o wiele lepiej oddaje treść oryginalnego tekstu) oraz *Metafizyka* Arystotelesa (zwłaszcza V jej księga) w przekładzie K. Leśniaka na język polski, a także w tłumaczeniu na angielski, dokonany przez Tredennicka.

³⁰⁷ J. Woroniecki, *Okolo kultu mowy...*, s. 75–76.

badaniach terminologią klasyczną, powstałą na gruncie filozofii starożytnej i średnio-wiecznej. Chodzi tu, na przykład, o pojęcie osoby i indywiduum, które mają określoną historię i znaczenie, bez których nie da się rozważać między innymi zagadnienia trzech osób Trójcy Świętej³⁰⁸.

Dyskusje J. Woronieckiego i wielu innych uczonych na temat doniosłości nauczania łaciny w szkołach miały z pewnością duże znaczenie dla zachowania jej obecności w polskiej kulturze. Jednak tendencje zmierzające do ograniczenia jej obecności w polskich szkołach stale się nasilały i to już w II Rzeczypospolitej. Wiązało się to z coraz większym wpływem liberalnych koncepcji wychowania i kształcenia, których zwolennikami było wielu polityków decydujących o kształcie polskiej edukacji. Pisał o tym J. S. Bystroń (uczony ten opowiadał się za ograniczeniem liczby godzin przeznaczonych na języki klasyczne w szkołach) stwierdzając, że w przypadku łaciny i greki „znaczenie ich w nauczaniu zmniejsza się szybko: łacina, niegdyś język, w którym prowadzono naukę, usuwając zupełnie język ojczysty, staje się z czasem tylko jednym z przedmiotów, i to coraz bardziej ograniczanym; coraz później zaczyna się jej naukę, coraz mniej godzin się jej poświęca, coraz liczniejsze są szkoły, w których w ogóle łaciny się nie uczy. Grecyzna kurczy się jeszcze szybciej i dziś już wyjątkami są szkoły, w których naucza się obu języków klasycznych. Oczywiście, języki te ustępują przed nowymi prądami, nowymi potrzebami”³⁰⁹. W okresie po II wojnie światowej sytuacja pod tym względem stała się jeszcze trudniejsza, z powodu zmienionej sytuacji politycznej i społecznej w czasach komunizmu.

Konieczność nauczania retoryki w polskich szkołach

Zdaniem J. Woronieckiego, ważne jest, aby młodzież na lekcjach poświęconych literaturze polskiej uczyła się także retoryki, będącej sztuką wymowy, opartej na klasycznych dziełach mistrzów tej dziedziny, polskich a także obcych. Znajomość zasad retoryki stanowi wyższy etap wiedzy o mowie w ogóle, która jako specyficznie ludzka metoda komunikacji wymaga ciągłego doskonalenia. „Użytek, jaki z niej robimy, wchodzi [...] w zakres postępowania moralnego i jako taki ma swe prawa i zasady moralne, z którymi winien się liczyć. Jak dłoń możemy spełniać czynności najbardziej pożyteczne, ale też możemy niszczyć wartości najcenniejsze, aż do życia ludzkiego włącznie, tak mową możemy służyć prawdzie, dobru i pięknu, ale możemy zwalczać je i kalać”³¹⁰. Polski dominikanin nawiązywał do koncepcji retoryki opartej na nauce Stagiryty, w której — jak słusznie zauważył Edward Nieznański — „trzy są klasyczne wartości najwyższe: prawda, dobro i piękno. Wszystkie one muszą współwystępować w retoryce — jak twierdził Arystoteles

³⁰⁸ Tamże, s. 76–77.

³⁰⁹ J. S. Bystroń, *Uspołecznienie szkoły i inne szkice*, Warszawa 1933, s. 15.

³¹⁰ J. Woroniecki, *Katolicka etyka...*, t. II/2, s. 326.

— jako logos, etos i patos dyskursu”³¹¹. Pogląd, będący postulatem powrotu do dbałości o kulturę słowa mówionego i pisanego, opartą w okresie II Rzeczypospolitej na wzorcach antycznych, poza Woronieckim głosili również, m.in. J. Smereka³¹², H. Maryański³¹³, M. Maykowska³¹⁴, Z. Pilch³¹⁵, E. Stateczny³¹⁶.

Mówiąc o konieczności nauczania retoryki w szkołach, Woroniecki nawiązywał do wielowiekowej, jeszcze starożytnej tradycji. Utrzymywała się ona w Europie zachodniej dosyć długo, bo, jak zauważa Teresa Zaniewska, jeszcze w XV stuleciu była ona drugim z kolei po łacinie przedmiotem nauczania w szkolnictwie wyższym, zwłaszcza ukierunkowanym na kształcenie urzędników i prawników. „Przystępowali do niej uczniowie, którzy przeszli kurs łaciny podbudowany lekturą poetów oraz biegle umieli ten język stosować w ćwiczeniach praktycznych”³¹⁷. W czasach nowożytnych i współczesnych, zresztą w pewnej mierze podobnie jak w starożytności, coraz częstsze były, niekiedy bardzo skuteczne, próby instrumentalnego traktowania tej dziedziny, a nawet zastępowania jej erystyką³¹⁸. Do grona starożytnych „manipulatorów” należeli sofisci (m.in. Koraks, Tezjasz, a przede wszystkim Gorgiasz³¹⁹ — filozof, który, jak twierdził Dio-

³¹¹ E. Nieznański, *Klasyczne wartości w sztuce przekonywania*, [w:] *Wokół psychologii osobowości. Księga Pamiętkowa poświęcona Profesorowi Stanisławowi Siekowi*, red. Alicja Grochowska, Warszawa 2002, s. 34.

³¹² J. Smereka, *O retoryce w szkole średniej*, „Kwartalnik Klasyczny” 3(1929), s. 289–308.

³¹³ H. Maryański, *Kult żywego słowa. Studium o wymowie i rodzajach krasomówstwa*, wyd. II, Warszawa 1935.

³¹⁴ M. Maykowska, *Klasyczna teoria wymowy*, Warszawa 1936.

³¹⁵ Z. Pilch, *Szkoła kaznodziejstwa. Skarbiec wzorów kościelnej wymowy do nauki domowej i szkolnej*, Kielce 1937.

³¹⁶ E. Stateczny, *Listy o wymowie*, Poznań 1920. O dyskusjach dotyczących kultury słowa w okresie międzywojennym w Polsce zob.: B. Bogołębska, *Tradycje retoryczne w stylistyce polskiej. Narodziny dyscypliny*, Łódź 1996, s. 92–95.

³¹⁷ T. Zaniewska, *Tradycje retoryki szkolnej i jej znaczenie w edukacji nauczycielskiej*, [w:] *Myśl pedologiczna i działanie nauczyciela*, red. Alicja Anna Kotusiewicz, Genowefa Koć-Seniuch, Jerzy Niemiec, Warszawa–Białystok 1997, s. 217.

³¹⁸ Zastępowanie retoryki erystyką wiązało się też (i razem z nim się nasilało) z narastającym od V w. przed Chrystusem rozdziałem pomiędzy filozofią, która — przynajmniej w świetle deklaracji głównych jej przedstawicieli — pozostawała w służbie obiektywnej prawdy — a sztuką przekonywania, która pod wpływem sofistów ewoluowała w kierunku sztuki przekonywania do „czegokolwiek”, a więc czynności ludzkiej nie liczącej się z obiektywną prawdą o rzeczywistości oraz kwestionującej konieczność unikania kłamstwa w dyskusjach i przemówieniach publicznych do słuchaczy. Zob.: M. Kaczmarkowski, *Wartościowanie w retoryce starożytnej*, [w:] *Problematyka aksjologiczna w nauce o literaturze*, red. Stefan Sawicki, Andrzej Tyszczyk, Lublin 1992, s. 303.

³¹⁹ Jak pisała I. Dąmbska, „Gorgiasz uchodził za niedościgniętego mistrza w metodzie dialektycznej. Nie było tezy, której nie podjąłby się bronić. Starali się go w tym naśladować inni sofisci. To częste u sofistów posługiwanie się metodą dialektyczną w celu zręcznego ukrycia błędu i nadania pozoru prawdy twierdzeniom fałszywym stało się jedną z przyczyn, dla których zaszczytne miano nabierać zaczęło ujemnego znaczenia” (I. Dąmbska, *Zarys historii filozofii greckiej*, Lublin 1993, s. 61; zob. tak-

dor Sycylijski, „pierwszy posłużył się niezwykłymi i różnymi od dotychczas uprawianej sztuki środkami wymowy”³²⁰), dla których liczyła się przede wszystkim skuteczność przekonywania, a nie dobro przekonywanego³²¹. Dlatego też niektórzy uczeni, zrażeni wypaczeniami retoryki czasów nowożytnych, opierającej się na sofistycznych wzorcach, np. I. Kant, potępiali tę dziedzinę, ponieważ mniemano, że czyni ona ludzki rozum niezdolnym do niezależnego myślenia³²². Koncepcja sofistów nie znalazła w Polsce

że: G. Reale, *Historia filozofii starożytnej*, t. 1: *Od początków do Sokratesa*, tłum. z włoskiego Edward Iwo Zieliński, Lublin 2000, s. 267–269). Jak sugerował A. Krokiewicz, przeciwnicy sofistów już w starożytności byli przekonani, że „zwycięstwa dialektyczne są pozorne, bo polegają zawsze na niezajomości przeciwnych argumentów u zwyciężanego rozmówcy” (A. Krokiewicz, *Sokrates*, [w:] *Sokrates. Etyka Demokryta i hedonizm Arystypa*, Warszawa 2000, s. 62). Zdecydowanymi przeciwnikami sofistów byli przede wszystkim Sokrates, Platon i Arystoteles. Pierwszy z wymienionych stał się przedmiotem podstępnych i nieuzasadnionych oskarżeń i kpin, co w konsekwencji przyczyniło się do skazania go przez grecki sąd na karę śmierci. Zob. R. Palacz, *Sokrates*, Zielona Góra 1994, s. 56.

³²⁰ Cyt. za: J. Gajda, *Sofiści*, Warszawa 1989, s. 110; zob. szerzej; K. Tuszyńska-Maciejewska, *Filozofia w retoryce Gorgiasza z Leontinoj*, Poznań 1987.

³²¹ We współczesnej literaturze filozoficzno-historycznej można spotkać niejednokrotnie próby mające na celu zrehabilitowanie sofistów i ich sposobów uprawiania propagandy i polityki w starożytnej Grecji. Do nich należy m.in. pogląd wyrażony przez C. Mielczarskiego, który stwierdził, że „nauka sofistów niosła ze sobą nową etykę społeczno-obywatelską opartą na nie-agresji osobistej lub grupowej. Uczyli oni rywalizacji przy pomocy logosu, a nie siły i gwałtu. W ten sposób dawny i typowy dla Greków etos walki usiłowali zastąpić nowym — pokojowym i demokratycznym ze swej istoty — retorycznym etosem słowa” (C. Mielczarski, *Idee społeczno-polityczne sofistów. U źródeł europejskiego pluralizmu politycznego*, Warszawa 2006, s. 248).

³²² T. Patrzalek, *W kręgu etyki mówienia*, [w:] *W kręgu etyki, poetyki i dydaktyki słowa*, red. Tadeusz Patrzalek, Wrocław 1998, s. 150–151. Zdaniem I. Kanta, retoryka stała się w czasach, kiedy łacina przestała być powszechnym środkiem komunikowania się społecznego oraz językiem, w którym prowadzono publiczne spory i przemawiano, niebezpiecznym narzędziem służącym manipulacji. Jak pisał J. Z. Lichański, filozof, o którym mowa, był pierwszym z nowożytnych myślicieli, „który najostrzej dostrzegł zagrożenia, jakie niesie ze sobą dla autentyczności relacji międzyludzkich — właśnie źle wykorzystana umiejętność publicznego przemawiania. Co więcej: Kant nie widział możliwości, aby tę »niedogodność« [tzn. świadomie źle wykorzystanie języka w »służbie krasomówstwa«] można było usunąć; wynikało to, zdaniem filozofa, z pewnej cechy języka, a ściśle — języków narodowych. Cechy tej [chodzi o zmienność znaczeń], zdaniem Kanta, nie posiada tylko łacina” (J. Z. Lichański, *Retoryka w Polsce. Studia o historii, nauczaniu i teorii w czasach I Rzeczypospolitej*, Warszawa 2003, s. 16). Wspomniany powyżej autor, polemizując z odmiennym na ten temat zdaniem Michała Rusinka, słusznie zauważył, że największy wpływ na odsunięcie na dalszy plan w humanistycznej myśli nowożytnej retoryki miała teoria Piotra Ramusa, który usunął z obrębu teorii retoryki rozważania na temat technik argumentacyjnych, zwłaszcza rozmowań opartych na prawdopodobieństwach. Dokonał on rozdzielenia i rozgraniczenia retoryki, logiki i dialektyki, co okazało się całkowicie błędnym zabiegiem. Jak pisał z kolei S. Janeczek, Ramus „retorykę sprowadza [...] jedynie do »elocutio«, czyli zagadnień stylu, oraz do »pronuntiatio«, jako sztuki wysłownienia. Tym samym, propagując system szkolny oparty na nauczaniu retoryki, przyczynił się

wielu zwolenników zarówno w XVII wieku³²³, w czasach Oświecenia³²⁴, jak i później, ale retoryka podupadła w czasach zaborów, m.in. z powodu obniżenia się poziomu nauczania w szkolnictwie średnim i wyższym³²⁵. Także inni myśliciele, m.in. J. Locke i uczeni związani ideowo z angielskim liberalizmem, byli przeciwni obecności retoryki oraz logiki w szkołach³²⁶. Pomimo zastrzeżeń wobec niej, do początków XIX stulecia, a nawet i później, retoryka uchodziła za jeden z najważniejszych przedmiotów w kształceniu humanistycznym³²⁷. W późniejszych czasach jej znaczenie zaczęło maleć, podobnie jak ogólne wykształcenie klasyczne społeczeństw XIX i XX stulecia. Stąd też J. Z. Lichański stwierdza, że i współcześnie „*De facto* w ośrodkach, które zajmują się takim kształceniem, jest ono prowadzone w sposób, bez urażania kogokolwiek, dość przypadkowy. Odbywa się przede wszystkim w ramach studium filologii klasycznej, a także na kilku innych kierunkach studiów (pojawia się najczęściej jako pewna dodatkowa specjaliza-

do jej odintelektualizowania, gdyż przeniósł »inventio« i »dispositio« do logiki traktowanej jedynie instrumentalnie wobec wszechobecności retoryki” (S. Janeczek, *Logika czy epistemologia? Historycznofilozoficzne uwarunkowania nowożytnej koncepcji nauki*, Lublin 2003, s. 91–92). Podobne zdanie na ten temat miał Marek Skwara, który słusznie stwierdził, że „po reformie Ramusa retoryka została znacznie okrojona, stając się przede wszystkim nauką o figurach” (M. Skwara, *O polskiej retoryce po 1945 roku*, [w:] *Retoryka*, red. Marek Skwara, Gdańsk 2008, s. 17). Koncepcję owego uczonego przejął i rozpropagował Kartezjusz, stosując jej zasady także we własnych rozważaniach (uważał on, że istnieje tylko i wyłącznie możliwość podziału argumentów według kryteriów prawdy i fałszu) (J. Z. Lichański, *Retoryka w Polsce. Studia o historii, nauczaniu i teorii w czasach I Rzeczypospolitej*, Warszawa 2003, s. 16–17).

³²³ Popularna w tym czasie literatura parenetyczna nawiązywała do wzorcowych dzieł z zakresu retoryki głównie rzymskiej (Cyceron, Kwintylianus), a ideałem szlachcica, który wówczas preferowano, był człowiek szlachetny, praktykujący cnoty moralne dobry mąż i obywatel („vir bonus”); zob.: H. Dziechcińska, *Sztuka przekonywania w kulturze polskiej trzech stuleci: XVI–XVII–XVIII*, Warszawa 2010, s. 70–71.

³²⁴ Jak pisał R. Magryś, retoryka polska w oświeceniu czerpała swoje inspiracje z wielu źródeł i od wielu autorów, zarówno starożytnych, jak i nowożytnych, uwzględniając także „naturę, rozumianą jako porządek przyrodniczo-moralny świata, piękne wzory; naturę pojmowaną jako zespół wrodzonych zdolności twórczych i prawidła wymowy; smak oraz geniusz i talent; poza tym czułość serca i żywą imaginację, a także rozsądek i rozum. Kategorie tych na ogół nie poddawano łącznemu badaniu, ale tylko wybiórczej konfrontacji” (R. Magryś, *Retoryka w dobie Oświecenia*, Rzeszów 1998, s. 47).

³²⁵ Zagadnieniami związanymi z upadkiem sztuki elokwentnego i dobrego wypowiadania się w Polsce zajmowali się uczeni już u zarania niepodległości naszego kraju. Do nich należał chociażby L. Bończa, który w swoim odczycie *O umiejętności mowy i wymowy* z 1917 roku zwracał uwagę na to — jak pisze B. Bogołębska — „że utrata niepodległości, rozwój nauk ścisłych, a także rozpowszechnienie słowa drukowanego przyczyniły się do zaniku żywego słowa i do tego, że przestaliśmy być narodem krasomówców” (B. Bogołębska, *Tradycje retoryczne w stylistyce polskiej. Narodziny dyscypliny*, Łódź 1996, s. 92).

³²⁶ Zob. G. O. Trevelyan, *The Life Letters of Lord Macaulay*, London 1893, s. 296 in.

³²⁷ J. Z. Lichański, *Retoryka od średniowiecza do baroku. Teoria i praktyka*, Warszawa 1992, s. 122.

cja bądź »ścieżka« kształcenia). Najczęściej jest ona nauczana jako pewna umiejętność praktyczna, ale bez zaplecza historii oraz teorii; po prostu — zbiór określonych reguł czy zasad (tak dzieje się m.in. na studiach dziennikarskich czy prawniczych). Nie zawsze jest ona łączona z praktyczną umiejętnością wygłaszania przygotowanych tekstów czy też wypowiedzania się³²⁸. W szkołach średnich zaś, chociaż wiadomości z zakresu retoryki znajdują się w podręcznikach do nauki języka polskiego, ich ilość nie pozwala na dostateczne przyswojenie sobie reguł tej sztuki i wiadomości teoretycznych niezbędnych do jej uprawiania. Takie uwagi czynili współcześni Woronieckiemu filolodzy klasycyści. Jednym z nich był np. Jan Smereka, który z ubolewaniem pisał: „W szkole średniej o retoryce w poezji i w historii prawie się nie wspomina. Retorykę zacieśnia się do mów [sądowych — R.P.], a to jednak nie wystarcza — i dlatego śmiem twierdzić, że nauczyciele o retoryce mówią na ogół mało i jednostronnie”³²⁹.

Współcześni autorzy apelują, aby retoryka znowu znalazła swoje godne miejsce wśród przedmiotów wykładanych w szkołach. Argumentów przemawiających za wprowadzeniem tego postulatu w życie jest wiele. Jak słusznie twierdzi m.in. Jacek Banaś, dobra znajomość retoryki pozwoli unikać błędów w mowie oraz w przyszłości wychować Polaków, którzy unikną posługiwania się w wystąpieniach publicznych zbędnymi frazesami, za to posiadają umiejętność racjonalnej i rozumiałej argumentacji³³⁰. Zdaniem pedagogów, okazji ku temu, by w ramach nauki języka polskiego znajomość tej dziedziny mogła być pogłębiana, jest sporo — mimo że zakres wiedzy przekazywanej w programach edukacji polonistycznej uczniów jest ogólnie wciąż ograniczany. Jak zauważa Agnieszka Kania: „Dobrą okazją do omówienia istoty retoryki, jej funkcji, stosowanych w niej środków stylistycznych oraz kompozycji mowy mogą stać się teksty literatury staropolskiej — wybrane »Pieśni« Jana Kochanowskiego czy fragmenty »Kazań sejmowych« Piotra Skargi. Przykładów mów i wypowiedzi w funkcji impresyjnej nie brakuje także w powieściach historycznych Henryka Sienkiewicza, które powinni znać absolwenci gimnazjów, a także w wielu późniejszych tekstach”³³¹.

Woroniecki był zwolennikiem obecności retoryki w szkołach w większym wymiarze, a ponadto nauczania jej jako oddzielnego przedmiotu. „Powrót więc do starych tradycji — pisał — kiedy retoryce osobne godziny w planie szkolnym były poświęcone, byłby u nas bardzo pożyteczny; należałoby zaczynać od ćwiczeń w prawidłowym czytaniu

³²⁸ Tenże, *O niezbędności retoryki. Nauczanie retoryki w szkole. Analiza podręczników*, [w:] *Uwieść słowem czyli retoryka stosowana*, red. Jakub Z. Lichański, Warszawa 2003, s. 88.

³²⁹ J. Smereka, *O retoryce w szkole średniej*, „Kwartalnik Klasyczny” 3(1929), s. 292.

³³⁰ J. Banaś, *Problemy współczesnego nauczania a edukacja filozoficzna*, „Cywilizacja” (2008), nr 26, s. 72.

³³¹ A. Kania, *Ars bene dicendi, czyli elementy retoryki na lekcjach języka polskiego w liceum*, [w:] *Uczeń w roli mówcy. Inspiracje i wskazówki metodyczne*, red. Agnieszka Kania i Łucja Staniczek, Katowice 2013, s. 29.

głośnym, następnie wypowiedaniu ustępów z cudzych utworów, wreszcie w wygłaszaniu przemówień ułożonych przez samych uczniów”³³².

Każdy nauczyciel, zwłaszcza polonista, powinien poświęcać wiele czasu na doskonalenie swej sztuki oratorskiej, dając tym uczniom przykład do naśladowania, oraz zachęcać ich do tej pracy³³³. Natomiast uczenie się na pamięć fragmentów prozy czy wierszy sprawia, że człowiek ćwiczy niezbędną dla rozwoju cnoty roztropności pamięć, wzbogaca słownictwo oraz pogłębia zainteresowanie pięknem ojczystej mowy i literatury³³⁴. Rozwój ludzkiej pamięci zależy od stopnia opanowania języka ojczystego i odwrotnie: „Otóż prostą jest rzeczą, że rozwój pamięci należy oprzeć na nauce języka ojczystego. Najpierw język ten, już przez to, że go co dzień używamy, pracuje nad powolnym wzbogaceniem pamięci, toteż systematyczne jej ćwiczenie za pomocą uczenia się np. na pamięć wierszy czy też prozy mniej przedstawia trudności i już przez to samo jest korzystniejsze. Następnie, i na odwrót, ćwiczenie pamięci nadzwyczajnie sprzyja lepszemu opanowaniu języka, utrwalając w umyśle nowe wyrażenia i zwroty, nowe odcienie myśli i czyniąc przez to mowę bogatszą i barwniejszą”³³⁵.

Zarówno Woroniecki, jak liczni uczeni zajmujący się problematyką wychowania oraz psychologią, wiedzieli, że nauczanie i uczenie się tekstów na pamięć i ich wygłaszanie z pamięci wymaga wiele wysiłku, systematyczności i poświęcenia. Ważne są także warunki, w jakich nauka ta się odbywa oraz atmosfera, jaka towarzyszy uczącemu się³³⁶. Stefan Szuman pisał:

Zdobycie kunsztu »żywego słowa« wymaga wyteżonej, pogłębionej pracy nad sobą. Mylny jest pogląd, że chodzi tylko o kształtowanie umiejętności technicznych. Zrozumienie tekstu, jego pogłębienie, wycucie jego treściowego i brzmieniowego piękna ma znaczenie podstawowe. Osoba, próbująca dobrze zarecytować wartościowy utwór, musi zmobilizować całe swoje jestestwo, wszystkie swoje intelektualne siły, całą uwagę, porywy swego serca i uczucia, zasoby energii i moc przekonywania. Musi się ona także opanować tak dalece, by mówić swobodnie, żywo,

³³² J. Woroniecki, *Okolo kultu mowy...*, s. 36.

³³³ Tenże, *Nauka języka ojczystego...*, s. 96: „Ma się rozumieć, że do tego potrzeba, aby polonista dobrze posiadał sztukę deklamacji, tak iżby potrafił pięknym oddaniem wybranych przez się utworów zelektryzować klasę, a przynajmniej wrażliwszych na piękno żywego słowa uczniów. Winien on też zachęcać do ćwiczenia się w deklamacji zdolniejszej jednostki w klasie”.

³³⁴ Tamże, s. 97.

³³⁵ Tenże, *Okolo kultu mowy...*, s. 24.

³³⁶ Na przykład zajmujący się usprawnianiem ludzkiego zapamiętywania i skutecznością uczenia się Jarosław Rudniański pisał, że „jeśli chodzi o trwałość zapamiętywania, odgrywa tu oczywiście rolę ilość odtworzeń pamięciowych, nieobojętna jest także atmosfera emocjonalna podczas uczenia się oraz wypowiedania wyuczonego tekstu” (J. Rudniański, *Sprawność umysłowa. Wybór metod*, Warszawa 1972, s. 78)

a jednak w sposób zdyscyplinowany i wciąż przytomny. Mobilizacja wszystkich sił, którymi się dysponuje oraz równocześnie opanowanie ich i władanie nimi w sposób dowolny, jest niezmiernie trudne. Toteż nie znam aktywności bardziej wyzwalającej, a zarazem dyscyplinującej, jak ćwiczenie się pod odpowiednim kierunkiem w wygłaszaniu i recytowaniu »żywym słowem« utworów wielkich pisarzy, poetów i dramaturgów”³³⁷.

Znający dobrze sztukę retoryki mówca, zwłaszcza nauczyciel i wychowawca, powinien przede wszystkim mieć świadomość tego, co chce i powinien powiedzieć swoim słuchaczom. Ten bowiem człowiek, który nie ma nic konkretnego do zakomunikowania i przekazania, nie powinien przecież niepotrzebnie zabierać głosu. Dlatego też „kto sam nie wie, co chce powiedzieć, powinien korzystać z każdej nadarzającej się okazji, aby cicho siedzieć. Okazje takie, jak wiadomo, zdarzają się dość często”³³⁸. Na ten aspekt przygotowania się nauczycieli do lekcji zwracali uwagę współcześni J. Woronieckiemu psychologowie i pedagodzy, słusznie zauważając, że dzięki dobremu przeprowadzeniu lekcji przez pedagoga mającego odpowiednią wiedzę dotyczącą psychiki dzieci i młodzieży, uczniowie zdobywają niezbędną dla nich wiedzę, są zdyscyplinowani i uważnie słuchają poleceń wykładającego. „Nauczyciel oddziałuje — pisał S. Szuman — na skupienie uwagi w klasie i na jej podtrzymanie przede wszystkim tym, czego uczy i jak uczy, a więc rzeczą i interesującą treścią oraz formą prowadzenia lekcji. Pobudza też uczniów do uwagi skupieniem i zapałem wyrażającym się m.in. w intonacji i ekspresji jego mowy oraz w zmienianiu zależnie od okoliczności i celów dydaktycznych trybu oznajmującego na pytający lub rozkazujący itp.”³³⁹.

Znajomość retoryki zdobyta w szkole procentuje w życiu dorosłym każdego człowieka, zwłaszcza gdy obowiązki zawodowe wymagają odeń, aby w stosunkach z innymi ludźmi wykazywał się dużą komunikatywnością i umiejętnością adekwatnego przekazywania swojej wiedzy przy pomocy słowa mówionego, jak i pisanego. Chodzi tu

³³⁷ S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, wyd. III uzupełnione, Warszawa 1975, s. 524. Inny z kolei uczony, J. Pieter, podobnie jak Woroniecki i wspomniany powyżej S. Szuman, słusznie zalecał, aby uczenie się pamięciowe łączyć ze zrozumieniem tekstu i jego wymowy ideowej oraz jego interpretacją. Samo bowiem „wkuwanie na pamięć”, zwłaszcza tekstów wymagających logicznej lub np. matematycznej analizy i dowiedzenia, może stać się od strony dydaktycznej bezużyteczne, ponieważ — jak argumentował polski psycholog: „Wysiłek uczenia się »mechanicznego« przez powtarzanie aż do skutku w postaci gotowości do bezbłędnego wyrecytowania pociąga bowiem za sobą wyłączenie procesów myślowych i zanik rozumienia związków logicznych pomiędzy składnikami dowodu” (J. Pieter, *Psychologia uczenia się i nauczania*, Katowice 1070, s. 186–187).

³³⁸ J. Woroniecki, *Gawęda o gawędzeniu...*, s. 26.

³³⁹ S. Szuman, *O uwadze. Mobilizowanie i podtrzymywanie uwagi dowolnej uczniów na lekcjach*, wyd. II, Warszawa 1965, s. 52–53.

głównie o nauczycieli i kapłanów³⁴⁰. Zwłaszcza słowo mówione, pomimo licznych prób zastąpienia go innymi środkami komunikowania społecznego, zawsze będzie odgrywać w życiu społeczeństw ważną rolę. Znakomicie znaczenie słowa mówionego ujął w okresie międzywojennym Wł. Baliński:

Dzielimy się naszymi myślami najczęściej za pomocą mowy. Mniej ludzi jest, którzy by odczuwali potrzebę dobrego wysławiania się w piśmie, aniżeli pragnących dobrze mówić. Każdy chce dobrze mówić, aby oddziaływać na innych — objaśniać, czego pragnie, przekonywać, prosić, grozić itd. Słowo żywe zatem jest jednym z najsilniejszych motorów życia zbiorowego i jako środek oddziaływania nie da się zdystansować innym, jakkolwiek by się rozwój tychże doń przybliżał. Nadzwyczajny rozwój różnych form piśmiennictwa wywołuje oczywiście wrażenie, że słowo żywe cofa się. Tak nie jest — ono tylko nie dominuje w takim stopniu jak dawniej, gdy było jedynym niemal środkiem³⁴¹.

Także J. Woroniecki uważał, że w życiu i pracy nauczyciela oraz kapłana–kaznodziei, którego obowiązkiem jest głoszenie kazań, liczy się to, czy umie on przemawiać do słuchaczy³⁴². Niestety, jak zauważył, wielu kapłanów ma z tym poważne problemy, co jest skutkiem zaległości, jakie wynoszą oni jeszcze ze szkoły średniej, w której nie przywiązywano dostatecznej uwagi do solidnego nauczania języka polskiego³⁴³. Uczni zajmujący się homiletyką w okresie międzywojennym w sposób szczególny zwracali uwagę na tę kwestię, a jeden z najbardziej znaczących przedstawicieli polskiej myśli homiletycznej tego czasu ks. Wacław Kosiński uważał, że konieczność opanowania retoryki przez kapłanów jest nieodzowna i konieczna. W związku z tym zaznaczał, że „homiletyka to cała retoryka plus zasady specjalne mające na celu głoszenie słowa Bożego, kaznodzieja

³⁴⁰ Analizując wzajemne powiązania pomiędzy retoryką, literaturą i kaznodziejstwem, zwłaszcza będące przedmiotem refleksji występującej w dziełach teoretyków i praktyków homiletyki, A. Bednarek zwrócił uwagę na ich świadomość, że odgrywają one niezwykle znaczącą rolę, której nie należy nauczać prawd wiary pomijać i lekceważyć. „Jak łatwo zauważyć — pisał wspomniany autor — wszystkie opinie kaznodziejskie, w rozmaity sposób formułowane i różne rzeczy akcentujące, wyrażają jeden wspólny i aksjomatyczny pogląd, ten mianowicie, że literatura ma wielkie możliwości. To zdaje się nie ulegać wątpliwości. Od romantyzmu centralnym elementem tego rodzaju rozważań było przekonanie, że jest ona instrumentem wszechstronnym, dysponuje wielką siłą oddziaływania i rozległą skalą wyrażania” (A. Bednarek, *Ambona i literatura. Eseje z historii wzajemnych powiązań*, Tarnów 1998, s. 132).

³⁴¹ Wł. Baliński, *Propaganda, jej metody i znaczenie*, Warszawa 1930, s. 34–35.

³⁴² J. Woroniecki, *Lingua eucharis. Na marginesie doktryny kaznodziejskiej św. Tomasza z Akwinu. Summa Theologica, II-II-ae qu 177*, „Przegląd Homiletyczny” 2(1924), s. 254.

³⁴³ J. Woroniecki, *S. O. S. katolicyzmu w Polsce*, „Szkoła Chrystusowa”, (1939), nr 5–6, s. 284.

zaś jest retorem głoszącym słowo Boże”³⁴⁴. Jak wiemy, zagadnienie to — będące zresztą przedmiotem zainteresowań Kościoła już od początków chrześcijaństwa³⁴⁵, ważne też w czasach J. Woronieckiego — do dzisiaj nie straciło swej aktualności. Ks. K. Panuś pisał, że „współczesny kaznodzieja, pragnący z największym oddaniem spełniać posługę słowa Bożego, doświadcza szeregu niepowodzeń. Wynikają one często z błędów popełnianych przez niego, z braku zainteresowania ze strony słuchaczy, a często także z powodu niekomunikatywnego języka”³⁴⁶. Natomiast M. A. Krąpiec stwierdzał z ubolewaniem: „[...] mam zawsze pretensje do księży, że nie nauczyli się mówić, czytają *Ewangelię* niewyraźnie. Coś tam mówią, a tymczasem trzeba pięknie mówić. Ja miałem J. Osterwę jako nauczyciela wymowy przez 2 lata, musieliśmy odbywać ćwiczenia i wiersze mówić, aby można było człowieka rozumieć. Posłuchajmy teraz radia, jak oni gadają, przecież samogłoski źle wypowiadają, gramatyki nie umieją ci dziennikarze, nie umieją mówić po polsku [...]”³⁴⁷. Według Woronieckiego, wzorem kapłana właściwie przygotowanego pod względem merytorycznym do głoszenia kazań był arcybiskup Józef Teodorowicz, którego homilii i przemówień wielokrotnie słuchał. Zachwycony poziomem opanowania przezeń retoryki pisał: „Ma się to przecucie, że żadne zatrzymanie, wahanie, zmienianie szyku myśli, nie przyjdzie przerwać mu wartkiego prądu wymowy, a nam nie zamąci tego zadowolenia, które polega na tym, aby dać mu się porwać. Gdy mówca [tj. J. Teodorowicz — R. P.] rozpocznie jeden z tych strojnych okresów, w którym pragnie rozwinąć i w barwnych obrazach przedstawić doniosłość jakiejś zasady, jakiegoś zjawiska, wie się dobrze, że choć period będzie bardzo długi, nic w nim nie będzie, co by nie było pierwszą intuicją mistrza przewidziane, nic, co by się nie łączyło w jedną harmonijną całość. Ostatnie akordy, którymi kaznodzieja kończy swój okres, są nastrojone na ten sam ton, co i pierwsze, od których go zaczynał i zawierają w sobie rozwiązanie tych wszystkich zagadnień, którymi umysł nasz został od początku zaciekawiony i które

³⁴⁴ Cyt za: W. Ostafiński, *Wstęp w teorii i praktyce kaznodziejstwa*, Kraków 2002, s. 75.

³⁴⁵ Jak pisze ks. M. Starowieyski, Ojcowie Kościoła w czasach starożytnych dosyć dużą wagę przywiązywali do głoszenia kazań; o wysokim poziomie ich wypowiedzi publicznych świadczy to, że ówczesne ich kazania, pomimo że trwały dosyć długo (niejednokrotnie ponad godzinę), cieszyły się dużą popularnością u słuchaczy, którymi byli nie tylko chrześcijanie, ale także i pogańska elita intelektualna. Zob. M. Starowieyski, *Ze świata wczesnego chrześcijaństwa. Pogadanki radiowe*, Pelplin 1998, s. 163.

³⁴⁶ K. Panuś, *Sztuka głoszenia kazań*, Kraków 2008, s. 48–49. Zdanie wspomnianego tutaj znawcy homiletyki i jej dziejów podziela ją inni specjaliści z tej dziedziny, wskazując jednocześnie na konieczność korzystania z doświadczeń kaznodziejów żyjących w poprzednich wiekach. Wystarczy chociażby przywołać tutaj słowa ks. Jerzego Sikory, który, opowiadając się za większym, niż dotychczas, pogłębianiem wiedzy przez kapłanów głoszących kazania, z ubolewaniem stwierdził m.in., że: „Kaznodziejstwo współczesne za mało wchodzi w twórczy dialog z tradycją polskiego kaznodziejstwa — tą w najlepszym wydaniu” (J. Sikora, *Słowo we współczesnym kaznodziejstwie*, [w:] *Słowo w kulturze współczesnej*, red. Witold Kawecki CSsR, Katarzyna Flander, Warszawa 2009, s. 97).

³⁴⁷ M. A. Krąpiec, *Rozważania o wychowaniu*, Lublin 2010, s. 81.

trzymały to zaciekawienie w napięciu przez cały ten period mowy. Tu jest tajemnica przykuwania uwagi i wywoływania tej wewnętrznej radości słuchania żywego słowa w pięknej i doskonałej formie”³⁴⁸.

Także w życiu rodzinnym, zwłaszcza w praktyce wychowawczej stosowanej przez rodziców wobec dzieci i młodzieży, znajomość retoryki i umiejętnego wysławiania się oraz czytania jest przydatna. Ów naturalny, wrodzony dar mówienia, doskonalony dzięki wyteżonej pracy rodziców jeszcze wtedy, gdy dzieci chodzą do szkoły, zacieśnia więzy rodzinne, uczy pogłębiania wiedzy i kultury narodowej następnego pokolenia³⁴⁹.

Propedeutyka filozofii i logika w ramach edukacji humanistycznej

Aby poziom wykształcenia ogólnego młodzieży odpowiadał wymogom, jakie stawia przed człowiekiem życie i problemy z nim związane, w szkołach powinna być wykładana filozofia uwzględniająca podstawy dziedziny, którymi się zajmuje (propedeutyka filozoficzna) oraz logika jako nauka wspomagająca proces myślenia uczniów³⁵⁰. Nauczanie logiki, jak twierdził Woroniecki, powinno być ściśle skoordynowane z nauczaniem języka polskiego; wtedy bowiem uczniowie będą mieli praktyczną korzyść ze zdobywania wiedzy w tym zakresie³⁵¹. Pogląd, że lekcje logiki należy połączyć z edukacją polonistyczną młodzieży (lub też z ewentualnym nauczaniem innych przedmiotów)³⁵², wyrażało w czasach Woronieckiego wielu uczonych, m.in. Izydora Dąmbska, która zalecała,

³⁴⁸ J. Woroniecki, *Około kultu mowy...*, s. 105. Dominikanin wierzył, że nie tylko wrodzony talent i staranne przygotowanie J. Teodorowicza do głoszenia kazań dawało tak świetne rezultaty. Także wiara tegoż uczonego i kapłana sprawiła, że Chrystus „dał mu ten dar mówienia i pisania z taką mocą i takim urokiem, który przez długie pokolenia pociągać będzie za sobą czytelników jego dzieł” (J. Woroniecki, *Vir desideriorum. Pamięci ś.p. Arcybiskupa Teodorowicza*, „Szkoła Chrystusowa”, (1939), nr 1, s. 11).

³⁴⁹ J. Woroniecki, *Głośne czytanie w rodzinnym gronie*, „Niedziela”, 19(1949), nr 8, s. 60. Zob. J. Papuzińska, *Czytania domowe*, Warszawa 1975, s. 24–25.

³⁵⁰ J. Woroniecki, *Około kultu mowy...*, s. 34.

³⁵¹ Polski dominikanin uważał, że: „Wykład logiki musi zawsze opierać się na całym szeregu wiadomości, należących do zakresu nauki języka ojczystego, musi być jakby dalszym jej ciągiem w pewnym szczególnym kierunku. Gdzie tych założeń brak, sama nauka logiki wisi w powietrzu i nie przynosi praktycznych korzyści. Jeśli tak często się zdarza słyszeć z ust młodzieży przekonanie, że z nauki logiki w szkole żadnej nie odnieśli korzyści, to widzieć w tym należy przede wszystkim dowód, że nie byli oni do niej należycie przygotowani przez naukę języka ojczystego, że umysły ich nie były pod tym względem należycie rozwinięte” (J. Woroniecki, *Szkoła narodowa a nauczanie...*, s. 40).

³⁵² T. Witwicki, *O prowadzeniu dyskusji w szkole średniej*, „Muzeum”, 48 (1933), z. 2, s. 97; L. Blaustein, *W sprawie przyszłego programu propedeutyki filozofii*, „Gimnazjum”, 1 (1933/1934), s. 322–324; R. Ingarden, *Rola logiki przy nauczaniu matematyki w szkole średniej*, „Muzeum”, 51 (1936), s. 97–98.

aby tego przedmiotu uczyć przy okazji omawiania na lekcjach lektur szkolnych, podczas semantycznych ćwiczeń oraz korygując pod względem poprawności językowej dłuższe wypowiedzi uczniów³⁵³. Popierała tym samym postulaty zgłaszane w tej dziedzinie przez Wiktora Wąsika³⁵⁴. Znane były również inne wypowiedzi i propozycje uwzględniania logiki w programach szkół średnich, formułowane zwłaszcza przez środowisko filozofów związanych ze szkołą lwowsko-warszawską, m.in. Reginę Rejchman-Ettingerową, Bohdana Kieszkowskiego i Salomona Iglę³⁵⁵.

Apele o wprowadzenie do szkolnictwa średniego zajęć z zakresu filozofii — tam, gdzie nie została uwzględniona w obowiązujących programach szkolnych, a także o zwiększenie wymagań stawianych uczniom uczącym się już tego przedmiotu, były wielokrotnie ponawiane przez uczonych reprezentujących różne opcje światopoglądowe i stanowiska filozoficzne. Już u zarania II Rzeczypospolitej Ignacy Myślicki, znawca i propagator filozofii B. Spinozy, pisząc o słabym przygotowaniu intelektualnym studentów uczelni oraz o konieczności zaznajomienia polskiej młodzieży akademickiej z tym przedmiotem, informował: „W Niemczech oznajmił jeden z autorów piszących w tej sprawie, że studenci wyższych uczelni wcale nie potrafią odpowiedzieć na pytanie, co to jest filozofia i wloką swe studia, nie posiadając wielu ważnych pojęć, także nie potrafią rozróżnić znaczenia wyrazów fenomenalizm i feminizm, a mają przed sobą często egzamin poboczny z filozofii, na który przy swoich specjalnych [tj. specjalistycznych — R. P.] studiach niewiele mogą czasu poświęcić. Filozofia jest niezbędna w szkole średniej do tego, taki jest głos powszechny, aby pobudzać samodzielność myślenia i urobić zdolność do studiów w wyższym zakresie. Uważa się filozofię za czynnik nadający wykształceniu szkolnemu charakter ogólności, w przeciwstawieniu do szczegółowych przedmiotów nauczania, i urabiający zdolność do umysłowego opanowywania przygniatającego ogromu narzucającego się materiału faktycznego”³⁵⁶.

Na długo przed I wojną światową krakowski filozof Maurycy Straszewski ubolewał, że chociaż propedeutyka filozoficzna znalazła się wśród przedmiotów wykładanych w siódmej (jako logika) oraz ósmej (jako tzw. psychologia) klasie gimnazjum w galicyjskich szkołach, nie jest ona zbyt poważnie traktowana przez władze szkolne oraz samych nauczycieli, „mało które bowiem gimnazjum posiada nauczyciela z osobnym egzaminem do logiki i psychologii. Cóż więc dzieje się zwykle? Oto bierze przedmiot z musu którykolwiek z nauczycieli, niekiedy sam dyrektor. Do pomocy służą podręczniki obecnie już

³⁵³ I. Dąbska, *W sprawie nauczania logiki przy sposobności nauczania języka polskiego*, „Przegląd Humanistyczny” 5 (1930), z. 3, s. 279–287.

³⁵⁴ Por.: W. Wąsik, *Nawiasowy kurs logiki formalnej przy nauczaniu języka polskiego w szkole średniej metodą dyskusyjną (Rozprawka dydaktyczna)*, „Przegląd Pedagogiczny” 37 (1918), nr 9/10, s. 475–494.

³⁵⁵ A. Gondek, *Projekty programowe filozofów dwudziestolecia międzywojennego jako przykład naprawy nauczania propedeutyki filozofii*, „Paideia” 2022, nr 4, s. 127–148.

³⁵⁶ I. Myślicki, [Ignacy Halpern — R.P.], *O propedeutyce filozofii w szkole średniej*, „Przegląd Filozoficzny”, (1920), z. 3, s. 224.

niewystarczające, a nadto (...) ze sobą sprzeczne. Od niefachowego nauczyciela trudno żądać, aby dokładnie znał rozwój obcych [mu — R.P.] nauk, albo więc wpaja się uczniom w najwyższych klasach wiedzę pozbawioną naukowej wartości, albo też zapycha się owe dwie godziny w tygodniu czembądź³⁵⁷.

Jak wiemy, sytuacja w zakresie nauczania logiki po II wojnie światowej stała się jeszcze trudniejsza, ponieważ komuniści wyrzucili ją z programów nauczania w szkołach średnich, a początkowo także z wielu uczelni wyższych, co prawda pozostawiając jej nauczanie na niektórych kierunkach uniwersyteckich (np. prawie), ale w ograniczonym zakresie.

³⁵⁷ M. Straszewski, *Propedeutyka filozoficzna w naszych gimnazjach*, Kraków 1902, s. 3.

Rozdział IV

Wychowanie i kształcenie religijne dzieci i młodzieży

Religia katolicka jako przedmiot nauczania szkolnego

Religia jest ważnym przedmiotem nauczania w szkołach, wpływającym na poziom intelektualny i moralny uczniów. Jak pisał S. Szydelski, religia współkształtuje tradycję kulturową społeczeństwa, przyczynia się do angażowania ludzi w sprawy nadprzyrodzone oraz daje możliwość pogłębienia nadprzyrodzonej cnoty wiary, nieznannej lub bagatelizowanej w pogańskiej, politeistycznej nauce greckiej i rzymskiej¹. W nauczaniu tego przedmiotu najistotniejsze jest, aby dał on nie tylko możliwość bliższego poznania zasad wiary i moralności katolickiej, ale też pogłębił wiarę młodego człowieka, którą praktykować powinien dzięki środowisku rodzinnemu już od wczesnych lat dziecięcych². Jak wskazują na to badania ks. W. Preżyny, wiek szkolny (około 11–12 lat) to bardzo ważny okres rozwoju światopoglądu człowieka, kiedy dziecko przechodząc od myślenia konkretnego do abstrakcyjnego poszukuje informacji o sobie, świecie i transcendencji, i jest zainteresowane problematyką religijną. Stąd też religia katolicka jako przedmiot nauczania szkolnego spełnia w tym okresie życia dziecka istotną rolę jako przedmiot kształtujący jego światopogląd i moralność³. Zresztą ma ona niebagatelne znaczenie dla dzieci i młodzieży w całym toku jej nauczania w szkołach, od pierwszych klas szkoły podstawowej, aż po uzyskanie świadectwa maturalnego w szkole średniej. Nie dziwi więc, że polski dominikanin poświęcił kwestiom związanym z wychowaniem i nauczaniem religijnym w szkołach wiele miejsca w swoich dziełach. Twierdził, że w pierwszych latach swojej szkolnej edukacji człowiek powinien zdobyć w tym zakresie w miarę solidną wiedzę, zwłaszcza że — niestety — „w samej rzeczy u ogromnej większości osób ze sfer inteligentnych w Polsce nauka wiary pozostaje przez całe życie niemalże na poziomie elementarnym”⁴. Jak zauważali współcześni Woronieckiemu uczeni, religia katolicka zawsze była i jest dla uczniów przedmiotem ważnym, budzącym ich zainteresowanie, i dlatego chętnie się go uczono, bowiem na lekcjach katechezy każdy młody człowiek

¹ S. Szydelski, *Potęga tradycji religijnej*, Lwów 1936, s. 16.

² K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii katolickiej w publicznej szkole polskiej*, Warszawa 2010, s. 227.

³ K. Ostrowska, *W poszukiwaniu wartości, cz. 2: Z Biblią przez życie*, Gdańsk 1998, s. 44–45.

⁴ J. Woroniecki, *Przewodnik po literaturze...*, s. 14.

mógł uzyskać odpowiedzi na wiele nurtujących go pytań, zwłaszcza natury moralnej i światopoglądowej⁵. Zdawano sobie również powszechnie sprawę, z tego, co w czasach nam współczesnych przypominał S. Wielgus, pisząc, że „ktoś, kto nigdy poważnie nie traktował spraw religijnych, lekcewał lekcje religii, nie czytał książek religijnych oraz Pisma Świętego, nigdy nie zastanawiał się nad sprawami religii, jest analfabetą religijnym [...] Taki człowiek jest podobny do kogoś, kto ma parę oczu, lecz jedno zdrowe, patrzące na świat — oko wiedzy świeckiej, a drugie ślepe — oko wiedzy religijnej”⁶. Nie dziwi więc badacza dziejów dydaktyki i pedagogiki w Polsce, że problematyka wychowania i nauczania katolickiego była przedmiotem wielu debat i dyskusji oraz zjazdów pedagogów, odbywających się w II Rzeczypospolitej od początków jej istnienia; warto zaznaczyć, że bardzo często podczas obrad i zjazdów nauczycieli powoływano się na myśl i publikacje Woronieckiego i je komentowano⁷. W Polsce międzywojennej w szkołach obowiązywała katecheza w liczbie dwóch godzin tygodniowo. W wielu środowiskach katolickich wysuwano postulat, aby nawet zwiększyć liczbę godzin z tego przedmiotu do czterech⁸. J. Woroniecki przeciwny był owym sugestiom, uważając, że obowiązujący program daje akurat odpowiednią i wystarczającą ilość czasu, aby uczniowie przyswoili sobie najważniejszą wiedzę o wyznawanej przez siebie religii i jej zasadach. W przyszłości należałoby natomiast zadbać, zdaniem polskiego dominikanina, o polepszenie jakości zajęć prowadzonych przez katechetów, a nie ich ilości (druga z wymienionych tendencji jest raczej dowodem zakorzenienia się w mentalności niektórych pedagogów szkodliwego intelektualizmu, a nie dbałości o poziom moralności młodzieży katolickiej)⁹. Dlatego, jak zauważył ks. J. Boczar, „katecheza ma tak dla zbawienia dusz, jako też dla Kościoła podstawowe znaczenie. Jeżeli katecheza nie zbuduje fundamentu, kaznodzieje będą mówić przed pustymi ławkami, albo, o ile znajdą się słuchacze, bez trwałych korzyści. Niedowiarstwo i zabobon mają swe główne źródło w braku katechezy. Stąd płynie wskazówka dla duszpasterza, aby tam, gdzie potrzeba naprawy życia chrześcijańskiego,

⁵ M. Węglewicz, *Studia psychologiczne nad młodzieżą szkolną klas wyższych*, Poznań–Warszawa–Wilno–Lublin 1924, s. 6–7.

⁶ S. Wielgus, *O chrześcijańską edukację*, Sandomierz 2014, s. 169.

⁷ K. Jakubiak, *Problematyka i dorobek zjazdów pedagogów Akcji Katolickiej w II Rzeczypospolitej, [w:] Kongresy i zjazdy pedagogiczne w Polsce XX wieku*, red. Alicja Kicowska, Toruń 2001, s. 105.

⁸ Dyskusje dotyczące zwiększenia liczby godzin przeznaczonych na nauczanie religii w szkołach trwały w środowiskach pedagogów katolickich i wśród duchowieństwa przez cały okres II Rzeczypospolitej. W latach 30. wiązały się one m.in. z projektami wprowadzania przez Kościół szkół wyznaniowych, w których przewidywano na ten przedmiot nawet do 6 godzin tygodniowo. Nie zostały one jednak wcielone w życie, chociaż cieszyły się pozytywną opinią wielu hierarchów, wśród nich biskupa Stanisława Adamskiego, oraz świeckich działaczy Akcji Katolickiej. Zob. szerzej na ten temat: R. Polak, *Religia rzymskokatolicka w szkołach II Rzeczypospolitej*, Lublin 2007, s. 163–168.

⁹ J. Woroniecki, *Program integralnej pedagogiki...*, s. 280.

starał się najpierw o naprawę fundamentu przez dobre katechizowanie”¹⁰. Znaczna część młodzieży szkolnej w religii znajduje rację swojego dobrego życia i działania w życiu codziennym. Jej postawę życiową H. Weryński określił mianem religijnego radykalizmu. „Radykalizm ten — pisał wspomniany autor — objawia się przede wszystkim w surowej krytyce wszelkiej obłudy religijnej, niekonsekwencji i niezgody między zasadami religijnymi a życiem codziennym. Oczywiście krytyka ta jest bardzo często powierzchowna i jednostronna, z reguły: przesadna. Ostrze krytyki zwraca się jednak i do wewnątrz, w głąb własnej duszy młodego »gorliwca«. Nie oszczędza samego siebie i w sądach o sobie jest równie bezwzględny”¹¹. Tym bardziej, zdaniem Woronieckiego, warto jest właściwej formacji modego człowieka poświęcić wiele czasu, aby dręczące młodzież pytania i wątpliwości zostały przez nauczycieli i wychowawców wyjaśnione.

Znając i akceptując stanowiska wymienionych i innych autorów katolickich swojego czasu, Woroniecki przeciwny był tym wszystkim nurtom filozoficznym, politycznym oraz pedagogicznym, które stawiały sobie za cel wykluczenie nauczania religijnego ze szkół i wprowadzenie do praktyki wychowania szkolnego nauczania „świeckiego”, w którym możliwe byłoby podawanie dzieciom i młodzieży wszystkich racjonalnych — a nie religijnych — argumentów, odnoszących się do zasad postępowania w konkretnych warunkach życiowych¹². Takie tendencje w środowiskach nauczycielskich pojawiły się zwłaszcza po zintensyfikowaniu działalności pedagogów o orientacji lewicowej i naturalistycznej, którzy — szczególnie w ramach tzw. Sekcji Polskiej Ligi Nowego Wychowania — propagowali zasady pedagogiki świeckiej i pajdocentryzmu, publikując liczne artykuły na ten temat, organizując kongresy pedagogów oraz zapraszając na prelekcje do Polski zachodnioeuropejskich i amerykańskich naturalistów pedagogicznych, aby uwiarygodnić swoje poglądy w społeczeństwie, odwołując się do „międzynarodowych” znawców problematyki. Aktywną działalność na tym polu przejawiali: H. Radlińska, H. Rowid, J. Michałowska i M. Sokalowa¹³.

¹⁰ J. Boczar, *Katechetyka*, Lwów 1914, s. 18–19.

¹¹ H. Weryński, *Problem religijny...*, s. 25.

¹² W okresie twórczej aktywności naukowej J. Woronieckiego działało wiele organizacji politycznych i społecznych, które odwołując się do tradycji głównie pochodzącej z czasów reformacji, rewolucji francuskiej końca XVIII wieku oraz socjalistycznych ideologii XIX stulecia, opowiadały się za wykluczeniem religii z nauczania szkolnego oraz zwalczały katolicyzm uznając go za religię narzucającą z góry określone wzorce zachowań i moralność, która hamuje rozwój społeczny ludzkości. Do ugrupowań głoszących tego typu hasła należały m.in. w Polsce partie lewicowe i organizacje wolnomyślicielskie (PPS, PSL „Wyzwolenie”, KPP itp.). Zob. szerzej: R. Polak, *Religia rzymskokatolicka w szkołach II Rzeczypospolitej*, Lublin 2007, s. 321–340.

¹³ Ł. Kabzińska, *Udział polskich pedagogów w Międzynarodowych Kongresach Ligi Nowego Wychowania okresu międzywojennego*, [w:] *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w Polsce XX wieku*, red. Alicja Kicowska, Toruń 2001, s. 190–191. Badacz dziejów oświaty Wiesław Jamrozek podkreśla szczególną rolę zjazdów pedagogicznych w upowszechnianiu zasad wychowania opartych na naturalizmie

Ustosunkowując się do takiej działalności na polu oświaty, uznał ją Woroniecki za szkodliwą społecznie i pozbawioną obiektywnej, naukowej wartości. Jego zdaniem, głoszenie takich postulatów jest anachronizmem i w świetle aktualnego stanu wiedzy świadczy o nieznajomości psychiki dziecka. Ustosunkowując się do owej kwestii J. Woroniecki pisał, że

dopiero z biegiem czasu dziecko zaczyna stopniowo pojmować wewnętrzne uzasadnienie praw moralnych; żądać tego w początkach jego rozwoju umysłowego, byłoby anachronizmem pedagogicznym i mogłoby młody umysł zupełnie wykrzywić. Jeśli zaś nawet dostępne dla rozumu zasady moralności przyrodzonej muszą być dzieciom wykładane sposobem autorytatywnym, to nie ma najmniejszej racji na to, żeby je oddzielać od zasad moralności nadprzyrodzonej, które tylko tym sposobem wykładane być mogą. Tym bardziej byłoby to nieuzasadnione, że te ostatnie są przecież dopełnieniem pierwszych, dopiero razem wzięte tworzą one tę harmonijną całość, jaką jest moralność chrześcijańska¹⁴.

Według J. Woronieckiego, do celów, które powinny być realizowane w nauczaniu religii rzymskokatolickiej w szkołach, należą: zdobycie odpowiedniej wiedzy religijnej, czyli nabycie znajomości prawd wiary głoszonych przez Kościół i zawartych w objawieniu, nabycie przekonania, że owych prawd nie wystarczy tylko poznać rozumem, lecz należy również kierować się nimi w życiu codziennym, pogłębienie zainteresowania religią poprzez samodzielną lekturę Pisma św.¹⁵ i innych dzieł religijnych, wzbudzenie zainte-

pedagogicznym i psychologii opozycyjnej do tradycyjnego modelu nauczania i wychowania. Tego typu idee, jak pisał, „uzewnętrzniały się w obradach oraz końcowych uchwałach i wnioskach omawianych zjazdów i kongresów pedagogicznych. Przywoływani byli też czołowi reprezentanci tego ruchu z zagranicy” (W. Jamrożek, *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w rozwoju polskiej myśli i praktyki edukacyjnej (do 1939 roku)*, Poznań 2015, s. 172–173). Wydaje się jednak, że przesadzony jest pogląd Danuty Koźmian, iż: „Przeważająca liczba rozpraw polskich pedagogów wydawanych w okresie międzywojennym zawierała informacje, próby interpretacji lub własne koncepcje pedagogiczne, dotyczące współczesnych kierunków pedagogicznych. We wszystkich formach popularyzacji »nowego wychowania« i »szkoły pracy« poprzez odczyty, wykłady, broszury lub dodatki do czasopism pedagogicznych starano się inspirować nauczycieli do działań innowacyjnych w dydaktyce i wychowaniu” (D. Koźmian, *Wychowanie nauczycielskie i samorząd uczniowski w polskiej myśli pedagogicznej okresu międzywojennego (1918–1939)*, [w:] *Wybrane problemy teorii i praktyki pedagogicznej Drugiej Rzeczypospolitej*, red. Edyta Bartkowiak, Edyta Kahl, Zielona Góra 2010, s. 31). Jest faktem, że pedagogikę „nowego wychowania” propagowali pedagodzy o orientacji naturalistycznej, ale spora część teoretyków i praktyków wychowania, zwłaszcza katolickiego, podchodziła do tego nurtu z dużym dystansem i krytycznie.

¹⁴ J. Woroniecki, *O stosunku moralności...*, s. 102.

¹⁵ Zarówno polski dominikanin, jak też i wielu innych autorów żyjących w jego czasach, szczególnie podkreślało konieczność znajomości Pisma św. oraz częstej lektury tej księgi przez tych, którzy

resowania życiem liturgicznym i praktycznym w nim udziałem, uświadomienie sobie przez uczniów związku religii z życiem społecznym, zdobycie wszechstronnej „kultury ducha”, czyli wychowanie religijne¹⁶. Jeśli owe zadania zostaną spełnione, z pewnością w szkołach polskich będą wychowywani dobrzy moralnie i wartościowi dla społeczeństwa ludzie. Można byłoby zaryzykować w związku z tym stwierdzenie, że J. Woroniecki wierzył — pod warunkiem, że katolickie wychowanie i wykształcenie w ramach katechezy szkolnej uda się zrealizować w praktyce — w to, co wyraził swego czasu ks. J. Midura: „Na progu szkoły łamać i kruszyć się będą nawet stalowe i spiżowe doktryny wlokące za sobą drzewo spróchniałej moralności, jeśli na ścianie szkolnej będzie wisiał krzyż i będzie brzmiało chrześcijańskie »Niech będzie pochwalony Jezus Chrystus«”¹⁷.

Wymienione powyżej cele nauczania religii w szkołach, chociaż wydają się oczywiste, nie zawsze były w praktyce katechetyki szkolnej uwzględniane. Dziedzina ta bowiem uległa, zwłaszcza od czasów oświecenia, wpływom koncepcji pedagogicznych opartych na opozycyjnych w stosunku do filozofii klasycznej, czerpiącej z myśli św. Tomasza z Akwinu. Również jej związki z teologią katolicką stawały się coraz luźniejsze. Jak zauważył ks. Władysław Kubik SJ, opierający swoje badania na ustaleniach ks. J. Charatyńskiego SJ, „za sprawą działającego z polecenia cesarzowej Marii Teresy F. St. Rautenstraucha, reformatora szkolnictwa wyższego, w roku 1774 katechetyka stała się nauką pragmatyczną, mało związaną z teologią, służącą celom państwowym i koncentrującą się całkowicie na metodyce i pedagogice”¹⁸. Jak się wydaje, cytowany autor dosyć trafnie przedstawił związaną z wyżej opisanym procesem ewolucję teorii i praktyki nauczania religii w kierunku szkodliwego dla doktryny katolickiej naturalizmu, którego rozpowszechnienie się było m.in. jedną z przyczyn upadku moralności chrześcijańskiej.

chcą być dobrymi katolikami i, jako wierni uczniowie Chrystusa, naśladować Jego postępowanie w swoim codziennym życiu. Uważano ponadto, że brak systematycznego czytania i pogłębiania Biblii jest poważnym zaniedbaniem moralnym wpływającym negatywnie na życie katolika. Jak pisała Jadwiga Zamojska: „Katolicy nieczytający Pisma św. pozbawieni są źródeł światła i łaski. Prawda, że Chrystus Pan nie pismem, ale żywym słowem przekazał Kościołowi Boską swoją naukę i polecił mu głosić ją następnym pokoleniom. Ale wielokrotnie przytaczając słowa Starego Testamentu, Chrystus i apostołowie wskazują, że jego znajomość pożądaną jest dla chrześcijan” (J. Zamojska, *O wychowaniu*, Lublin 2002, 18).

¹⁶ J. Woroniecki, *Opinia o wytycznych do programu nauki rzymsko-katolickiej w liceach*, [ok. 1936/1937], Sygn. Ao 948/d19, k. 1. Jego pogląd, że należy dążyć do takiego zainteresowania ucznia katolicyzmem, aby był on skłonny do pogłębiania swojej wiedzy religijnej po ukończeniu szkoły, podzielało wielu katolickich pedagogów i myślicieli. Na przykład ks. F. Zbroja zwracając się do młodzieży stwierdził, że „zglobienie katolicyzmu nie może być zamknięte i ograniczone tylko do wieku szkolnego, ale powinno być stosowane do końca życia za pomocą wszystkich dostępnych środków” (F. Zbroja, *Nauki rekolekcyjne dla młodzieży szkolnej*, Pawłów 1937, s. 45).

¹⁷ J. Midura, *Na progu szkoły*, „Gazeta Kościelna”, (1933), nr 29, s. 259–260.

¹⁸ Wł. Kubik, *Dialog pomiędzy pedagogiką i teologią*, [w:] *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, red. Stanisław Palka, Kraków 2004, s. 112.

„Młoda katechetyka doby oświecenia, jak scharakteryzował ją niemiecki teolog F. X. Arnold, w miejsce mechanicznego memoryzowania niezrozumiałych treści, próbowała za pomocą metody dialogowej, zwanej sokratyczną, czynić przystępną przekazywaną dziecku wiedzę i rozwijać samodzielnie myślenie dzieci w zakresie prawd religijnych, przez dostosowanie ich do stopni rozwoju i pojmowania dzieci. Podporządkowała jednak Objawienie moralno-pedagogicznym tendencjom oświecenia, sprowadzając nauczanie niejako do religii naturalnej. Troszczyła się o dostosowanie języka do naturalnej mowy dziecka, aby mu przekazać pewne całości, uporządkowane bardziej logicznie i psychologicznie niż teologicznie. Nawet nauczanie katechizmu i historii biblijnej podporządkowywane było racjonalizmowi i moralizmowi epoki przez traktowanie nauki religii wyłącznie jako przedmiotu szkolnego. Naturalizm brał górę nad Objawieniem, antropocentryzm nad teocentryzmem pierwszych wieków chrześcijaństwa i średniowiecza”¹⁹. Wyżej opisana tendencja nasilała się w XIX i XX stuleciu, i do dzisiaj jest obecna w katechetycznych koncepcjach niektórych teologów i pedagogów.

Zdaniem J. Woronieckiego, konsekwencje wynikające z niewłaściwego sposobu nauczania religii katolickiej w szkołach, począwszy od szkół powszechnych, a na wyższych kończąc, są niezwykle szkodliwe dla intelektualnego i moralnego życia zarówno jednostek, jak też całych społeczeństw i narodów. Dominikanin zwracał uwagę, że wielu uczonych, mających niejednokrotnie dobre intencje i zamiary służenia wierze katolickiej i narodowi, posiadając jednak braki w wykształceniu teologicznym, przyczynia się do utwierdzenia w społecznościach, w których żyją, niewłaściwych postaw względem religii, a nawet do wypaczenia jej podstawowych prawd i dogmatów. Do takich uczonych J. Woroniecki zaliczył znanego przed i po I wojnie światowej badacza literatury i filozofa Mariana Zdziechowskiego, którego twórczość, mając na względzie powyżej przedstawione zarzuty, oceniał zdecydowanie negatywnie²⁰. Zdaniem Woronieckiego, autor popularnego w okresie międzywojennym dzieła *Pesymizm, romantyzm, a podstawy chrześcijaństwa*, pomimo dużej stosunkowo wiedzy ogólnej, jaką posiadał, pisząc swoją książkę legitymował się jednak małą znajomością wiedzy o religii, którą wyznawał, upowszechniając szczątkowe lub zgoła nieprawdziwe wiadomości o katolicyzmie i jego doktrynie. W swej twórczości naukowej inspirował się także wybiórczo poglądami tych autorów katolickich, których rozumienie prawd wiary nie było zgodne z duchem wiary, a wartość ich, po rzetelnej analizie treści ich dzieł, okazywała się niejednokrotnie bardzo niewielka. Pisząc o Zdziechowskim, J. Woroniecki zauważył: „Pierwszym warunkiem owocnej pracy w którejkolwiek dziedzinie myśli ludzkiej, jest gruntowna znajomość źródeł, z których ona swe wiadomości czerpie. Otóż warunek ten został przez prof. Z[dziechowskiego] zupełnie zignorowany. Trudno zaiste dociec, skąd czerpie on swe

¹⁹ Tamże, s. 113.

²⁰ M. Turzyński, *Spór filozoficzny o Jacka Woronieckiego OP z profesorem Marianem Zdziechowskim o podstawowe zagadnienia myśli katolickiej*, „Universitas Gedanensis” 18 (2006), nr 1, s. 37–87.

wiadomości o wierze katolickiej, o której co chwila bardzo apodyktyczne sądy wypowiada; trochę reminiscencji z nauki katechizmu w szkole, jak u nas, bardzo źle postawionej, spaczonych później różnymi współczesnymi uprzedzeniami przeciw wierze, to wydaje się być jedyną podstawą, na której krytyczny jego pogląd na wiarę katolicką się opiera. Nie tylko nie zna tego głównego źródła wiary, jakim jest Pismo św. i podanie kościelne, zawarte w orzeczeniach Kościoła, nie tylko nie zna dzieł Ojców i wybitniejszych teologów katolickich, co by mu można było jako świeckiemu do pewnego stopnia wybaczyć, ale nawet cała współczesna katolicka literatura religijna jest mu niemal zupełnie obcą”²¹.

Problem nieznamości prawd wiary, związany niewątpliwie z kwestią niewłaściwego ich nauczania, jest w naszym kraju do dzisiaj aktualny. Wielu Polaków bowiem, często dobrze wykształconych, a przynajmniej posiadających dyplomy ukończenia wyższych uczelni różnego typu, wykazuje się ignorancją w sprawach religii i wiary, pomimo że deklarują przynależność do Kościoła katolickiego i uważają, że mają o nim dużą wiedzę. Jednak praktyka życia codziennego mówi nam zupełnie co innego, niż deklarują to sami katolicy. Ks. Wojciech Osiał pisze w związku z tym:

Niepokoje budzi jakość wyznawanej wiary w jej wymiarze doktrynalnym. Zauważa się coraz mniejszą znajomość prawd wiary. Przykładem mogą być ostatnie badania religijności w diecezji płockiej z 2009, gdzie większość badanych potrafiła wymienić nazwy tylko czterech sakramentów, natomiast co czwarty nie potrafił wymienić sakramentu pokuty, namaszczenia chorych czy kapłaństwa²².

Nie są to jedyne badania, których wyniki świadczą o nikłej wiedzy na temat naszej religii, a ignorancja religijna — także wśród inteligencji — jest powszechnie zauważalna.

J. Woroniecki uważał, że nauczaniem religii w szkołach powinny zajmować się osoby nie tylko duchowne, ale także katecheci świeccy, mający gruntowne przygotowanie teologiczne. Uzasadniając tę opinię pisał, że „wypadnie bardzo starannie zabiegać o przygotowanie świeckich katechetów i katechetek, boć jasnym jest, że samo duchowieństwo, zbyt nieliczne u nas, nie wystarczy. Przy tym taki personel, szczególnie niewieści, specjalnie zaprawiony do stałego obcowania z dziećmi lepiej je będzie uczyć religii niż księża odrywani do zajęć szkolnych od tylu innych obowiązków kościelnych. Bardzo ważnym więc będzie usunąć raz na zawsze uprzedzenie do powierzania nauki religii w szkołach osobom świeckim, uprzedzenie, z którym można się było przed ostatnią [drugą — R. P.] wojną w niektórych częściach kraju spotkać”²³. Współcześnie wielu pedagogów podziela

²¹ J. Woroniecki, *Z powodu ostatniego dzieła profesora Zdziechowskiego*, Lwów 1916, s. 4–5.

²² W. Osiał, *Wybrane cechy współczesnej religijności i ich wyzwania dla edukacji religijnej*, [w:] *Wychowanie a wyzwania współczesności*, red. Elżbieta Osewska, Warszawa 2011, s. 119.

²³ J. Woroniecki, *Stan wiary społeczeństwa polskiego w dobie obecnej i środki, aby ją wzmocnić i pogłębić*, sygn. V 2053, k. 3.

ten pogląd polskiego dominikanina. Należy do nich np. M. Łobocki, który słusznie zaznacza: „Niektórzy pragną, aby katechetami byli wyłącznie księża lub siostry zakonne. Sądzą, że sutanna lub habit dodają im szczególnej powagi i są jednocześnie niezaprzeczalnym świadectwem wiary. Zapominają jednak, iż człowiek świecki czasami potrafi bardziej przekonująco zaświadczyć o prawdziwości wiary niż ksiądz lub siostra zakonna”²⁴. Autor *Katolickiej etyki wychowawczej* podkreślał jednak, iż warunkiem dobrego przygotowania tej grupy nauczycieli do sprawnego pełnienia powinności zawodowych jest opracowanie i wdrożenie odpowiedniego, jednolitego programu kształcenia katechetów. Tam zaś, gdzie laikat świecki nie jest przygotowany odpowiednio do służby katechizowania dzieci i młodzieży, kapłani katoliccy powinni sami podejmować ten trud, starannie przygotowując się do każdej lekcji i wykorzystując zdobytą uprzednio w seminarium i pracy duszpasterskiej teoretyczną, i praktyczną znajomość psychologii rozwojowej człowieka²⁵. Muszą wykazywać się też w stosunku do młodzieży dużą komunikatywnością i znajomością dydaktyki wykładanego przedmiotu. Uczony radził również, aby przyszli wykładowcy seminariów duchownych, tak jak było to we Francji, odbywali stosowny staż jako prefekci w szkołach średnich, by stosując różnorodne formy aktywizacji uczniów na katechezie zdobywali doświadczenie potrzebne im potem w pracy naukowo-dydaktycznej w wyższych uczelniach o profilu teologicznym²⁶. „Katechizacja dzieci — pisał J. Woroniecki — uczyniła w naszych czasach ogromne postępy, wyodrębniając się w osobną dyscyplinę i opierając się na bogatym materiale psychologii dziecka; otóż kapłan może być pewien, że wszelkie wysiłki, jakie w tym kierunku uczyni, stokrotnie mu się opłacą i błogosławieństwem Bożem, i tą radością, jakiej będzie doświadczał, gdy dzieci z największym zaciekawieniem słuchać będą umiejętnie podawanych przezeń prawd wiary”²⁷.

Postulat przygotowania dobrych podręczników do nauczania religii

Zdaniem J. Woronieckiego, podręczniki do katechezy nie powinny mieć charakteru ściśle dogmatycznego i apologetycznego, tj. ich cel winien wykraczać poza dowodzenie wiarygodności Objawienia Bożego. Na lekcje religii uczęszczają z reguły bowiem ci,

²⁴ M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Kraków 2002, s. 160.

²⁵ O konieczności pogłębiania znajomości etapów rozwoju życia duchowego i psychologii rozwojowej dzieci i młodzieży wypowiadało się wielu współczesnych J. Woronieckiemu pedagogów, m.in. ks. J. Kwolek; zob. np.: J. Kwolek, *O metodzie nauczania religii*, [w:] *Księga pamiątkowa kursu katechetycznego w Krakowie (od 9 do 12 kwietnia włącznie, 1929 r.)*, Kraków 1929, s. 59–62.

²⁶ *Dyskusja*, [w:] K. Mazurkiewicz, *Przygotowanie pedagogiczno-dydaktyczne profesorów teologii*, [w:] *Pamiętnik Piątego Zjazdu [Związku Związków Teologicznych w Polsce] w Łodzi 3 IV–5 IV 1929 roku*, Kielce 1929, s. 68.

²⁷ J. Woroniecki, *Królewskie kapłaństwo...*, s. 135.

którzy prawdy wiary uznają za swoje i chcą się jeszcze bliżej z nimi zapoznać²⁸. Według polskiego dominikanina, nie ma więc konieczności i większej potrzeby przedstawiania im przez nauczyciela dowodów prawdziwości ich religii. „Ci, którzy wierzą, tego nie potrzebują, i nieraz dziwi ich, gdy słyszą, ile to czasu i zachodów się traci na dowodzenie prawd, o których oni są całkowicie przekonani. Apologetyka jest dla niewierzących, których pragnie się do wiary doprowadzić i dla tych z wierzących, którzy sami pragną dokładniej poznać proces poznawania wiary, aby umieć pokierować nim u innych. Ogół wierzących potrzebuje systematycznego wykładu prawd objawionych, który by im dał stopniowo coraz dokładniejszą ich znajomość”²⁹. Wypowiadając się na ten temat Woroniecki ustosunkował się do toczącego się w Polsce w środowiskach kościelnych i wśród katechetów już od początków lat 20. XX stulecia sporu o rolę i miejsce poszczególnych dziedzin teologii i nauki o wierze w nauczaniu religii w szkołach. Księża z ziem byłego zaboru rosyjskiego opowiadali się za zwiększeniem czasu poświęconego historii Kościoła katolickiego w ramach liczby godzin przewidzianych na naukę religii; duchowni z Małopolski domagali się uwzględniania zwiększonej liczby godzin z zakresu etyki katolickiej; katecheci z Poznańskiego chcieli zaś zredukować obecność dziejów Kościoła na katechezie na korzyść dogmatyki³⁰. Woroniecki przeciwstawiał się zdecydowanie ostatniej z wymienionych propozycji. Słuszność jego opinii w tym względzie potwierdzają inni teolodzy katolicy. Na przykład ks. Piotr Rostworowski wspominając swoją naukę apologetyki w seminarium duchownym pisał, że nawet wówczas, gdy był klerykiem, nie był w stanie zrozumieć do końca sposobów argumentowania i zawiłej dla niego terminologii. Dopiero, gdy jego znajomość prawd objawionych stała się gruntowniejsza, docenił jej znaczenie i dogłębniej zaczął ją studiować³¹. W. Giertych z kolei zwraca uwagę na argument teologiczny uzasadniający tezę, że ci, którzy wierzą, nie potrzebują

²⁸ Zasada ta dotyczy wszystkich osób interesujących się teologią i poznających w szczególności zasady swojej katolickiej wiary, zarówno uczniów, jak i teologów. Zarówno bowiem jednych, jak i drugich obowiązuje zasada sformułowana przez św. Tomasza z Akwinu, że „uprawianie teologii wymaga żywej wiary i to wiary wlanej. Autentyczny sens aksjomatów teologicznych i rzetelne rozumienie wyprowadzonych z nich wniosków są bowiem czytelne jedynie dla wierzącego, wyposażonego w światło Boskiego intelektu czynnego. Toteż nic w tym dziwnego, że nie są one oczywiste dla wszystkich, a co za tym idzie nie mamy sposobu, by dowieść ich prawdziwości niewierzącym” (A. Górniak, *Tomasza z Akwinu koncepcja teologii w „Komentarzu do Sentencji” Piotra Lombarda*, [w:] *Wszelchreczę mądrze kieruje natura*, red. Adam Górniak, Warszawa 2012, s. 154).

²⁹ J. Woroniecki, *Katolicka etyka...*, t. II/1, s. 155.

³⁰ J. Szczepaniak, *Troska Kościoła o nauczanie i wychowanie religijne w Polsce w latach 1918–1927*, Kraków 1997, s. 242.

³¹ „Gdy studiowałem apologetykę — pisał wspomniany powyżej duchowny — tradycyjne dowody na istnienie Boga wydały mi się z początku trochę nieprzezroczyste i nieprzekonywujące. Solidność ich metafizycznej konstrukcji, wiążącej umysł koniecznością, dostrzegłem dopiero później i odtąd już tego przekonania nie zmieniłem” (P. Rostworowski, *Wiara, nadzieja i miłość. Trzy filary chrześcijańskiego życia*, Tyniec–Kraków 2002, s. 25).

dowodów na to, że ich wierzenia są racjonalnie uzasadnione, ale chcą być przekonani, że ich wiara i religia jest prawdziwa, i dlatego pragną o niej więcej się dowiedzieć:

Argumenty rozumowe potwierdzające prawdy wiary, odniesienia do Pisma Świętego, informacje o tym, co zawiera się w nauce Kościoła podanej w katechizmach, wskazanie na żywotność Kościoła jako na znak jego nieludzkiego pochodzenia, informacje o charyzmatycznych łaskach i niewytłumaczalnych cudach, bądź przywołanie autorytetu poważnych ludzi, którzy wierzą — to wszystko są racje, które mogą wskazywać na to, że wierzenie jest uzasadnione. Wszystkie one nie dostarczają wiary, która pozostaje przyłgnięciem do Boga ze względu na Niego, ale pokazują, że wiara nie jest absurdalna, tylko wiarygodna³².

Postulaty Woronieckiego, które miały na celu ograniczenie do minimum zagadnień apologetycznych na lekcjach religii, były przedmiotem szerszych dyskusji wśród pedagogów i teologów już od dawna (także przed uzyskaniem przez Polskę niepodległości), zwłaszcza w zaborze austriackim, ale nie zawsze znajdowały szerszy oddźwięk w środowiskach odpowiedzialnych za zatwierdzanie programów szkolnych oraz podręczników do użytku szkolnego czy nawet wśród teoretyków katechetyki. Dlatego wysuwając argumenty przeciwko zbytniemu „przeintelektualizowaniu” podręczników do nauki religii³³ ks. J. Boczar uważał, że ich zasadniczymi cechami powinny być: dokładność, zupełność, ale także krótkość i jasność. Aby spełnić te kryteria, „autor idealnego katechizmu musi być znakomitym teologiem, lingwistą, znać najdokładniej dydaktykę i psychologię nie tylko

³² W. Giertych, *Rozruch wiary*, Pelplin 2012, s. 124.

³³ Problem nadmiernego przeintelektualizowania podręczników szkolnych był przedmiotem analiz pedagogów polskich zwłaszcza w okresie międzywojennym. Na szczególną uwagę zasługują tutaj prace Z. Mysłakowskiego *Czynniki nauczania a konstrukcja podręcznika* (1933) oraz *Nauczanie żywe a podręcznik szkolny* (1936). Jak zauważył wspomniany wyżej uczony, największą trudność sprawia nauczycielom przekazywanie uczniom nowych, wcześniej zupełnie nieznanymi im treści. Stąd też dużą rolę odgrywa w procesie nauczania zaangażowane nauczyciela mające na celu zainteresowanie nauczanego podejmowaną problematyką, w szczególności zaś możliwości praktycznego jej wykorzystywania. Pisząc o nauczaniu oraz o konstrukcji podręczników szkolnych „w odniesieniu do nauczania zakładał, iż powinno się ono opierać na naturalnym szeregu psychologicznym, analogicznie do praw uczenia się umysłu. Natomiast podręcznik powinna przenikać zasada logiczności, ponieważ jego rolą jest nie zastępowanie nauczyciela, lecz uzupełnianie go. Cel podręcznika sprowadzał się więc do zwięzłego, ścisłego i logicznie uporządkowanego zarysu dającego skrót materiału danego przedmiotu. Korzystanie z niego poprzedzić musi proces nauczania umożliwiający zdobycie przez uczniów doświadczeń myślowych i przeżyć. Wtedy dopiero podręcznik pomoże ułożyć i zrekapitulować wiedzę zasymilowaną podczas zajęć na lekcji” (G. Michalski, *Zygmunt Mysłakowski (1890–1971). Działalność i twórczość pedagogiczna*, Łódź 1994, s. 80).

w teorii, lecz także z dłuższej praktyki. Zrozumieć łatwo, jak trudno jest znaleźć autora, który by dokonał tego dzieła”³⁴.

Zdaniem Woronieckiego, warto, by na lekcjach religii dzieci i młodzież zainteresowały się także i szczegółowiej problematyką religijną w jej historycznym wymiarze, dlatego też należy opracowywać dobre podręczniki do nauki religii omawiające historię Kościoła katolickiego. Przede wszystkim należy publikować dobre i przystępnie napisane żywoty świętych, ponieważ książki biograficzne zawsze cieszyły się i cieszą dużą popularnością, szczególnie wśród ludzi młodych. Głosząc ten pogląd autor *Katolickiej etyki wychowawczej* przeciwstawiał się poglądom niektórych zorientowanych materialistycznie i antyreligijnie pedagogów, uważających, że czytanie takich książek jest niewskazane w wieku szkolnym, ale wtedy dopiero, gdy człowiek jest już dorosły i zdolny do „krytycznego” myślenia, czyli po ukończeniu 18. roku życia lub nawet później³⁵. J. Woroniecki z pewną nutą niezadowolenia stwierdzał też, że chociaż w okresie międzywojennym nie brakowało w Polsce rzetelnie napisanych zarysów historii Kościoła³⁶, to w dziedzinie hagiografii

³⁴ J. Boczar, *Katechetyka*, Lwów 1914, s. 83.

³⁵ Takie poglądy głosił m.in. W. Spasowski, Zob.: H. Chylińska, *Władysław Spasowski. Działalność i poglądy*, Warszawa 1964, s. 181.

³⁶ Do najbardziej znanych podręczników do dziejów Kościoła katolickiego, używanych w szkolnictwie polskim okresu międzywojennego, należały m.in. książki: Władysława Alojzego Jougana *Historia Kościoła katolickiego. Podręcznik szkolny*, cz. 2 dla klasy 6 szkół średnich, Lwów 1925; Józefa Lubelskiego *Historia Kościoła katolickiego. Podręcznik dla szkół średnich*, Tarnów 1931; Romana Archutowskiego *Krótki zarys historii kościoła katolickiego. Podręcznik szkolny*, Poznań 1925 (oraz późniejsze wydania); Walentego Gadowskiego *Krótką historią Kościoła katolickiego dla siódmej klasy powszechnej*, Tarnów 1927; Władysława Chotkowskiego *Szkic działalności Kościoła. Podręcznik na oddział VII szkół powszechnych*, Kraków 1925 oraz *Historia Kościoła katolickiego*, Miejsce Piastowe 1931; Józefa Boczara *Dzieje Kościoła katolickiego*, Lwów 1925; Teofila Długosza *Historia Kościoła Katolickiego*, cz. 1: *Starożytność i średniowiecze*, Lwów 1923, cz. 2: *Czasy nowożytne*, Lwów 1925. Wszyscy z wymienionych wyżej autorów podręczników byli kapłanami, osobami mającymi duży dorobek w dziedzinie teologii oraz nauczania religii rzymskokatolickiej w polskich szkołach. W. A. Jogan był m.in. profesorem teologii na Wydziale Teologii Uniwersytetu Lwowskiego i dziekanem tegoż wydziału w latach 1906–1907. J. Lubelski (1884–1943) znany był jako autor jeszcze innych podręczników do nauki religii, prefekt, teolog, oraz działacz katolickiego ruchu ludowego i poseł na Sejm. R. Archutowski (1882–1943) był prefektem i dyrektorem szkoły w Warszawie (w 1993 r. ogłoszony błogosławionym Kościoła katolickiego). W. Gadowski (1861–1956) był wybitnym znawcą katechetyki, założycielem „Dwutygodnika Katechetycznego i Duszpasterskiego”, profesorem i wykładowcą katechetyki w Seminarium Duchownym w Tarnowie. Jego podręczniki do nauczania religii znane były nie tylko w Polsce, ale i za granicą, m.in. w Niemczech. W. Chotkowski (1843–1926) z kolei, znany badacz dziejów Kościoła katolickiego, pełnił jeszcze przed odzyskaniem przez Polskę niepodległości w 1918 r. wiele funkcji jako profesor i wykładowca. W roku akademickim 1883/1884 był dziekanem Wydziału Teologicznego na Uniwersytecie Jagiellońskim oraz rektorem tej uczelni w latach 1891–1892. Mniej natomiast znanym, chociaż bardzo zaangażowanym działaczem kościelnym oraz prefektem i znawcą katechetyki był Józef Boczar (1861–1921). Był on m.in. w latach

można było odnotować, poza nielicznymi wyjątkami, poważne braki³⁷. W związku z tym „na to, aby się te nastroje zmieniły, trzeba, aby nasi profesorowie historii, szczególnie profesorowie historii Kościoła w Polsce, wzięli sprawę hagiografii ojczystej bardziej do serca i skierowali na nią uwagę młodzieży, której studiami kierują. Trzeba, aby wśród tej licznej rzeszy osób, które studiowały na uniwersytecie historię, powstało zainteresowanie tymi wyższymi przejawami życia duchowego na naszej polskiej ziemi i chęć, aby dać je poznać współczesnym i to w takiej szacie, która by mogła umysły pociągnąć do siebie. Wymagać to będzie, ma się rozumieć, pewnego specjalnego przygotowania, ale wszak i tu możemy zastosować przysłowie: nie święci garnki lepią. Podobnie, aby zlepić dobry żywot świętego, nie potrzeba specjalnego geniusza”³⁸.

Podręczniki do katechezy

Istotne z punktu widzenia wychowawczego jest również stosowanie odpowiednich podręczników do nauczania religii. Problematykę związaną z tym zagadnieniem podejmowało wielu teologów, wskazując, że część autorów opracowujących treść takich podręczników niedostatecznie uwzględniła postulatory teoretyków i praktyków zajmujących się metodyką nauczania szkolnego. Postulatory dotyczące konieczności przygotowa-

1895–1921 prezesem Towarzystwa Wzajemnej Pomocy Kapłanów, a od 1908 r. wykładowcą katechetyki na Uniwersytecie Lwowskim. Jego zasługą było m.in. ujednoczenie polskiej terminologii katechetycznej; napisał też wiele pomocy dydaktycznych do nauczania religii w szkołach. Zob. szerzej o wymienionych teologach: K. Piętka, *Jougan Władysław Alojzy*, [w:] *Słownik Polskich Teologów Katolickich*, t. 5, red. Ludwik Grzebień, Warszawa 1983, s. 616–619; B. Łopuszański, *Lubelski Józef*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 17, Wrocław–Warszawa–Kraków 1972, s. 590–592; L. Królik, *Pięciu kapłanów męczenników*, Warszawa 1994, s. 21. P. Poręba, *Ks. Walenty Gadowski — wychowawca dzieci i młodzieży*, „*Studia Warmińskie* 3(1966), s. 365–422; J. Grześkowiak, K. Lutyński, *Chotkowski Władysław*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, t. 3, red. Romuald Łukaszyk, Ludomir Bieńkowski, Feliks Gryglewicz, Lublin 1989, k. 262–263; S. Pawlina, *Boczar Józef*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, t. 2, red. Feliks Gryglewicz, Romuald Łukaszyk, Zygmunt Sułowski, Lublin 1985, k. 698–699.

³⁷ Pogląd uczonego, że hagiografia mu współczesna wymagała zupełnie innego podejścia do opisu życia i działalności świętych, wyrażali także inni teolodzy, ubolewając, że autorzy biografii takich osób aż nazbyt idealistycznie przedstawiali cechy charakterystyczne swoich bohaterów. Ks. J. Puchalik np. pisał z ubolewaniem, że „bardzo często się zdarza, że biografowie nie znajdują u swych świętych przez całe życie żadnego grzechu; ile w tym prawdy, dowiemy się dopiero na sądzie Bożym. Na ziemi nikt nie może tego stwierdzić, gdyż nie znamy tajemnic ich serca ani wewnętrznych poruszeń, zniechęceń i drobnych niewierności względem Boga, jakie mogły zachodzić i w życiu świętych kanonizowanych. Z drugiej strony, wiemy, że święci często się spowiadali, nieraz codziennie. Trudno zaś przypuścić, żeby sumienie im nic nie wyrzucało, albo żeby wszyscy byli przesadnymi skrupulantami” (J. Puchalik, *Zarys ascetyki i ascetyka ogólna*, Zduńska Wola 1936, s. 60).

³⁸ J. Woroniecki, *Hagiografia, jej przedmiot, trudności i zadania w Polsce*, Kraków 1939, s. 45.

nia pomocy dydaktycznych mających podręcznikowy charakter, spełniających wymogi dydaktyki, a zarazem dobrze służących uczniom w przyswajaniu najważniejszych informacji o Bogu i religii katolickiej wysuwało wielu metodyków nauczania religii. Do ich grona należał np. ks. Teofil Długosz, który w artykule *W sprawie podręczników szkolnych*, opublikowanym w „Miesięczniku Katechetycznym i Wychowawczym” z 1923 roku, stwierdzał, że dobry podręcznik do nauki religii powinien być przede wszystkim niezbyt obszerny (około 120 do 160 stron) i dostosowany do poziomu umysłowego przeciętnego ucznia, ale jednocześnie nie może on zawierać informacji lakonicznych i mogących świadczyć o zaniżeniu wymagań na lekcjach religii. Ma on też zawierać treści związane z życiem codziennym każdego katolika i potrzebami współczesnego człowieka oraz pobudzać do refleksji nad najistotniejszymi zagadnieniami religijnymi. Język podręcznika powinien być zrozumiały, a jego styl prosty i poprawny zarazem³⁹.

W czasach Woronieckiego autorzy podręczników przeznaczonych do nauczania religii ulegli w znacznej mierze herbartyzmowi⁴⁰. Sygnalizował ten problem ks. Seweryn Kowalski, stwierdzając z ubolewaniem, że od dłuższego już czasu podręczniki owe „stawały się zbiorem jednostek metodycznych, które ma przeprowadzać nauczyciel, a nie pomocniczą książką dla ucznia, który winien znaleźć w książce kwintesencję wy-

³⁹ T. Długosz, *W sprawie podręczników szkolnych*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy”, 12 (1923), z. 7/10, s. 126–129; zob. szerzej: R. Niparko, *Podręczniki do nauki religii w czasopiśmie „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 1911–1939*, „Colloquia Theologica Adalbertina” 1(2000), z. 2, s. 13–14.

⁴⁰ Pisze o tym ks. J. Bagrowicz, który słusznie zauważył, że „ta tendencja dydaktyczna ukształtowała [...] w przeważającej mierze podręczniki do nauczania religii opracowane w XIX i niemal do końca XX wieku. Krańcowym wyrazem tej tendencji w nauczaniu religii stał się katechizm pytań i odpowiedzi, nakładający na nauczyciela obowiązek wymagania od ucznia przede wszystkim pamięciowego opanowania formuł i definicji. Inwencja nauczyciela mogła przejawiać się w bardziej lub mniej udanej egzegezie formuł katechizmowych. Koncepcja ta spotkała się z coraz częstszą krytyką, zwłaszcza wtedy, gdy na przełomie XIX i XX wieku nauczanie coraz bardziej liczyło się z prawidłami rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży oraz rodzącymi się regułami przekazu dydaktycznego” (J. Bagrowicz, *Stawać się bardziej człowiekiem. Z podstaw edukacji religijnej*, Toruń 2008, s. 162–163). Przeciwno herbartyzmowi autorów podręczników występowali pedagodzy nie tylko zajmujący się problematyką religijną, ale także uczeni nienależący do grona uczonych katolickich. Na przykład Zygmunt Mysłakowski pisał, że podręczniki powinny przede wszystkim utrwalac i systematyzowac wiedzę już zdobytą przez uczniów podczas nauki szkolnej, i to nie metodą pamięciowego tylko utrwalania, ale i za pomocą bezpośrednich doświadczeń i przeżyć. Wspomniany pedagog pisał w związku z tym: „Podręcznik [ma — R. P.] służyć do utrwalenia, organizowania i wykończenia tego, co już zostało przeżyte i jako przeżyte istnieje, niekiedy w formie bardzo swoistej, w systemie personalnym ucznia. To zadanie podręcznika powinno wyznaczać jego właściwości” (Z. Mysłakowski, *Nauczanie żywe a podręcznik szkolny*, Lwów 1936, s. 66).

kładu szkolnego”⁴¹. Tak było nie tylko w Polsce, ale także w innych państwach Europy. Węgierski duchowny T. Tóth pisał:

Podobnie jak na materiał nauczania, tak samo i na nasze [tj. katolickie — R.P.] podręczniki jest wiele słusznych skarg. Materiał nauczania jest prostym kopiowaniem przedmiotów teologicznych, a podręczniki religii szkół średnich są skrótami podręczników teologicznych z karygodnym zaniedbaniem względów wychowawczych. Większość podręczników nie pomaga, ale uniemożliwia młodzieży uczenie się i wprowadza w błąd nauczycieli. Bo jeśli nauczyciel widzi, że podręczniki religii są skrótem nauk teologicznych, mimo woli zaczyna stosować język i sposób wykładania teologii, a wiemy, że celem nauczania religii w szkołach nie jest produkowanie małych teologów, lecz ludzi, którzy znają swoją wiarę wprawdzie tylko w zarysie, ale za to tym bardziej ją kochają — gorliwych katolików, głęboko wierzących ludzi świeckich⁴².

Warto zasygnalizować, że koncepcja nauczania w wydaniu Herbart — zwalczana wielokrotnie przez J. Woronieckiego i wielu uczonych o orientacji realistycznej — opierała się na błędnych z punktu widzenia katolicyzmu i myśli antropologicznej arystotelesowsko-tomistycznej założeniach dotyczących natury człowieka, zwłaszcza jego duszy. Jak bowiem zauważył Stefan Kunowski, według Herbart „dusza ludzka [...] składa się z atomów psychicznych wyobrażeń, które przyciągają się i kojarzą. Dzięki temu kojarzeniu (asocjacji) powstają w psychice tzw. masy apercepcyjne tych wyobrażeń zdolne do przyswajania (apercepcji) sobie nowych wiadomości. Uczenie się więc polega na włączaniu nowych idei-wyobrażeń w system starych idei. Całość połączonych ze sobą mas apercepcyjnych stanowiła treść charakteru moralnego, który był celem nauczania, ale osiągalnym tylko przez zapamiętywanie szkolnych wiadomości”⁴³. Na popularność herbartyzmu wśród metodyków nauczania religii, zwłaszcza w XIX i pierwszych dekadach XX stulecia⁴⁴, wpłynął fakt, że ten niemiecki uczyony — poza tym, że postulował dążenie do perfekcji w układaniu i porządkowaniu materiału dydaktycznego, który nauczyciel z pomocą podręcznika miał obowiązkowo przekazywać, a uczeń z dużą

⁴¹ S. Kowalski, *Powrót do katechizmu*, „Wiadomości dla Duchowieństwa”, 15 (1928), nr 1, s. 3.

⁴² T. Tóth, *Opieka duchowa...*, s. 11.

⁴³ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, wyd. II, Warszawa 2004, s. 108–109. Por.: J. Pieter, *Jak poznawano psychikę*, Warszawa 1963, s. 58–60; tenże, *Sporne problemy psychologii*, wyd. II rozszerzone, Warszawa 1975, s. 243–249.

⁴⁴ Należy jednak zaznaczyć, jak słusznie zauważył Cz. Kupisiewicz, iż: „Za życia Herbart jego system nie cieszył się uznaniem, o czym świadczy między innymi nikłe zainteresowanie prowadzonym przez niego w Królewcu seminarium nauczycielskim. Ten stan rzeczy zmienił się dopiero po śmierci tego »najlepszego pedagoga wśród filozofów i najlepszego filozofa wśród pedagogów«, jak go w XIX wieku określano. Walnie przyczynili się do tego uczniowie i zwolennicy (...)” (Cz. Kupisiewicz, *Szkice z dziejów dydaktyki*, Kraków 2010, s. 98.).

dokładnością przyswajać — w swoich dziełach zawsze wyznaczał nauce religii dosyć ważną rolę wychowawczą, chociaż — jak zauważa to Dariusz Stępkowski — był przeciwnikiem zarówno hegemonii, jak i marginalizacji tego przedmiotu w szkolnictwie⁴⁵. W XIX w. herbartyzm stosowany w praktyce szkolnej w nauczaniu religii spowodował w tej dziedzinie szkody. Jak zauważył A. Podolski:

Właśnie dlatego, że religia staje się jednym z przedmiotów szkolnych, następuje przesunięcie punktu ciężkości w wychowaniu religijnym z wiary i chrześcijańskiego życia na wiedzę. Doszło więc do laicyzacji katechezy, jej uszkolnienia i to od strony formalnej, tzn. od strony metody, jak i materialnej, to jest ze strony treści katechezy. W ten sposób powstała z katechezy kościelnej katecheza szkolna⁴⁶.

Zjawisko to budziło wyraźny sprzeciw Woronieckiego.

Pomocą w nauczaniu religii w szkołach podstawowych, niezastąpionym źródłem prawd wiary i jednocześnie swego rodzaju „podręcznikiem”, który dzieci i młodzież szkolna powinna sobie przyswoić, był w czasach Woronieckiego *Katechizm Kościoła katolickiego*, zwany *Katechizmem Trydenckim*. Był on, i jest, pozytywnie oceniany przez katolickich uczonych i pedagogów, o czym świadczą ich wypowiedzi na ten temat⁴⁷. Opierały się na nim również liczne podręczniki opracowywane przez kapłanów i służące do nauczania religii w poszczególnych klasach szkół podstawowych i średnich. Miały one w swoich tytułach często wówczas używany termin „Katechezy”, co jednoznacznie sugerowało ich związek z *Katechizmem Kościoła katolickiego*⁴⁸.

Katechizmy odgrywały w nauczaniu religii katolickiej znaczącą rolę, ale zwłaszcza od czasów reformacji, kiedy to wielu teologów protestanckich głosiło w swoim nauczaniu treści niezgodne z doktryną Kościoła, popadając w różnego rodzaju herezje. Ks. Woj-

⁴⁵ D. Stępkowski, *Pedagogika ogólna i religia. (Re)konstrukcja zapomnianego wątku na podstawie teorii Johanna F. Herbarta i Friedricha D. E. Schleiermachersa*, Warszawa 2010, s. 135.

⁴⁶ A. Podolski, *Nurt dydaktyczny, pedagogiczny i kerygmatyczny na przełomie XIX i XX wieku*, [w:] *Pastoralne aspekty działalności kościołów lokalnych na ziemiach polskich od Vaticanum I do Vaticanum II*, red. ks. Adam Podolski, ks. Stanisław Nabywaniec, Rzeszów 2012, s. 224.

⁴⁷ Do nich należy chociażby stwierdzenie ks. Jana Zbigniewa Słowińskiego, który pisał: „»Katechizm rzymski« sam w sobie jest jasny i prosty. Struktura jego odpowiada wymogom klasycznej pedagogiki, a zarazem ukazuje klarowną myśl teologiczną. Najpierw podane i wytłumaczone są prawdy wiary, po nich idą tajemnice sakramentów, przykazania Boże i prośby »Modlitwy Pańskiej«. Elementy te połączone są między sobą zgodnie ze wskazaniami »Sumy teologicznej« św. Tomasza z Akwinu. Ten wyraźny ślad katechetycznej koncepcji Akwinaty nie jest przypadkowy, ponieważ zarówno autorzy katechizmu [...], jak i sam papież, który go opublikował, byli dominikanami” (J. Z. Słowiński, *Katechizmy katolickie w języku polskim od XVI do XVIII wieku*, Lublin 2005, s. 91).

⁴⁸ Zob. chociażby informacje o podręcznikach tego typu w czasach II Rzeczypospolitej: R. Ceglarek, *Katechizacja w Diecezji Częstochowskiej (1920–1951)*, Częstochowa 2008, s. 220–224.

ciech Osiał pisał w związku z tym: „Wobec rozpowszechnionych przez reformację treści kontrowersyjnych i niezgodnych z nauczaniem Kościoła, katechizmy podejmowały się zadania wyłożenia wiernym zdrowej nauki wiary. Drugą płaszczyzną troski o czystość wiary była jej obrona »ad intra«, czyli wewnątrz samego Kościoła. Katechizmy służyły pomocą w obronie wiary przed herezjami i błędami”⁴⁹.

Tę rolę katechizmy katolickie spełniają do dziś. Oczywiście, jak twierdzi wielu teologów, filozofów i pedagogów, powinny być one ciągle doskonałe, a ich treść winna być zrozumiała dla odbiorców w zmieniających się ciągle czasach i warunkach kulturowych. Jak pisał É. Gilson, ważne jest, aby nauczanie oparte na katechizmie było dodatkowo bardzo dobrze zorganizowane i dopracowane pod względem metodycznym, bo edukacja na poziomie szkoły podstawowej wymaga tego szczególnie⁵⁰. Korzystając z tej pomocy nie wolno zapominać, że „Katechizm to tylko narzędzie katechetyczne. Narzędzie ważne i trudne do napisania. Ale jeszcze trudniejsze w użyciu, katecheza bowiem jest formą kościelnej posługi słowa Bożego, skierowaną na dojrzewanie w wierze chrześcijańskiej osób i wspólnot, a nie tylko zapamiętywanie formułek”⁵¹.

Zagadnienie podejmowane przez współczesnych nam pedagogów było przedmiotem rozważań Woronieckiego. Zauważał on różnicę pomiędzy nauczaniem i uczeniem się prawd wiary za pomocą katechizmu, nawet najlepiej napisanego, a codziennym życiem religijnym katolików, zwłaszcza dzieci i młodzieży. Polski dominikanin pisał, że

katechizm daje nam tylko ramki jasne, przejrzyste i doskonale uzasadnione, ale ujęte w formę oderwanych zasad, które winne być dopiero ożywione konkretną treścią, zdobytą własnym doświadczeniem. Pogłębianie osobistego życia religijnego i moralnego oraz sumienne praktykowanie jego zasad, zastanawianie się nad nim, obserwowanie, co się w innych dzieje, jak inni reagują na najważniejsze wymagania życia duchowego, zbliżanie się do najwyższych duchów ludzkości i poznanie ich przeżyć i zmagania moralnych — oto źródła, z których wypadnie czerpać konkretną i żywą

⁴⁹ W. Osiał, *Historia katechizmu. Geneza i rozwój katechizmu Kościoła katolickiego od I do XVI wieku*, Warszawa 2013, s. 234.

⁵⁰ É. Gilson, *Filozof i teologia*, z franc. przeł. J. Kotsa, Warszawa 1968, s. 58: „Zapomina się, że katechizm ma służyć im [tj. dzieciom — R.P.] nie tylko w czasie dzieciństwa; dla dziewięciorga na dziesięciorgo dzieci prawda religijna wyniesiona z nauki katechizmu pozostanie prawdą całego życia. Musi więc być to pokarm treściwy. Nigdy nie wiadomo, czy w ławce na nauce katechizmu nie siedzi wraz z dziećmi przyszły Charles Péguy, jakaś dziewczynka zostanie może św. Teresą od Dzieciątka Jezus, Doktorem Kościoła. Nauka katechizmu jest więc najważniejszą nauką, jaką chrześcijanin ma otrzymać w ciągu swego życia, choćby miało być ono długie i uczone”.

⁵¹ A. Kiciński, *Katecheza w służbie człowiekowi i społeczeństwu*, [w:] *Drogowskazy wychowania*, red. Stanisław Wilk SDB, ks. Andrzej Kiciński, ks. Andrzej Łuczyński SDB, s. Loyola Opiela, o. Arkadiusz Smagacz OCD, Lublin 2012, s. 159.

znajomość życia duchowego. Bez tego formuły katechizmu pozostaną na zawsze pustymi ramkami i do pokierowania życiem nie wystarczą⁵².

Zdaniem Woronieckiego, treść *Katechizmu Trydenckiego* powinna ulec znacznej modyfikacji. Powstał on bowiem w czasach reformacji, i chociaż był dziełem niezwykle cennym i znaczącym dla rozwoju teologii katolickiej, to jednak jego autorzy opierali się głównie na nauce *Starego Testamentu*, a jego cechą charakterystyczną jest to, że opiera się na przeświadczeniu, że „uczuciem, którego Bóg wymaga od swego ludu na to, aby był posłuszny jego przykazaniom, jest bojaźń. Ona jest początkiem mądrości (Ekl 1, 16; Przyp. 9, 10), ćwiczeniem mądrości (Przyp. 15, 33), a nawet samą mądrością (Hiob. 28, 28). O miłowaniu Boga przy ogłoszeniu dziesięciorga przykazań nie było mowy. Dopiero czterdzieści lat później u schyłku życia Mojżesz, powtórzywszy ponownie przykazania ogłoszone przez Boga na Synaju, dodał do nich gorące wezwanie do miłowania Boga. I ono było niewątpliwie z natchnienia Bożego, a jednak nie było słowem samego Boga, lecz Mojżesza”⁵³. Podobne zastrzeżenia co do katechizmów trydenckich miał także współczesny Woronieckiemu teolog i pedagog, ks. J. Ciemniowski⁵⁴. Słuszność poglądu J. Woronieckiego potwierdzają też analizy tekstów współczesnych nam teologów, których dzieła dotyczyły co prawda innej problematyki niż zasygnalizowana powyżej, ale pozwalają nam zrozumieć istotę wspomnianego przez dominikanina problemu⁵⁵.

⁵² J. Woroniecki, *Gawęda o gawędzeniu...*, s. 17.

⁵³ Tenże, *Miejsce przykazań miłości w nauczaniu katechizmu*, „Homo Dei”, 18 (1949), nr 1, (59), s. 29.

⁵⁴ Uczony ten był zdania, że współczesne mu katechizmy są „produktem” Soboru Trydenckiego oraz odbiciem sporów teologicznych i dogmatycznych, jakie toczyły się w czasach reformacji pomiędzy Kościołem katolickim a protestantyzmem. Ich zasadniczą cechą jest to, że mają one charakter apologetyczny, co sprawia, że dają możliwość kształtowania umysłu nauczanego, ale mają także i wadę: zaniedbują kształtowanie cnót moralnych i nie kładą wystarczającego nacisku na wychowanie człowieka. Dlatego też ich stosowanie w nauczaniu w dzisiejszych czasach może stać się przyczyną szerzenia się indyferentyzmu moralnego wśród młodzieży. Zob.: F. Marlewski, *O nowożytną metodę nauczania religii. Krótki pogląd na część krytyczną dziełka X Dr Jana Ciemniowskiego o powyższym tytule, wygłoszony na miesięcznym zebraniu członków Unitasu w Inowrocławiu*, „Wiadomości dla Duchowieństwa” 9(1922), nr 10, s. 158.

⁵⁵ Przykładem może być tutaj analiza Pisma Świętego dokonana przez ks. Andrzeja Perzyńskiego, który zauważył, że w Starym Testamencie dominowały w nauczaniu autorów natchnionych przez Boga przykazania o charakterze negatywnym (zakazy), a wychowanie ludzi Izraela polegało na wypuklaniu groźby kar Bożych za przewinięcia człowieka. W Nowym Testamencie zaś przestrzeganie przed koniecznością ponoszenia kar jako konsekwencji za popełnione grzechy coraz częściej było zastępowane wskazywaniem drogowskazów dobrego postępowania człowieka. W ten sposób Jezus przeciwstawił się bezdusznemu jurydyzmowi faryzeuszy i formalistycznemu pojmowaniu przez starożytnych Izraelitów problematyki moralności i dobrego postępowania. Zob.: A. Perzyński, *Zawierzenie i świętość. Z problematyki autorytetu w Kościele*, [w:] *Autorytety w perspektywie chrześcijańskiej*, red. Barbara Bogołębska i Monika Worsowicz, Łódź 2011, s. 20.

Nowy Testament, na którym, zdaniem Woronieckiego, powinno opierać się przede wszystkim nowe opracowanie przyszłego katechizmu, zawiera bardzo znaczący dla istoty katolicyzmu element: w nim to Bóg poprzez natchnionych autorów zobligował wszystkich ludzi, aby podstawą ich życia, relacji z Nim, a także z innymi osobami, była miłość, i ona to właśnie jest istotną podstawą i fundamentem chrześcijaństwa⁵⁶. Prawda ta powinna być szczególnie podkreślona w nowo opracowanym katechizmie. Przyczyną zaś, która spowodowała, że podczas opracowywania *Katechizmu Trydenckiego* tego nie zrobiono, było to, że „zwalczając reformację, która przysłoniła sobie *Nowy Testament Starym*, również niektórzy teologowie [katolicy — R. P.] dali się w tym kierunku pociągnąć”⁵⁷. W związku z powyższymi uwagami, Woroniecki postawił kilka zasadniczych wniosków, które — jego zdaniem — należało wziąć pod uwagę opracowując w przyszłości nowe pomoce katechizmowe dla dzieci i młodzieży szkolnej. Po pierwsze, powinny one zostać poprzedzone dwoma przykazaniami miłości, których uczniowie powinni nauczyć się na pamięć i często je powtarzać na indywidualnej i zbiorowej modlitwie⁵⁸; po drugie, przykazania owe powinny być częstym przedmiotem kazań podczas nabożeństw szkolnych⁵⁹; po trzecie, w nauczaniu szkolnym prefekci ciągle mają do nich nawiązywać, omawiając zagadnienia związane z problematyką cnót kardynalnych; po czwarte, nauczający religii księża mają obowiązek już w seminariach duchownych przygotowywać się do takiego głoszenia kazań i katechez, aby miejsce przykazań miłości odpowiednio wyakcentować i nauczyć dzieci i młodzież szkolną według nich postępować i żyć⁶⁰.

⁵⁶ J. Woroniecki, *Miejsce przykazań miłości w nauczaniu katechizmu*, „Homo Dei” 18 (1949), nr 1 (59), s. 28.

⁵⁷ Tamże, s. 30.

⁵⁸ Chodziło zwłaszcza o to, aby dwa przykazania miłości poprzedzały w katechizmach Dekalog, którego dzieci uczyły się na pamięć i powtarzały podczas modlitw, zwłaszcza indywidualnych. J. Woroniecki głosząc ten pogląd, nawiązywał do niezwykle cennej nauki Doktorów Kościoła na ten temat, zwłaszcza Augustyna z Hippony i św. Tomasza z Akwinu, według których, jak zauważył ks. Seweryn Rosik, „Dekalog stanowi konkretyzację największego przykazania miłości. Św. Augustyn i św. Tomasz uważali, że Dekalog jest streszczeniem tego podwójnego przykazania: miłości Boga i bliźniego. Dekalog był dla nich instrumentem, dzięki któremu wykładali i wyjaśniali ten chrześcijański normatyw. Przykazania pierwszej tablicy (I–III) wyjaśniały, na czym polega miłość Boga, a przykazania tablicy drugiej (IV–X) — na czym polega miłość bliźniego. Służyły więc one wspólnotowej więzi, zadzierzgniętej z Bogiem i ludźmi, wyjaśniając w ten sposób, na czym polega istotna funkcja przymierza, interpretowana w duchu chrześcijańskim” (S. Rosik, *Dekalog jako norma życia i wolności*, cz. 1, Poznań 1997, s. 41).

⁵⁹ Zdaniem wielu uczonych katolickich, zbyt rzadko w nauczaniu katechetycznym podejmowano i podejmuje się tematy związane z problematyką miłości bliźniego, co wpływa pośrednio na obniżenie się moralności społecznej we współczesnym świecie. R. Kostecki pisał m.in., że „zarówno teologowie — moralisci, jak i katecheci, kaznodzieje nie dosyć podkreślają ważność przykazania miłości Boga oraz przykazania miłości bliźniego, które Chrystus ściśle łączy z przykazaniem miłości Boga” (R. Kostecki, *Tajemnice serca*, Kraków 1982, s. 104).

⁶⁰ J. Woroniecki, *Miejsce przykazań miłości...*, s. 36.

W okresie II Rzeczypospolitej w programach nauki religii katolickiej w liceach dużo czasu poświęcano nauce etyki chrześcijańskiej. J. Woroniecki zwrócił uwagę, że jednym z warunków skutecznego nauczania tego przedmiotu jest przygotowanie do niego dobrych podręczników mających charakter praktyczny, a zarazem obejmujących swym zakresem całość zagadnień w jej ramach realizowanych. Uważał, że wadą dotychczas zalecanych do użytku szkolnego podręczników było to, iż po pierwsze, nie miały one własnie praktycznego zastosowania (nie dawały wskazówek, jak należy postępować w różnych sytuacjach życiowych); po wtóre, nie opisywały dostatecznie rozumowo praw życia moralnego, tak aby młodzież zdobyła przeświadczenie o tym, że postępowanie w myśl zasad nauki katolickiej jest najwłaściwsze, i umiała to uzasadnić; po trzecie, nie uwzględniały i nie opisywały w dostatecznym stopniu przyrodzonych praw moralnych oraz nauki o cnotach kardynalnych, przesuując niemalże od razu akcent na cnoty teologiczne (taki zarzut postawił nasz uczony *Etyce katolickiej* ks. Karola Szczeklika⁶¹); po czwarte, za mało poświęciły miejsca nauce o doskonałości chrześcijańskiej, zwłaszcza mistyce, czyniąc ową dziedzinę niejako „ekskluzywną” i „zarezerwowaną tylko dla dusz wybranych”, co przeczy katolickiej zasadzie, iż każda dusza praktykująca cnoty moralne i obdarzona darami Ducha św. może w swym rozwoju duchowym dojść do mistycznej jedności z Bogiem⁶².

Woroniecki uważał, że program nauczania etyki katolickiej w liceach powinien być podzielony na dwie części. W pierwszej powinien znaleźć się wykład etyki teoretycznej, drugi zaś musi zawierać elementy etyki praktycznej. Ostatnia z wymienionych części ma być podzielona na materiał omawiający cnoty kardynalne i teologiczne, wraz ze sprawnościami im pokrewnymi oraz podejmować zagadnienia związane z praktycznym nabywaniem sprawności moralnych przez człowieka, a także zawierać charakterystykę wad i grzechów im przeciwnych. Zdaniem J. Woronieckiego, ułożenie materiału według tych zagadnień pozwoli na „uwydatnienie jedności życia moralnego, co zarówno pod względem dydaktycznym, jak i pod względem moralnym jest bardzo

⁶¹ Ks. Karol Szczekliki (1864–1908) był kapłanem diecezji tarnowskiej i w tamtejszym seminarium duchownym przed I wojną światową wykładał przez 17 lat teologię moralną. Był on bardzo cenionym wykładowcą, wypowiadającym się jasno i komunikatywnie, objaśniając trudne kwestie związane z problematyką cnót moralnych licznymi przykładami „z życia wziętymi”. Jego *Etyka katolicka* (Tarnów 1898; wyd. IV, Kraków 1908) była przeznaczona głównie dla słuchaczy seminariów duchownych i z tego też względu, jak się wydaje, szczególny akcent położył on podczas jej pisania na zagadnienia kształtowania cnót teologicznych wiary, nadziei i miłości w duszy czytelnika, który miał być w przyszłości kapłanem. Omawiając tę pracę ks. Marek Łabuz stwierdził m.in.: „Recenzenci wyrażali się o niej bardzo pozytywnie, co zaowocowało jej wznowieniami. Należy zauważyć, że przy każdym kolejnym wydaniu autor z właściwą sobie dokładnością nanosił poprawki i uzupełnienia” (M. Łabuz, *Duchowieństwo Diecezji Tarnowskiej w latach 1886–1918*, Tarnów 2007, s. 226).

⁶² J. Woroniecki, *O nauczaniu etyki*. [Referat wygłoszony na IV Zjeździe księży prefektów w Warszawie 22 VI 1917 r.], [w:] *Pamiętnik IV Zjazdu Ks. Ks. Prefektów Królestwa Polskiego w Warszawie w dniach 20 i 21 czerwca 1917 roku*, wyd. ks. A. Fajęcki, Warszawa 1917, s. 209–213.

ważne”⁶³. Niestety, jak wynika z przeprowadzonych badań, postulaty Woronieckiego dotyczące treści, jakie miały być zawarte w podręcznikach do nauczania etyki, nie zostały w większości uwzględnione. Kilka wydanych w okresie II Rzeczypospolitej podręczników etyki dla szkół średnich, autorstwa W. Kalinowskiego⁶⁴, J. Lubelskiego⁶⁵, M. Sieniatyckiego⁶⁶, J. Ciemnińskiego⁶⁷, E. Gielniewskiego⁶⁸, E. Szwejnic⁶⁹, J. K. Szymeczki⁷⁰, E. W. Chomrańskiego⁷¹, Z. Baranowskiego⁷², zawierało inny układ materiału i inną treść niż proponowana przez dominikanina. Niektóre z nich doczekały się krytycznych, ale generalnie pozytywnych recenzji w czasopismach katolickich, co świadczyło o tym, że cieszyły się one raczej uznaniem odbiorców i czytelników⁷³, którymi byli nauczyciele religii, traktujący je jako pomoce dydaktyczne, nie zaś uczniowie⁷⁴.

Życiorysy świętych i ich rola w nauczaniu religii

Według Woronieckiego, oprócz książek o charakterze katechizmowym, na lekcjach należy omawiać, a także polecać uczniom jako lektury do przeczytania w domu — żywoty świętych. Są one bowiem dla młodzieży źródłem inspiracji i wzorem do naśladowania⁷⁵. Życie i działalność świętych świadczy o tym, że dzięki poświęceniu wspomaganemu przez Opatrzność Bożą możliwe jest podniesienie się poziomu moralności chrześcijańskiej w społeczeństwach katolickich⁷⁶. Jak bowiem słusznie zauważyła współczesna domi-

⁶³ J. Woroniecki, *Opinia o wytycznych...*, k. 3.

⁶⁴ W. Kalinowski, *Etyka. Podręcznik szkolny dla klas wyższych*, wyd. II, Poznań–Warszawa 1921.

⁶⁵ J. Lubelski, *Etyka katolicka*, Tarnów 1926, wyd. III, Tarnów 1930.

⁶⁶ M. Sieniatycki, *Etyka katolicka*, Lwów 1922.

⁶⁷ J. Ciemniński, *Etyka katolicka. Podręcznik dla szkół średnich*, Lwów 1930.

⁶⁸ E. Gielniewski, *Etyka katolicka. Podręcznik dla szkół średnich*, Kraków 1926.

⁶⁹ E. Szwejnic, *Etyka katolicka*, Poznań 1927.

⁷⁰ J. Szymeczko, *Etyka katolicka*, Kraków 1930.

⁷¹ E. W. Chomrański, *Etyka. Podręcznik etyki rzymsko–katolickiej dla II klasy ogólnokształcącej i dla liceów zawodowych*, Lwów 1939.

⁷² Z. Baranowski, *Zasady życia chrześcijańskiego. Podręcznik na 4 kl. gimn. dozwolony do użytku w szkołach średnich*, wyd. II, Poznań 1922, wyd. V, Poznań 1924.

⁷³ Z. Baranowski, *J. Lubelski, Etyka katolicka (recenzja)*, „Wiadomości dla Duchowieństwa”, 13 (1926), nr 7–9, s. 90; A. Gerstmann, *Sieniatycki, Etyka katolicka*, Lwów 1922, „Gazeta Kościelna” 30 (1923), s. 121. [recenzja — R. P.]; K. Thullie, *Ks. dr Jan Ciemniński, Etyka katolicka (recenzja)*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy”, 19 (1930), z. 9, s. 455–459; E. W. Chomrański, *J. Szymeczko, Etyka katolicka, Kr 1930, (recenzja)*, „Przegląd Powszechny” 47 (1930), t. 188, s. 112–113.

⁷⁴ W. Sobeci, *Etyka w liceum*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy”, 27 (1938), z. 8, s. 397.

⁷⁵ J. Woroniecki, *Gawęda o gawędzeniu...*, s. 20; tenże, *Opinia o wytycznych...*, k. 6.

⁷⁶ J. Woroniecki, *Miłosierdzie i nasza na nie odpowiedź*, „Szkoła Chrystusowa”, 11(1935), nr 11, s. 209. Podobny pogląd głosił także D. von Hildebrand, który zauważył, że dla katolika „życie świętych

nikaninowi Barbara Żulińska, „co teologia podaje w teorii, w życiu świętych widzimy w praktyce. Tam też ukazują nam się warunki, w jakich może wzrastać ten delikatny kwiat miłości Bożej, który jest dnem istotnym każdej świętości”⁷⁷.

Postulat J. Woronieckiego dotyczący wyżej zasygnalizowanej kwestii był o tyle ważny, że już od czasów reformacji pojawiły się w Europie tendencje zmierzające do wyeliminowania kultu świętych z tradycji i religijności chrześcijańskiej⁷⁸. W zależności od tego, jaki odłam religii protestanckiej dominował w poszczególnych krajach Europy zachodniej, kult świętych bardziej lub mniej zanikał, niemniej tendencja do jego usuwania stale tam się nasilała⁷⁹. Reformatorzy stawiali katolickiej doktrynie dwa zarzuty natury teologicznej. Po pierwsze, że nie ma ona uzasadnienia w świetle Pisma Świętego, a po drugie, że godzi w naukę o doskonałym pośrednictwie Chrystusa pomiędzy Bogiem Ojcem a człowiekiem. Zwłaszcza drugi z wymienionych argumentów miał duże znaczenie i stał się przysłowiową kością niezgody pomiędzy protestantami i katolikami. Jak pisał T. Reroń, „zarzut godzenia w pośrednictwo Chrystusa był najważniejszym zarzutem teologicznym, jaki reformatorzy postawili teorii i praktyce kultu świętych. Wykluczanie Chrystusa, przesłanianie i znieważanie Go — to niektóre sformułowania, które przepełniały pisma reformatorów i spowodowały radykalne zanegowanie kultu

jest przykładem tego, jak wielką wagę ma nasze kroczenie z Chrystusem, które obejmuje miłość do Boga, miłość bliźniego i przebywanie na ścieżkach Pana — słowem: urzeczywistnianie całej moralności, przyrodzonej i nadprzyrodzonej” (D. von Hildebrand, *Koń trojański w mieście Boga. Przyczyny kryzysu w Kościele katolickim*, przeł. z ang. Jerzy Wocial, Warszawa 2000, s. 126). Współczesna nam autorka, Joanna Sośnicka, analizując poglądy von Hildebranda na temat miłości dodaje, że uczony ten twierdził, iż miłość człowieka do innych ludzi, jeśli jest nieodwzajemniona, „skazana jest na wegetację i na stopniowe konanie, co dla prawdziwej miłości, jako ciągłego rozwoju, jest zagrożeniem” (J. Sośnicka, *„Nie warto żyć bezmyślnym życiem”. Filozoficzne refleksje nad tym, co ważne*, Łódź 2016, s. 95).

⁷⁷ B. Żulińska, *Ku zmartwychwstaniu. Kartki z życia s. Zofii Czarneckiej zmartwychwstanki*, Lwów 1938, s. 3.

⁷⁸ Taka tendencja pojawiła się w czasach reformacji we Wrocławiu, kiedy to na długie lata został zahamowany kult św. Czesława i przez to nie została dokonana kanonizacja tegoż zakonnika. Pisząc o tym nasz uczony stwierdził, że „Czesław miał taką samą, a może nawet większą możność uzyskania ze strony Kościoła zatwierdzenia kultu jak i Jacek, ale reformacja, która o wiele silniej wpłynęła na obniżenie poziomu życia religijnego we Wrocławiu niż w Krakowie, zatrzymała dalszy rozwój jego czci i sprawiła, że nie było komu sprawy jego kanonizacji wziąć do serca” (J. Woroniecki, *Błogosławiony Czesław dominikanin*, Opole 1947, s. 49).

⁷⁹ Jak pisze jeden z teologów: „Przestrzeganie cyklu świętych w kościołach protestanckich wyglądało bardzo różnie. W kościołach z przewagą wpływów luteranizmu, cykl świętych bardzo szybko zanikł. W różnych wersjach wczesnych wydań anglikańskiego »Modlitewnika powszechnego« liczba wspomnień świętych rosła i malała, w zależności od tego, czy osoba sprawująca aktualnie władzę wywodziła się z kręgów katolickich, czy też purytańskich. Kościoły reformacji genewskiej zupełnie usunęły cykl świętych w wyniku kategorycznego sprzeciwu samego Kalwina [...]” (L. S. Cunningham, *Krótką historia świętych*, przeł. z ang. Grzegorz Grygiel, Warszawa 2009, s. 118).

świętych”⁸⁰. Do wspomnianych argumentów dołączano też inny — częściej eksponowany w literaturze wrogiej katolickiej doktrynie czasów późniejszych — uważano, że kult świętych i praktykowanie zamawiania Mszy św. przez wiernych były przyczynami różnych finansowych nadużyć duchowieństwa katolickiego, a poza tym samo wzywanie świętych przypominać zaczęło niekiedy — jak stwierdzano — pogańskie rytuały.

Pomimo jednoznacznej wypowiedzi teologów na Soborze Trydenckim odrzucającej protestancką naukę o rzekomej koniczności zaniechania kultu świętych⁸¹, w wielu państwach, także katolickich, zwalczanie tego kultu było kontynuowane w późniejszych wiekach. W czasie Wielkiej Rewolucji Francuskiej próbowano zaprowadzić kult świeckich „męczenników”, alternatywny w stosunku do katolickiego. Z kolei w pozytywistycznej ideologii A. Comte oraz jego kontynuatorzy usiłowali ludzkość uczynić przedmiotem czci⁸². Czerpiąc wzory od francuskich i angielskich pozytywistów, także ich polscy naśladowcy i kontynuatorzy zwalczali kult świętych. Jak pisze Ł. Kabzińska, pozytywiści warszawscy „żądali, aby duchowieństwo zerwało z tradycją przekazywania ludowi żywotów świętych, a zajęło się uświadamianiem i wyrabianiem poczucia obowiązków społecznych i narodowych, aby zajęło się zwalczaniem nałogów, takich jak pijaństwo, lenistwo, sobkostwo itp.”⁸³.

W okresie 20-lecia międzywojennego w Polsce wielu autorów zajmowało się propagowaniem wśród dzieci i młodzieży postaci świątobliwych osób, szczególnie dzieci, które były dla ówczesnych wychowanków wzorami do naśladowania. Do nich należeli m.in. B. Żychliński⁸⁴, A. Kompf⁸⁵, F. Świątek⁸⁶, Z. Kossak-Szczucka⁸⁷, B. Żulińska⁸⁸, A. Szottowa⁸⁹, M. Czerska-Mączyńska⁹⁰, F. Gryglewicz⁹¹. Do podjęcia trudu opracowywania,

⁸⁰ T. Reroń, *Sakrament pokuty w dobie Soboru Trydenckiego. Studium historyczno-moralne*, Wrocław 2002, s. 45–46.

⁸¹ Zob. na ten temat: R. Decot, *Mała historia reformacji w Niemczech*, przeł. z niem. Juliusz Zychowicz, Kraków 2007, s. 130. O myśli protestanckiej, negującej kult świętych i kwestionującej katolicką naukę o świętych obcowaniu, szczególności w doktrynie Marcina Lutra i Jana Kalwina oraz H. Zwingliego, pisze dokładnie ks. Jan Bochenek. Zob. J. Bochenek, *Świętych obcowanie w nauce Stanisława Hozjusza*, Lublin 1960, s. 15–27.

⁸² F. Copleston, *Historia filozofii*, t. IX: *Od Maine de Birana do Sartre’a*, przeł. z ang. Bohdan Chwedeńczuk, Warszawa 1991, s. 100–104.

⁸³ Ł. Kabzińska, *Geneza i rozwój pedagogiki pozytywizmu warszawskiego w świetle publicystyki „oboza młodych”*, Olsztyn 1996, s. 71.

⁸⁴ B. Żychliński, *Żywoty świętych dzieci*, Poznań 1926.

⁸⁵ A. Kompf, *Nieśmiertelne świeczniki narodu polskiego*, Poznań 1925.

⁸⁶ F. Świątek, *Świętość Kościoła w Polsce w okresie rozbiorowym i porozbiorowym*, Miejsce Piastowe 1930–1932.

⁸⁷ Z. Kossak-Szczucka, *Szaleńcy Boży*, Kraków 1929.

⁸⁸ B. Żulińska, *Terenia wzór rycerski*, Poznań 1939.

⁸⁹ A. Szottowa, *Mały miłośnik Jezusa i Marii*, Poznań 1928.

⁹⁰ M. Czerska-Mączyńska, *Rycerz Chrystusowy*, Poznań 1929.

⁹¹ F. Gryglewicz, *Święty chłopczyk*, Poznań 1927.

czytania oraz rozważania życiorysów świętych nawoływali też hierarchowie Kościoła katolickiego. Jednym z nich był np. arcybiskup Józef Bilczewski, kierujący do wiernych listy pasterskie w tej sprawie. Jak pisał Grzegorz Grzybek, święci, według Bilczewskiego, szczególnie polscy, byli „żywymi przykładami chrześcijańskiego ideału społecznego. Oprócz głoszenia prawd wiary, troszczyli się o wytworzenie w narodzie sumienia chrześcijańskiego, zabiegali o sprawiedliwość, ofiarność na rzecz społeczeństwa, o wypełnianie obowiązków rodzinnych i obywatelskich, dbali o cnoty indywidualne i społeczne”⁹².

Od dawna postulowano też, aby pedagodzy opracowywali życiorysy wybitnych postaci historycznych, by służyły one dobremu wychowaniu i wykształceniu przyszłych pokoleń Polaków. Na uwagę zasługują tu słowa A. Krasnowolskiego: „Chciałbym [...] szczególną zwrócić uwagę na wartości dobrych życiorysów znakomitych mężów. Takie życiorysy odślaniają przed naszym wzrokiem życie wielkich ludzi, obfitujące w przykłady zarówno błędów, godnych pożałowania, jak i wytrwałych usiłowań ku podźwignięciu się i postępowi. Te przykłady krzepią nasze siły, słabnące w walce życiowej”⁹³. Pogląd ten podzielał Woroniecki pisząc: „Kult przodków i wybitniejszych, i bardziej zasłużonych postaci minionych pokoleń znajduje się we wszystkich społeczeństwach ludzkich, które doszły do pewnego stopnia kultury. Znakomite postaci przeszłości symbolizują jakby pewien kapitał tradycji duchowej, w którym dany naród przechowuje to, co uważa dla swego bytu i rozwoju za najbardziej wartościowe”⁹⁴. Znaczenie zapoznawania się z życiorysami świętych dla kształtowania się formacji religijnej i dobrego wychowania katolików podkreślali — poza polskim dominikaninem — niemalże wszyscy teologowie i filozofowie⁹⁵ katolicki⁹⁶

⁹² G. Grzybek, *Problematyka wychowania w nauczaniu pasterskim metropolity lwowskiego arcybiskupa Józefa Bilczewskiego (1860–1923)*, „Bielsko–Żywieckie Studia Teologiczne”, 4 (2003), s. 127.

⁹³ A. Krasnowolski, *O samokształceniu podług Pawła Hocheho*, wyd. II, Warszawa 1917, s. 18.

⁹⁴ J. Woroniecki, *Hagiografia, jej przedmiot...*, s. 17–18.

⁹⁵ Warto w tym miejscu przywołać naukę wybitnego znawcy tomizmu ks. Jana Stepy, który, jak zauważył ks. Jerzy Krzanowski, uważał osoby święte za „przewodników w drodze do nieba, osobowych wzorców poszanowania godności samego człowieka oraz jego odniesień do Boga i do innych ludzi” (J. Krzanowski, *Prawda i miłość. Poglądy filozoficzne Jana Stepy na tle epoki*, Tarnów 2009, s. 232). W okresie powojennym znany badacz myśli św. Tomasza, filozof i pedagog F. W. Bednarski pisząc o wychowaniu popędów i woli u dzieci i młodzieży stwierdzał, że „trzeba zalecać młodzieży czytanie zdrowych powieści, a jeszcze bardziej życiorysy szlachetnych bohaterów [zmagających się — R.P.] nie tylko w zbrojnych walkach, ale także z nędzą fizyczną czy moralną, w nauce i w sztuce. Tym bardziej należy zalecać czytanie życiorysów świętych, ale pisanych w sposób pociągający współczesną młodzież, oraz dzieła samych świętych [...]” (F. W. Bednarski, *Wychowanie ludzkich popędów...*, s. 95).

⁹⁶ W świecie protestanckim znaczenie świętych w życiu jednostek i społeczności stale malało, a ich traktowanie jako wzorców osobowych dla dzieci i młodzieży w pedagogice przestało mieć istotne znaczenie. Tego typu zabieg przyczyniał się do stopniowej laicyzacji i ateizacji społeczeństw zachodnich. Dlatego też m.in. ks. Marian Rusecki w jednej ze swych prac słusznie zauważył: „W protestantyzmie, gdy zniesiono zbawcze pośrednictwo świętych, będących patronami noszących ich imię, wprowadzono obchodzenie urodzin” (M. Rusecki, *Fenomen chrześcijaństwa. Wkład w kulturę*, Lublin 2001,

zajmujący się tą problematyką⁹⁷, również pedagogzy⁹⁸, w tym współcześni⁹⁹, nie tylko w Polsce, ale i za granicą¹⁰⁰. Powszechnie bowiem pamiętano o tej prawdzie, którą wyraził współczesny Woronieckiemu uczyony, ks. J. Pastuszka:

Święci są moralnymi wychowawcami ludzkości. Przez swe życie stworzyli wzory postępowania, wykazując, że asceza jest nieodłączna od ofiary, wyrzeczenia i jakiegoś cierpienia, że cierpienie czyni człowieka duchowo dojrzałym. Podźwignięcie ludzi z moralnego upadku było dziełem nie sędziów czy zręcznych administratorów, ale głównie dziełem świętych. Oni łagodzili spory, torowali drogę do zgody, godzili twarde serca, budzili wiarę człowieka w jego lepsze jutro. Święci głosili hasła dobroci, łągodności, miłosierdzia i poświęcenia¹⁰¹.

s. 98). Jak powszechnie wiadomo, obchodzenie urodzin staje się, zwłaszcza dla młodych ludzi, wydarzeniem ważniejszym niż obchodzenie imienin także w krajach katolickich, co jest — jak się wydaje — nieświadomym może nawet rezultatem wpływu religii protestanckiej na katolików.

⁹⁷ Sporo miejsca tej problematyce poświęcono m.in. pisząc na łamach „Miesięcznika Katechetycznego i Wychowawczego”. Na przykład ks. H. Kaczorowski pisał, że „w nauce religii, zwłaszcza w wyższych klasach szkoły powszechnej, potrzebne są nam postacie ludzkie, na których widać wpływ łaski Bożej, jej działanie, zwycięstwo nad szatanem” (H. Kaczorowski, *Lektura religijna w szkole powszechnej*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy”, (1938), s. 175).

⁹⁸ Do pedagogów świeckich propagujących wiedzę o świętych należała m.in. Ludwika Jeleńska, która uważała, że prezentowanie postaci świętych dzieciom i młodzieży jest jednym ze skuteczniejszych sposobów na wychowanie przyszłych ludzi czynu, patriotów i osób czynnie zaangażowanych w życie Kościoła i narodu polskiego. Autorka sama zaprezentowała jedną z postaci, która powinna być „ideałem” dla młodych czytelników — założyciela zakonu salezjanów Jana Bosko, w książeczce *O Janku, który umiał chcieć*. Zob. szerzej: L. Horyń, *Poglądy pedagogiczne Ludwika Jeleńskiej (1885–1961)*, [w:] *Zapomniani pedagodzy lat międzywojennych*, red. Danuta Koźmian, Szczecin 1997, s. 194.

⁹⁹ Zob. chociażby niezwykle cenne, jak się wydaje, porady Justyny Truskolaskiej na ten temat: J. Truskolaska, *Lektury dla Jasia, Janka i Jana*, „Cywilizacja” (2006), nr 18, s. 93.

¹⁰⁰ Świadczy o tym chociażby wypowiedź znanego w okresie międzywojennym polskim katolikom biskupa węgierskiego T. Tótha, który stwierdził, że „jedną z właściwości młodej duszy jest specjalna wrażliwość na kult świętych, skłonności do przyglądania się świętym. Obecnie w nauczaniu wszystko starają się uzmysłowić; [...] ani mitologia grecka, ani dzieje bohaterów rzymskich, ani najwspanialsze postacie historii świata nawet w przybliżeniu nie posiadają dla młodzieży tej konkretnej mocy poglądowości, co wspaniałe przykłady świętych” (T. Tóth, *Opieka duchowa...*, s. 141).

¹⁰¹ J. Pastuszka, *Bóg i człowiek. Religijne i moralne wartości życia. Krótkie rozważania religijne*, Kalwaria Zebrzydowska 1986, s. 145. W innym swoim dziele wspomniany tutaj autor stwierdził m.in.: „Święci byli dziećmi czasu, należeli do własnego kręgu kulturalnego, odznaczali się swoistym sposobem myślenia, uzdolnieniami i stylem życia. Styl myślenia świętych, ich postawa wobec życia, ich poglądy polityczne i społeczne nosiły na sobie znamię czasu i często nie nadają się do naśladowania. Bez względu na to, ponadczasowym ośrodkiem i żywą dominantą ich życia był Bóg. Oni są żywym, zawsze aktualnym przykładem, jak służyć Bogu oraz, że poszukując Boga, można służyć światu” (J. Pastuszka, *Wierzę w Boga... Rozważania o Składzie Apostolskim*, Katowice 1984, s. 241). Współczesny zaś

Jak się wydaje, J. Woroniecki w swoich rozważaniach dotyczących znaczenia świętych dla dziejów ludzkości, poświęconych też konieczności poznawania ich żywotów przez dzieci, młodzież i dorosłą część katolickiego społeczeństwa, szedł o wiele dalej niż współcześni mu teologowie, historycy i pedagodzy (choć nauka katolickich uczonych na ten temat była jednolita i nie wzbudzała większych sporów i kontrowersji). Twierdził bowiem, że rola i znaczenie ludzi świętych jest o wiele bardziej doniosła, niż się powszechnie przypuszcza i nie należy jej mylić z rolą wielu zacnych, lecz niebędących świętymi ludzi, którzy żyli w odległych od nas czasach. Ci ostatni bowiem są dla nas dobrymi wzorcami do naśladowania; święci zaś mają ponadto możliwość nawiązywania z nami duchowego kontaktu i udzielania nam w tym zakresie wszechstronnej pomocy. Dlatego tak istotny jest w Kościele katolickim dogmat o świętych obcowaniu, a jego doniosłość polega na tym, że „święty, którego czcimy, to nie tylko przeszłość, to teraźniejszość; na dnie bowiem kultu, który mu składamy, tkwi to przekonanie, że i dziś jest on czynny w naszych sprawach i że poprzez granice śmierci możemy z nim utrzymywać stosunki duchowe i czerpać z nich zachętę, i pomoc w postaci wstawiennictwa przed Bogiem”¹⁰². Autor *Pełni modlitwy* był też przeciwny kształtowaniu przez hagiografów, historyków Kościoła, teologów i nauczycieli obrazu świętego jako osoby, która raczej

J. Woronieckiemu ks. Michał Klepacz stwierdził w jednej ze swoich prac: „Święci chrześcijaństwa to jeden więcej dowód wzniosłości tej religii. Zarazem święci to znakomici wychowawcy ludzkości: namacalnie jakby przekonywają, że można sięgnąć po najwyższe laury w dziedzinie ducha, że wola panowania nad materią doprowadza do kreacji doskonałego człowieka. Imponują geniuszem woli” (M. Klepacz, *Idealy średniowiecza a czasy obecne*, Wilno 1938, s. 28). Na pedagogiczny aspekt naśladowania świętych w kształtowaniu cnót moralnych człowieka, zwłaszcza tych teologicznych, zwraca uwagę D. Wider pisząc: „Święci Pańscy z całą różnorodnością swych cnót są nam bardzo potrzebni. Uczą nas, jak naśladować Jezusa i iść za Nim po stromych ścieżkach doskonałości, ucząc nas, jak zdobyć serce Boże. Ich przykład umacnia nas. Blask ich cnót zachęca nas, abyśmy jak oni, wbudowali w Boży fundament drogę kamienie, złoto oraz srebro naszego wysiłku i cnót naszych zdobytych mocą łaski Bożej zawsze w nas działającej” (D. Wider, *Wspólna droga. Rozważania*, wyd. II, Kraków 1988, s. 317). Bp Kazimierz Romaniuk oraz ks. Jerzy Misiurek z kolei podkreślają znaczenie wiary chrześcijańskiej w pomoc świętych w naszej ziemskiej wędrówce do nieba i ich niebagatelną rolę pośredników pomiędzy nami a Bogiem w naszej modlitwie oraz wynikającą z tego korzyść dla naszego doskonalenia się moralnego i zbawienia. Zob.: K. Romaniuk, *Komentarz do codziennego pacierza. Ojciec nasz. Zdrowaś Maryjo. Wierzę w Boga*, Kraków 1998, s. 191; J. Misiurek, *Polscy święci i błogosławieni jako wychowawcy narodu*, [w:] *Wychowanie do świętości*, Toruń 2014, s. 120.

¹⁰² J. Woroniecki, *Hagiografia, jej przedmiot...*, s. 18. Wyjaśniając wspomniany powyżej dogmat kościelny, jeden z teologów nam współczesnych ks. Z. Sobolewski podkreśla jego niezwykłą głębię i znaczenie dla każdego chrześcijanina. Stwierdza on m.in., że „oddając religijną cześć świętym Kościół wyznaje wiarę w »świętych obcowanie«, czyli duchową łączność z nimi. Święci są zatem naszymi nauczycielami w wierze, dają wzór heroicznego naśladowania Chrystusa, a wspaniałością swego życia — nierzadko męczeństwa — ukazują, że człowiek współpracując z łaską Bożą może w pełni objawić w sobie Bożą świętość” (Z. Sobolewski, *Rozważania o komunii z Bogiem*, Pelplin 2011, s. 222).

nie angażuje się w życie społeczne, zaniedbując czynną miłość bliźniego i działania wcielające w życie ewangeliczne nakazy oraz zasady Dekalogu. W tej kwestii nie był odosobniony. Wielu współczesnych mu myślicieli katolickich wołało o większy udział katolików, zarówno duchownych, jak i świeckich w społecznej służbie innym ludziom, Kościołowi i państwu, argumentując, że jest to droga prowadząca do osiągnięcia przez człowieka zbawienia, przez czynną miłość bliźniego i praktyczne wcielanie w życie zasad moralnych katolicyzmu. Niemiecki teolog katolicki A. Rademacher stwierdził, że

nowoczesny święty to święty człowiek na tej ziemi. Dla świętego człowieka tego świata chrześcijaństwo nie jest czymś oddzielnym i samoistnym obok życia ani odwrotnie, życie nie jest czymś oddzielnym i samoistnym obok chrześcijaństwa, tylko życie dla niego jest chrześcijaństwem, a chrześcijaństwo życiem¹⁰³.

W. Majdański pisał m.in., że „wycofywanie się świętych z życia, umieszczanie świętych li tylko w klasztorach, to niewiara w chrystianizację świata, to brak zdobywczego do niego nastawienia, to odkładanie zdrowego postępu ludzkości do jakiejś szczęśliwej ery, której data może nam skutkiem tego ginać ustawicznie we mgle. Gdy tacy zapaleńcy zostawiają świat piekłu, a sami na własną rękę zmierzają do nieba, nie widzą, że taka »partyzantka« dowodzi, iż anachoretom, gorliwcom brak rozmachu i po prostu miłości bliźniego”¹⁰⁴. Mając na względzie powyższe uwagi, wielu uczonych katolickich postulowało, aby czytano tylko dobre życiorysy świętych, tj. takie, dzięki którym możemy poznawać całokształt ich życia, zarówno duchowego, jak też i społecznego, kontekst historyczny, w jakim żyli, i wtedy naśladować ich życie i postępowanie¹⁰⁵. Jak pisał ks. M. Rusecki, do wartościowych pod tym względem życiorysów świętych należy zaliczyć powstałe w Polsce teksty hagiograficzne z czasów średniowiecznych, dotyczące np. św. Wojciecha

¹⁰³ A. Rademacher, *Religia a życie. Przyczynek do rozwiązania chrześcijańskiego problemu kultury*, przeł. z niem. J. Kasztelanówna, Poznań 1935, s. 206.

¹⁰⁴ W. Majdański, *Giganci*, wyd. III, Katowice–Bytom–Opole [ok. 1966], s. 28.

¹⁰⁵ Do zwolenników odnowy w dziedzinie uprawiania hagiografii przeznaczonej na użytek dzieci i młodzieży należał w okresie II Rzeczypospolitej ks. Mieczysław Węglewicz, który, podobnie jak J. Woroniecki, uważał, że źle napisane życiorysy świętych wywierają na psychikę uczniów szkodliwy wpływ. Przeciwstawiał się on przedstawianiu ich postaci jako osób wyidealizowanych, oderwanych od realiów codziennego życia. Twierdził, że opisowi życiorysu świętego powinna towarzyszyć jego charakterystyka charakterologiczna. Na przykład warto zaznaczyć, że św. Piotr był sangwinikiem z usposobienia, i chociaż miał bystry i porywczy umysł, i był wierny Chrystusowi aż do Jego śmierci na krzyżu, to jednak miał też wady, do których należała skłonność do wahania się i niekiedy pojawiająca się lękliwość. Wg M. Węglewicza, trzeba też opisywać co ciekawsze wydarzenia z życia świętego, jego zainteresowania i pasje, dylematy oraz rozterki, jakie przeżywa. Zob.: E. Majcher, *Działalność katechetyczna ośrodka warszawskiego w latach 1918–1939 na tle ówczesnego ruchu katechetycznego*, Warszawa 1996, s. 212–213.

czy św. Stanisława; one to stały się zresztą wzorcowe dla polskiego piśmiennictwa hagiograficznego w późniejszych epokach¹⁰⁶. Ks. P. Czapla zalecał, by „nie pogardzać staremi podaniami ludowemi, w których widzimy tak wiele prostoty wiary, szczerzej miłości i dziecięcej ufności naszych przodków, a częstokroć są one bogatsze w treści, niż opowiadania oparte na dokumentach historycznych, krytycznie opracowanych. Mimo to z wielką ostrożnością czytać należy autorów piszących kosztem prawdy historycznej. Nie bądźmy pod takim wpływem opowiadań mistycznych z życia świętych, abyśmy mieli zapominać o ich działalności humanitarnej, społecznej, uważając ich jedynie jako istoty nadziemskie, bliskie Boga”¹⁰⁷. Zajmujący się zaś praktycznie nauką religii w szkole średniej ks. J. Winkowski z wielką troską apelował do polskiej inteligencji katolickiej, aby zaangażowała się w działalność pisarską mającą na celu spopularyzowanie życiorysów świętych oraz przyczynienie się do bardziej żarliwego ich kultu w społeczeństwie, zwłaszcza wśród młodzieży. Warto, jak się wydaje, przypomnieć słowa tego pedagoga:

Dziś żywot świętego pisany dawnym stylem i sposobem może jeszcze zawędruje do klasztornej biblioteki, ale nie trafi do rąk inteligencji, do rąk młodzieży. Dziś studium etyczne czy społeczne, szkic biograficzny czy historyczny z dziejów Kościoła suchy, naszpikowany erudycją i datami, nie stanie się strawą duchową młodego świeckiego katolika. A na tym polu dziś się jeszcze prawie nic u nas nie robi. Prawda, że katolickich pisarzy świeckich niemal nie mamy, że talenty literackie gasną w duchowieństwie tak szczupłym i tak przepracowanym, a jednak mimo wszystko trzeba wołać i krzyknąć: piszmy, piszmy dla dzisiejszych ludzi. Umiejmy się wczuć w ich psychikę, umiejmy do niej trafić, dusze porwać i serca rozpalić, bo inaczej książki nasze pył jeno pokryje i pajęczyna, a czytelników zdobędzie kto inny¹⁰⁸.

Słuszność poglądów zarówno Woronieckiego, jak też i wspomnianych wyżej, współczesnych mu teologów polskich, wydaje się być istotna i warta odnotowania, zwłaszcza że tendencja do przedstawiania żywotów świętych „wyidealizowanych”, niezgodnych z ich rzeczywistym pierwowzorem, wciąż utrzymuje się w środowiskach katolickich pisarzy i historiografów¹⁰⁹. Zauważa ją na przykład J. P. Torrell, którego słowa należy

¹⁰⁶ Wspomniany powyżej teolog stwierdził: „Najwcześniejsze teksty hagiograficzne w Polsce dotyczą postaci świętych–męczenników: św. Wojciecha, św. Stanisława. Utwory te dostarczyły motywów innym gatunkom piśmiennictwa religijnego, m.in. kazaniom i tzw. mirakłom (utwory dramatyczne). [...] Średniowiecze ukształtowało podstawy polskiego piśmiennictwa, poczynając od pisowni, a kończąc na wzorach gatunkowych i stylistycznych” (M. Rusecki, *Fenomen chrześcijaństwa. Wkład w kulturę*, Lublin 2001, s. 147).

¹⁰⁷ P. Czapla, *Ogólne zasady duszpasterstwa*, Włocławek 1919, s. 121.

¹⁰⁸ J. Winkowski, *Praktyczny podręcznik duszpasterstwa w szkole średniej*, Zakopane 1927, s. 115–116.

¹⁰⁹ Przyczyną tego stanu rzeczy, jak zauważył jeszcze przed II wojną światową J. Calvet, było m.in. to, że „naokoło osób świętych wytworzył się po śmierci i kanonizacji rodzaj świętego sprzysiężenia

tu przytoczyć: „Świętości oddano złą przysługę przez ukazywanie nam postaci wi-
trażowych, od dzieciństwa zastygłych w hieratyzmie cnoty, bardziej odstraszałej
niż fascynującej. Święci Biblii wydają się nam tak bliscy dlatego przecież, że są bardzo
podobni do nas (Eliasz na drodze na Horeb pada na ziemię, i już ma »dosyć wszystkiego«.
Jeremiasz uskarża się gwałtownie, że dał się »zwieść«. To samo odnosi się do świętych
chrześcijańskich. Gdy się do nich zbliżamy, uderza nas w nich »ludzkość«). Zarówno ci
wczorajsi, jak i dzisiejsi, znani nam czy nieznan, ulepieni są z tej samej gliny, co my”¹¹⁰.
Taki sam pogląd wyrażają współcześni nam autorzy polscy¹¹¹.

Od końca średniowiecza kult świętych i opisywanie ich życia ulegały w Kościele
katolickim ciągłej ewolucji¹¹². Miała ona wiele przyczyn, różnej zresztą natury. Wśród
nich niewątpliwie należy wymienić reformację, która odrzuciła kult świętych i ich po-

tych wszystkich, którzy ich kochali, aby idealizować ich rysy” (J. Calvet, *O twórczości i krytyce
katolickiej*, przeł. z franc. Artur Górski, Poznań b. r. w., s. 127). Wypowiadając się o życiorysach
wielu świętych ks. S. Łucarz stwierdza: „Często święci są tam przedstawiani jako ludzie niezwykli
od urodzenia, jako tytani ascezy i długotrwałych modlitw, jako zwyczajcy nad namiętnościami.
Element ludzki tak bardzo bywa podkreślany, że nie widać już działania Chrystusa. Ten stan rzeczy
spowodował, że wielu patrzy dziś podejrzliwie na teksty o świętych. [...] Nierzetelność dawnych
opisów, zresztą niezawiniona, bo wynikająca z ówczesnego sposobu myślenia, spowodowała,
że wielu dzisiejszych ludzi, w tym także wierzących, nie ma do nich zaufania, odrzucając je w ca-
łości” (S. Łucarz, *Wpatrzeni w Jezusa*, Kraków 2001, s. 80–81).

¹¹⁰ J. P. Torrell, *Po co nam świętość?*, przeł. z franc. Wiesław Szymona, Poznań 2008, s. 151.

¹¹¹ Do osób przeciwstawiających się fałszywemu pojmowaniu świętości należała zmarła kilka lat temu
A. Świderkówna, która ubolewała, że wielu katolików do dzisiaj nie wie: „Czym jest świętość, co to
znaczy być świętym. To ma zresztą długą tradycję. Z jednej strony uważa się, że święty to ktoś,
kto został kanonizowany. Tymczasem świętych jest bez porównania więcej niż kanonizowanych!
Stąd w Apokalipsie św. Jana te tłumy, których nikt nie mógł policzyć. Druga pomyłka, która ma
jeszcze głębsze korzenie, to przekonanie, że święty w ogóle nie grzeszy i już w okresie niemow-
lęcym w piątce pościł i nie ssał piersi mamy!” (*Chodzić po wodzie. Z Anną Świderkówną rozmawia
Elżbieta Przybył*, Kraków 2003, s. 253).

¹¹² Warto zaznaczyć, że w średniowieczu kult świętych, zwłaszcza męczenników, był stałym elementem
życia religijnego chrześcijan, zwłaszcza katolików. Żyjący w tym okresie ludzie darzyli zmarłych,
w szczególności męczenników, wielkim szacunkiem i poważaniem, i wierzyli w realną pomoc, jakiej
udzielają im w ziemskim pielgrzymowaniu do nieba. Jak zauważył N. Ohler: „Grzeszny człowiek
szukał orędowników, ponieważ wiedział, że pewnego dnia Bóg zażąda od niego zdania sprawy
z całego życia. Odnajdywał ich w świętych — kobietach i mężczyznach, którzy byli krewnymi,
przyjaciółmi, uczniami Jezusa, jako męczennicy przelali za Niego krew, jako wyznawcy swoimi
słowami i dziełami dawali świadectwo, którzy, jak anioł, przynosili ludziom Boże słowo. Męczennicy
i wyznawcy byli ludźmi grzesznymi jak inni, a przez to byli bliscy pielgrzymom. Jako święci przeszli
już zwycięsko najważniejszą próbę; jako przyjaciele Boga, żyli blisko Jezusa i dlatego mogli być
pośrednikami pomiędzy grzesznymi mieszkańcami ziemi a świętym, surowym Bogiem–Sędzią”
(N. Ohler, *Życie pielgrzymów w średniowieczu. Między modlitwą a przygodą*, tłum. z niem. Małgorzata
Ruta, Kraków 2000, s. 48).

średnictwo na drodze człowieka do wiecznego zbawienia, a także zarzuty, że katolicy czcili osoby, których heroiczną cnotę moralnych oraz życie nie zostały w pełni przez historyków udowodnione. Odpowiedzią na to było m.in. wprowadzenie przez papieża Benedykta XIV nowej, bardziej rygorystycznej procedury kanonizacyjnej oraz powstanie w 1612 roku instytutu zajmującego się poszukiwaniem, analizowaniem i wydawaniem źródeł hagiograficznych. Inicjatorami powstania wspomnianej instytucji byli głównie jezuici belgijscy, m.in.: Jean Bolland, Godefrid Henskens, Daniel von Papenbroch, Héribert Rosweyde. Od nazwiska pierwszego z wymienionych nazwano ją Towarzystwem Bollandiańskim (albo skrótowo — bollandystami). Wydawało ono „Acta Sanctorum” (ostatni tom tej serii wydano w 1940 roku) oraz — od 1882 roku — „Analecta Bollandiana”. Towarzystwo przyczyniło się do obalenia wielu fałszywych sądów dotyczących postaci i kultu świętych, jak i publikacji wartościowych źródeł na ten temat¹¹³.

Także o. Woroniecki jako rektor Uniwersytetu Lubelskiego, chcąc przeciwstawić się tendencji do przedstawiania życiorysów świętych w fałszywym świetle, zainicjował w latach dwudziestych konkurs na opracowanie najlepiej i najrzetelniej przedstawiające dotychczasową historiografię hagiograficzną w Polsce. Jednak do konkursu zgłoszono tylko jedną pracę, autorstwa redemptorysty Franciszka Świątka, zatytułowaną *Z dziejów polskiego żywotopisarstwa świętych* (Lublin 1937). Już w czasie wojny Woroniecki sam opracował i wydał dziełko zatytułowane *Hagiografia. Jej przedmiot, trudności i zadania w Polsce* (Kraków 1940). Warto dodać, że w II Rzeczypospolitej ukazało się kilka wartościowych prac poświęconych świętym polskim. Ich autorzy starali się obiektywnie opisywać ich życie, do dzisiaj uznawane są one za publikacje bardzo wartościowe¹¹⁴. Ich autorami byli m.in. F. Świątek¹¹⁵, F. Koneczny¹¹⁶, Karol Franciszek Wilk¹¹⁷.

Postulaty Woronieckiego dotyczące sposobu pisania życiorysów osób świętych do dzisiaj nie straciły swej aktualności. Obecnie, przed nadmiernym „idealizowaniem” świętych przestrzega znawca teorii i historii kaznodziejstwa ks. K. Panuś. Pisząc o hagiografii lat ubiegłych wspomniany autor stwierdza: „Można próbować zrozumieć intencje tych i wielu innych kaznodziejów hagiograficznych z przeszłości, ale jednocześnie trzeba mocno podkreślić, iż współcześnie tego typu prezentacja świętych wywoła uśmiech politowania. Takie ukazanie mieszkańca nieba może przynieść więcej szkody niż pożytku współczesnemu odbiorcy kazań”¹¹⁸. S. Wielgus z kolei słusznie zauważa, że zbytnie idealizowanie przez historyków osób świętych nie przyczynia się do wzrostu pobożności,

¹¹³ A. Bielak, *Fikcyjni święci*, [w:] *Plotka i kłamstwo w języku i kulturze*, red. Monika Baran-Łaszkiwicz, Stanisława Niebrzegowska-Bartmińska, Sebastian Wasiuta, Lublin 2010, s. 114.

¹¹⁴ I. Werbiński, *Problemy i zadania współczesnej hagiologii*, Toruń 2004, s. 191–192.

¹¹⁵ F. Świątek, *Świętość Kościoła w Polsce w okresie rozbiorowym i porozbiorowym*, t. 1, Kielce 1930; t. 2 pt. *Życiorysy świątobliwych Polaków i Polek ostatnich wieków*, Miejsce Piastowe 1932.

¹¹⁶ F. Koneczny, *Święci w dziejach narodu polskiego*, Miejsce Piastowe 1937–1939.

¹¹⁷ K. Wilk, *Gwiazdy katolickiej Polski*, t. 1–2, Mikołów 1938.

¹¹⁸ K. Panuś, *Sztuka głoszenia kazań*, Kraków 2008, s. 116.

której źródłem byłaby chęć ich naśladowania w codziennym życiu. Jak pisał: „Być może do takiej heroicznej świętości Pan Bóg powołał także każdego z nas. Ale z pewnością zdecydowaną większość spośród nas powołał do świętości zwyczajnej, codziennej, realizowanej w powszednim życiu, w codziennie wykonywanej pracy, w nauce, w sztuce, w życiu rodzinnym, a także w zgodnej z Bożymi przykazaniem zabawie, której także potrzebujemy. Powołał nas do świętości dla nas tylko właściwej”¹¹⁹. Hagiografowie współcześni zaś słusznie uważają, że historycy opisujący życiorysy świętych powinni stosować w swoich badaniach naukowych trzy podstawowe kryteria: historyczne, psychologiczne i teologiczne. W przypadku pierwszego kryterium chodzi o wszechstronne wykorzystanie materiałów źródłowych dotyczących świętego; mają być one przedstawione obiektywnie, z uwzględnieniem kontekstu historycznego ukazującego życie opisywanej postaci oraz w sposób zrozumiały i czytelny dla odbiorcy. Psychologiczne kryterium ma za zadanie uwidocznić psychikę świętego. W tym celu np. dokonuje się ewentualnie analiz grafologicznych pism przez niego pozostawionych, wnikliwie czyta się jego korespondencję, korzystając przy tym z osiągnięć współczesnej psychologii, czyniąc to oczywiście w sposób roztropny i zrównoważony oraz bez ideologicznych uprzedzeń. W kryterium teologicznym chodzi o skierowanie uwagi badacza na fakt dojrzewania świętości u człowieka i jego doskonalenie się moralne (zakłada to znajomość u badacza teologii moralnej, ascetycznej i mistycznej, ponieważ biegła znajomość tych dziedzin pozwala uczonemu w sposób niebudzący merytorycznych zastrzeżeń opisać ów proces)¹²⁰.

Z drugiej strony, jak wskazują na to współczesne badania socjologów, nasila się obecnie w kulturze zachodniej tendencja do nadmiernego eksponowania świeckiego charakteru życia świętych i pomijania tych jego elementów, które świadczyłyby o heroizmie ich wiary i prawości postępowania. Pisze o tym W. Pawlik, analizując kazania niektórych kapłanów katolickich. Wspomniany autor uważa, że „sakralność w kazaniach jest pozbawiona historii i ciągłości: między współczesnością a światem biblijnym, świętym, obecnie jest próżnia. Dawniej przestrzeń tę zapełniali święci, patroni, męczennicy Kościoła, dziś brakuje tego ogniwa zapośredniczającego. Bohaterowie kazań to ludzie prawie nam współcześni, niektórzy zresztą wręcz współcześnie żyjący, nie zawsze są to święci. W kazaniach nie eksponuje się zresztą ich świętości, nie pochodzą oni z »porządku« *sacrum*, ale z naszego »porządku« świata ludzi z krwi i kości. Przede wszystkim są oni wyjątkowymi ludźmi o niezwykłych zaletach moralnych i umysłowych, których inni powinni naśladować. Rezygnacja z przedstawień wątków hagiograficznych sprawia, że w kazaniach nie występują nawet tacy uniwersalni z punktu widzenia moralistyki święci, jak święty Franciszek, a tradycyjne »funkcje« orędownictwa i patronatu redukują się praktycznie do wstawiennictwa Jezusa Chrystusa, Matki Bożej, i — w przypadku

¹¹⁹ S. Wielgus, *Rekolekcje „dla poszukujących”*, Płock 2003, s. 49.

¹²⁰ E. Walewander, *Religijność w perspektywie dziejowej. Studia i szkice*, Lublin 1996, s. 14–16.

dzieci — świętego Stanisława Kostki”¹²¹. Wspomnianemu przez W. Pawlika zjawisku towarzyszą jeszcze inne, również negatywne. Otóż, jak przypomina nam ks. Kazimierz Kucharski, do Soboru Watykańskiego II w każdym ołtarzu, na którym sprawowano Eucharystię św., musiały być umieszczone relikwie męczenników. Był to wyraz szacunku dla ciał tych, którzy umarli za wiarę, mający nie tylko symboliczny, ale konkretny, realny charakter. Po Soborze Watykańskim II praktyki tej nie stosuje się już powszechnie w Kościele katolickim¹²².

Wychowanie liturgiczne dzieci i młodzieży

Według J. Woronieckiego, szczególną rolę w wychowaniu religijnym dzieci i młodzieży odgrywa liturgia. W związku z tym uważał on, że „punkt ciężkości wychowania religijnego, jakie szkoła winna dawać, musi być przeniesiony na samo życie religijne, którego ośrodkiem winno się stać nabożeństwo szkolne, nadzwyczaj starannie zorganizowane i na pełnym zrozumieniu ogromnej doniosłości liturgii oparte”¹²³. Uczony dodawał, że w pierwszych latach po odzyskaniu przez Polskę niepodległości znaczenie wychowawcze modlitwy liturgicznej nie było dostatecznie doceniane, również przez pedagogów¹²⁴. Pogląd Woronieckiego na ten temat wydaje się być trafny, zwłaszcza gdy uwzględni się niewielki poziom wiedzy na temat istoty i znaczenia Mszy św. wśród Polaków, zwłaszcza mieszkańców małych miasteczek byłego zaboru rosyjskiego¹²⁵. Czynny udział wiernych we Mszy św. był niewielki, wręcz znikomy, pomimo fizycznej obecności na odbywających się w niedzielę i inne święta nabożeństwach. A przecież, jak wyjaśniał Woroniecki:

¹²¹ W. Pawlik, *Grzech. Studium z socjologii moralności*, Kraków 2007, s. 91.

¹²² K. Kucharski, *W trosce o życie duchowe*, Kraków 2006, s. 435.

¹²³ J. Woroniecki, *Zdolność wychowawcza szkoły...*, s. 72.

¹²⁴ J. Woroniecki, *Program integralnej pedagogiki...*, s. 30. Należy jednak zauważyć, że wielu pedagogów szczególnie ceniło wartość wychowania liturgicznego dzieci i młodzieży. Na przykład Barbara Żulińska wypowiadając się na ten temat stwierdziła m.in.: „Czynny udział w liturgii wyklucza zgubne uczucie nudy i bezmyślność, a do aktywnej postawy przyczynia się śpiew religijny i cały nastrój świątyni. Tu uczucie religijne schodzi się z estetycznym, piękno bowiem ma swój udział w kształtowaniu pobożności” (B. Żulińska, *Więcej piękna*, Warszawa 2003, s. 109).

¹²⁵ Warto w tym miejscu przytoczyć fragment protokołu z konferencji księży dekanatu pilickiego z 1924 roku, zacytowany przez jedną ze współczesnych nam badaczek dziejów miast i miasteczek Kielecczyny: „Zauważa się w Kościele, że wielu młodszych i starszych nie wie, co robić z sobą na nabożeństwie. Jedni nie umieją się modlić, inni nie wiedzą, o co się modlić i za kogo. Różaniec dla nieumiejącego czytać, zastąpić musi książeczkę do nabożeństwa” (R. Renz, *Religijność środowisk małomiasteczkowych Kielecczyny w latach międzywojennych (wybrane zagadnienia badawcze)*, [w:] *Spółeczno-kulturalna działalność Kościoła katolickiego w Polsce XIX i XX wieku*, red. Regina Renz, Marta Meducka, Kielce 1994, s. 126).

Nie ulega kwestii, że czysto bierny udział w nabożeństwie ze wszystkimi jego czynnikami, które tak silnie działają na zmysły, a przez nie na wyobraźnię, może bardzo łatwo usposobić do marzycielstwa i przez to życie religijne bardzo osłabić, a nawet wyjałowić. Ale jeśli mówimy o nabożeństwie liturgicznym takim, jak je Kościół rozumie, to tam nie ma mowy tylko o biernym przypatrywaniu się akcji; tam w każdej niemal chwili wierni wzywani są do czynnej współpracy, która całą ich uwagę powinna skupić. Na tym polega właśnie ten czynny charakter wychowania liturgicznego, mający tak wielką doniosłość¹²⁶.

Warto zauważyć, że pod tym względem sytuacja z roku na rok się poprawiała, zwłaszcza dzięki zaangażowaniu duchowieństwa. Stąd też s. Barbara Żulińska mogła z dużą dozą optymizmu pisać w latach trzydziestych XX w.: „Wzmagający się ruch liturgiczny rokuje najpiękniejsze nadzieje, a uczenie dzieci prawd wiary na tekstach mszalnych przynosić zaczyna najlepsze rezultaty. Liturgia bowiem czyni Mszę św. ośrodkiem naszego życia i od razu wprowadza na grunt nadprzyrodzony, bo w Najśw. Ofierze wiara, ufność i miłość mają swą karmę, a zarazem pole do praktykowania”¹²⁷.

Dodać trzeba, że ten kierunek wychowawczej działalności Kościoła stał się szczególnym przedmiotem nauczania papieży w czasach późniejszych, zwłaszcza Jana Pawła II¹²⁸. Także kardynał Joseph Ratzinger, późniejszy papież Benedykt XVI, podkreślał konieczność liturgicznego wychowania i wykształcenia katolików, przestrzegając przed usuwaniem zarówno pierwszego, jak i drugiego elementu formacji duchowej człowieka¹²⁹. Woroniecki twierdził, że modlitwa liturgiczna w Kościele, w którym gromadzi się społeczność wiernych, ma w życiu człowieka szczególne znaczenie. Jej wartość wynika z obiektywnego faktu ustanowienia jej przez Jezusa Chrystusa, który chce, aby Jego ofiara wciąż powtarzała się w czasie odprawiania Mszy św., aż do skończenia świata¹³⁰. Z punktu widzenia pedagogicznego liturgia ma o wiele większe znaczenie od modlitwy myślniej, ponieważ angażuje całego człowieka, jego duszę i ciało, do oddawania czci Bogu jako Najwyższej Prawdzie i Dobru. Ma ona poza tym charakter antyindywidualistyczny, co również ma niebagatelne znaczenie dla lepszego wychowania religijnego społeczności

¹²⁶ J. Woroniecki, *U podstaw kultury...*, s. 180–181.

¹²⁷ B. Żulińska, *Wychowanie religijno-moralne dzieci w wieku szkolnym*, Poznań [1936], s. 21.

¹²⁸ S. Dziekoński, *Formacja chrześcijańska dziecka w rodzinie w nauczaniu Kościoła. Od Leona XIII do Jana Pawła II*, Warszawa 2006, s. 479–480.

¹²⁹ „Liturgia — pisał J. Ratzinger — nie może być przekształcona w lekcję religii, a banalizacja nie stanowi dla niej ratunku. Potrzeba nam w to miejsce liturgicznego wykształcenia duchowego lub też, nawet o wiele bardziej, ogólnego wykształcenia duchowego, dla których nowych dróg i form powinny gorliwie poszukiwać komisje liturgiczne i konferencje episkopatu” (J. Ratzinger, *Sakrament i misterium. Teologia liturgii*, tłum. z niem. Aleksandra Głos, Kraków 2011, s. 149).

¹³⁰ J. Woroniecki, *Per ipsum*, „Szkola Chrystusowa”, 5(1924), t. 8, nr 3, s. 98.

chrześcijańskiej¹³¹. Indywidualizm bowiem — jak twierdził współczesny polskiemu dominikaninowi pionier odnowy ruchu liturgicznego w Europie zachodniej L. Beauduin, jest tradycyjnie wrogi właściwie pojmowanej pobożności katolickiej, ponieważ jest on źródłem egoizmu i innych związanych z nim wad moralnych¹³². Na tę sprawę zwracają uwagę także współcześni nam teolodzy i pedagodzy. S. Bastianel pisze, że „indywidualna modlitwa osobowa odnajduje we wspólnotowej modlitwie liturgicznej nie tylko swoje ożywienie, lecz również możliwość odkrycia siebie w relacji z Bogiem, relacji, która nawet w najgłębszych warstwach intymności osobowej jest świadoma swojej przynależności do »traditio«; wierzący znajduje w niej podporę i możliwość konfrontowania się, będąc odpowiedzialnym także za własny wkład wiary, życia i modlitwy”¹³³.

Mając na względzie naukę Kościoła i własne doświadczenie kapłana i duszpasterza, J. Woroniecki postulował większe zaangażowanie młodzieży szkolnej w życie liturgiczne Kościoła, zwłaszcza poprzez jej udział we Mszach św. odprawianych z inicjatywy księży prefektów. Stąd też uważał, że „na czoło wszystkich przejawów kultury eucharystycznej należy wysunąć Mszę św., i to nie cichą, i nie recytowaną, i nie śpiewaną z udziałem jakiegoś doborowego chóru, ale śpiewaną społecznie przez cały lud zgromadzony w świątyni. To jest dziś jeden z centralnych postulatów pedagogiki katolickiej, a jed-

¹³¹ W ramach modlitwy liturgicznej zwraca się w religii katolickiej uwagę na wychowawczy charakter wspólnotowej modlitwy powszechnej; słusznie zauważa się, że pełni ona „ważną rolę w formułowaniu chrześcijańskiej osobowości, zwłaszcza w wychowaniu do świadectwa. Uczy odkrywając w codziennych sprawach przeznaczenia całej ludzkości oraz pomaga w rozumieniu i ocenianiu wydarzeń w świecie po chrześcijańsku. Pomaga lepiej zrozumieć przynależność do Kościoła i odpowiedzialność za jego rozwój” (W. Nowak, E. Dąbrowska, *W trosce o wychowanie dzieci do udziału w liturgii Mszy świętej*, Olsztyn 1993, s. 32).

¹³² Wspomniany powyżej autor w wydanym w 1914 roku dziele poświęconym liturgii pisał m.in.: „Modlić się samemu, czynić ze swego życia nadprzyrodzonego sprawę prywatną pomiędzy mną a Bogiem, zamiast łączyć się przede wszystkim sercem i ustami w modlitwie ze swymi braćmi i kapłanem celebrującym, który w swych czynnościach uosabia cały Kościół zjednoczony ze swoją głową — Jezusem Chrystusem, to znaczy zniekształcać w sobie mentalność katolicyzmu i odmawiać współpracy we wspólnym dziele. Toteż przez cały czas od pierwszych wieków aż do dnia dzisiejszego, Kościół dawał każdej swej modlitwie charakter głęboko i zasadniczo wspólnotowy. Poprzez liturgię w pełni przeżywaną chrześcijanie coraz pełniej zdobywają świadomość swego braterstwa nadprzyrodzonego, swej jedności w Ciele Mistycznym Chrystusa. To jest najpotężniejsze antidotum przeciwko indywidualizmowi, z którym tak łatwo godzi się nasz egoizm. Można z całą pewnością stwierdzić, że wszystko to, co traci liturgia, zgarnia indywidualizm” (L. Beauduin, *Modlitwa Kościoła*, przeł. z francuskiego S. Kasperek, Kraków 1987, s. 93).

¹³³ S. Bastianel, *Modlitwa i moralność*, przeł. z włoskiego Barbara Królikowska, Kraków 1998, s. 127–128. Interesujące uwagi na temat wartości i znaczenia modlitwy wspólnotowej dla Kościoła i każdego katolika sformułował także polski teolog R. E. Rogowski. Zob.: R. E. Rogowski, *Wicher i myśl*, Katowice 1999, s. 352–359.

nocześnie sprawdzian »sensus catholici« każdego, kto ma pretensje być pedagogiem katolickim”¹³⁴.

Właśnie śpiew jest jedną z tych czynności, które, zwłaszcza wykonywane wspólnie, przynoszą wiele skutków pożytecznych dla rozwoju dzieci i młodzieży, także wychowawczych, na co zwrócił uwagę współczesny polskiemu dominikaninowi ks. Józef Boczar, teoretyk i praktyk nauczania religii w szkołach¹³⁵. Znaczenie śpiewu podkreślali w dawnych już wiekach wybitni katoliccy teologowie, do których zaliczyć należy niewątpliwie św. Augustyna¹³⁶ i św. Tomasza z Akwinu. Woroniecki miał tego świadomość, a słuszność jego poglądów potwierdzają badania i wypowiedzi współczesnych nam uczonych zajmujących się problematyką wychowania muzycznego¹³⁷. W XIX wieku, zwłaszcza w zaborze rosyjskim, zakazywano Polakom śpiewania pieśni patriotycznych i religijnych. „W zaborze rosyjskim pieśni patriotyczne i religijne wykonywane były w ukryciu nie tylko przed policją, ale również przed sąsiadami. Za ich wykonywanie w miejscach publicznych groziła wysoka kara grzywny bądź nawet więzienie” — pisała Stefania Walasek¹³⁸.

W okresie międzywojennym wielu pedagogów — również zaangażowanych w niewielkim stopniu lub wcale w życie religijne Kościoła katolickiego — dużą wagę przywiązywało do wychowawczego znaczenia śpiewu w życiu dzieci. Dążono zatem

¹³⁴ J. Woroniecki, *Program integralnej pedagogiki...*, s. 275.

¹³⁵ J. Boczar w jednym z podręczników metodycznych do nauczania religii katolickiej w szkołach pisał: „Polecenie uczniom, aby (...) pojedynczo lub po kilku śpiewali, nie prowadzi do celu. Dzieci, mające lepszy słuch muzyczny i większą łatwość przyswojenia sobie melodii, zwykle śpiewają śmielej i głośniej, a przy nich inne dzieci, z cięższym słuchem, po kilkurazowym powtórzeniu nauczą się melodii. Śpiewanie pojedynczych uczniów może przyczynić się jedynie do ośmielenia ich w śpiewie i przygotować ich do śpiewu solowego, co jednak do katechezy nie należy, lecz raczej do nauki śpiewu w ogólności. Dodać jeszcze trzeba, że nauczyciel [religii — R. P.] powinien zawsze traktować śpiew kościelny jak modlitwę. Uczniowie przeto powinni podczas śpiewu stać przyzwoicie, trzymać w rękę otwarte śpiewniki albo stać z założonymi rękami, jak przy modlitwie” (J. Boczar, *Metodyka nauczania religii katolickiej dla użytku seminariów nauczycielskich*, Poznań 1930, s. 86.)

¹³⁶ Jak zauważył Szymon Paczkowski, wg św. Augustyna istnieje „ogromna siła oddziaływania muzyki na psychikę i postępowanie człowieka. Dlatego w »Wyznaniach« Augustyn przestrzega przed możliwym złym wpływem muzyki na duszę ludzką, jeżeli przyjemności płynące z jej słuchania nie będą podporządkowane rozumowi” (Sz. Paczkowski, *Nauka o afektach w myśli muzycznej I połowy XVII wieku*, Lublin 1998, s. 38).

¹³⁷ Wystarczy chociażby zacytować wypowiedź Wiesławy Aleksandry Sacher, która powołując się na liczną literaturę przedmiotu stwierdza m.in.: „Aktywne słuchanie muzyki może rozwijać zdolności słuchowe (w sensie postrzegania złożoności bodźców dźwiękowych), może także kształcić słuch muzyczny i fonetyczny, muzykalność, wyobraźnię” (W. A. Sacher, *Słuchanie muzyki a kształtowanie emocjonalności dzieci*, Katowice 2004, s. 87).

¹³⁸ S. Walasek, *Kształcenie muzyczne w szkołach II Rzeczypospolitej*, [w:] *W kręgu dorobku edukacyjnego II Rzeczypospolitej*, red. Krzysztof Jakubiak, Tadeusz Maliszewski, Kraków 2011, s. 111.

do „rozśpiewania młodego pokolenia”¹³⁹. Zwolennikiem angażowania dzieci i młodzieży do śpiewu kościelnego przez nauczycieli i kapłanów, podobnie jak Woroniecki, był ks. Wojciech Orzech. Uważał, że śpiew chóralny w Kościele jest o wiele pożyteczniejszy dla uczestników Mszy św. niż indywidualny: „Pomimo że ze stanowiska muzyki jest on najłatwiejszym (nie wymaga znajomości nut), to jednak ma on wielkie znaczenie religijno-wychowawcze. Dopuszcza on bowiem udział nieograniczonej liczby śpiewających, wszyscy mają tu współpracować (im więcej szkół śpiewa równocześnie, tym wspanialsze robi wrażenie), każda jednostka jest czynna; odpada chęć zwracania na siebie uwagi i popisywania się swym głosem; miłe i uchwytnie dla ucha melodie pieśni kościelnych podobają się i poruszają do głębi, wspomagane w tym treścią pełną szerszego uczucia religijnego, jakie tchnie z każdej zwrotki śpiewanej pieśni”¹⁴⁰. Wspomniany autor zauważał oczywiście, że nauczanie i wykonywanie liturgicznych pieśni chóralnych wymaga sporego trudu i organizacyjnego zaangażowania (dlatego też śpiew ten, praktykowany w średniowieczu, cieszył się potem mniejszą popularnością w prześląkniętych indywidualizmem czasach nowożytnych i współczesnych), ale „powrót do chórów liturgicznych w dawnym rozumieniu [...] wnosi ze sobą do muzyki kościelnej tyle wartości, tyle ożywczych soków, że trudności, chociażby wielkie, muszą ustąpić”¹⁴¹.

Jak pisze Edyta Kocięba-Goździela, „Idea »rozśpiewania dzieci«, tak silnie propagowana w okresie dwudziestolecia międzywojennego, przyniosła wiele cennych prac jej poświęconych w postaci książek, śpiewników oraz artykułów, nadających śpiewowi wysoką wartość pod względem artystycznym, kulturalnym, wychowawczo-społecznym, psychologicznym i oczywiście dydaktycznym”¹⁴². Uczestniczący czynnie w życiu religijnym i społecznym II Rzeczypospolitej S. Swieżawski, doceniając zaangażowanie Woronieckiego w ożywienie pobożności liturgicznej, stwierdza z kolei: „Liturgię pokochałem tak bardzo, że w pierwszych latach moich studiów uniwersyteckich oddałem się bardziej społecznemu ruchowi odnowy liturgicznej niż pracy naukowej *sensu stricto*. Nie zdawałem sobie jednak wówczas sprawy, że ta cała droga miała głęboki sens — i że właśnie to bliskie zetknięcie się z liturgią stanowiło znakomitą propedeutykę późniejszych, coraz to intensywniejszych studiów filozoficznych i historyczno-filozoficznych. Obcowanie z życiem liturgicznym Kościoła, a zwłaszcza z duchowością zaszczepioną w Kościele zachodnim przez św. Benedykta, a także ze wspaniałą tradycją liturgiczną i monastyczną Kościoła wschodniego, otworzyło mi oczy na wartości fundamentalne dla całej kultury,

¹³⁹ S. Walasek, *Kształcenie muzyczne w szkołach...*, s. 123.

¹⁴⁰ W. Orzech, *Śpiew kościelny a szkoła*, Katowice 1930, s. 5.

¹⁴¹ Tenże, *Wzorowy chór kościelny*, Lwów 1925, s. 8.

¹⁴² E. Kocięba-Goździela, *Problematyka kształcenia głosu dziecka na łamach czasopisma „Śpiew w Szkole” (1933–1939)*, [w:] *Czasopiśmiennictwo okresu Drugiej Rzeczypospolitej jako źródło do historii edukacji*, red. Iwonna Michalska i Grzegorz Michalski, Łódź 2010, s. 250.

a nie tylko dla życia sakramentalnego i modlitwy”¹⁴³. Wspomniany uczony podkreślał, że swoje fascynacje zawdzięczał Woronieckiemu, który wraz z ks. Wł. Kornilowiczem potrafił zainteresować młodzież problematyką liturgiczną przywołując w swoich publikacjach teksty św. Tomasza z Akwinu na ten temat i je wspólnie z młodzieżą analizując, głównie na zebraniach formacyjnych młodzieży akademickiej działającej we Lwowie¹⁴⁴.

Wyższość wychowawcza społecznej modlitwy liturgicznej nad wewnętrzną, bardziej indywidualną — uzasadniał polski dominikanin — polega przede wszystkim na tym, że ogarnia całego człowieka, nie tylko władze jego duchowe, ale i zmysłowe, i to zarówno wewnątrz, jak i zewnątrz, wzrok, słuch i nawet powonienie. W ten sposób powstają już od dzieciństwa przez skojarzenie pewne kompleksy psychiczne, na które składają się z jednej strony przeniknięcie łaską sprawności władz duchowych, a z drugiej sprawności i nawyki władz zmysłowych: pamięci, wyobraźni, wzroku, słuchu, nawet i odruchy samych członków ciała¹⁴⁵.

Wielu teologów katolickich po II wojnie światowej, dążąc do odnowy liturgicznej w Kościele, tak jak wcześniej czynił to Woroniecki, głosiło podobne poglądy. Na przykład amerykański jezuita B. Cooke wypowiadając się na temat naszego uczestniczenia w liturgii Mszy świętej przypominał, że „nie wystarczy po prostu być w kościele. Ani też nie możemy nawet »śledzić Mszy z pewnej odległości«. Jeśli pragniemy rzeczywiście przeżywać chrześcijaństwo, musimy rozumieć strukturę Mszy i co się podczas niej dzieje. Jest to posiłek, głoszenie Słowa Bożego i nasza odpowiedź. Ona nas jednoczy, ponieważ uznajemy naszego jedyne Ojca w niebie, przyjmując wspólnie jedno Ciało Chrystusa, oddając się w ofierze Chrystusowi osobiście i we wspólnocie. Wszystkie te prawdy musimy starać się rozumieć coraz bardziej głęboko i dokładnie, jeśli nasza wiara ma być dojrzała”¹⁴⁶.

Podobne opinie o nauczaniu religii w szkołach, a także w kwestii wychowania liturgicznego, formułowało i formułuje wielu innych teoretyków i praktyków kształcenia religijnego, a także teologów i psychologów chrześcijańskich. Na przykład zasłużony katecheta ks. Jan Ciemniewski stwierdzał m.in.: „Zamiast dotychczasowej biernej metody uczenia się o Bogu oderwanych definicji katechizmowych pragnąłbym czynnego pozna-

¹⁴³ S. Swieżawski, *Istnienie i tajemnica*, Lublin 1993, s. 314.

¹⁴⁴ S. Swieżawski, *Wielki przełom 1907–1945*, Lublin 1989, s. 132–133. Wł. Kornilowicz był osobą szczególnie cenioną przez Woronieckiego, a wiele poglądów tych uczonych i kapłanów wydaje się do siebie bardzo zbliżonych, wśród nich m.in. dotyczących roli i znaczenia liturgii w życiu katolika. Pogląd Kornilowicza, że: „Liturgia była [...] nie zbiorem zasad i przepisów, jak to wówczas dość powszechnie rozumiano, ale najgłębszym wyrazem wspólnoty modlącego się Kościoła” (T. Landy, R. Wosiek, *Ksiądz Władysław Kornilowicz*, Warszawa 2003, s. 137), Woroniecki nie tylko akceptował, ale uważał za postępowy, bo przyczyniający się do wzrostu autentycznej wiary i religijności.

¹⁴⁵ J. Woroniecki, *Pełnia modlitwy*, Poznań 1982, s. 114.

¹⁴⁶ B. Cooke, *Kształtowanie wiary*, przeł. z ang. Barbara Brzostowska, Warszawa 1976, s. 100.

nia Pana Boga, w którym wzięłyby udział wszystkie władze duszy człowieka, co pozwoliłoby mu dojść nie tylko do pojęcia, ale do świadomości Boga i nieśmiertelnej duszy”¹⁴⁷. Do prób odnowy liturgicznej w Kościele katolickim dochodziło w Niemczech jeszcze w I połowie XIX w. Pojawił się wówczas tzw. ruch neologów, którzy dążyli do zmian w liturgii katolickiej (byli zresztą pod wpływem ducha racjonalizmu i filozofii oświecenia), wprowadzając do niej i odbywających się nabożeństw język niemiecki. W ten sposób, jak twierdzono, duchowni będą w stanie podczas sprawowania Mszy św. oddziaływać na uczuciowość ludu, który z kolei będzie angażował się bardziej w życie religijne swojej parafii. Jak zauważają polscy teolodzy katolicki, ruch neologów, dążąc do dostosowania liturgii do „ducha czasów”, pozbawiał ją sakralnego charakteru, czynił ją raczej środkiem wychowania chrześcijańskiego ludu, a nie pośredniczką zbawienia¹⁴⁸. Stwierdzają oni ponadto, że „z neologicznych założeń jasno wynika, że realizacja ich prowadziła do powolnej protestantyzacji. Ruch ten zawierał w dalszej konsekwencji niebezpieczeństwo dla polskośći przez powszechne wprowadzenie niemieckiego języka w nabożeństwach”¹⁴⁹. Nie dziwi więc fakt, że tego typu „odnowa” liturgiczna nie spotkała się z pozytywnym odzewem ze strony tradycyjnie zorientowanych katolików, zwłaszcza polskich.

Na Śląsku z kolei od przełomu XIX i XX stulecia niemiecka społeczność katolicka dążyła do odnowy życia liturgicznego w ramach dwóch nurtów, które w tym czasie pojawiły się w centralnych Niemczech. Pierwszy z nich, związany głównie z zakonem benedyktynów oraz z werbistami, zakładał konieczność głębszego poznania liturgii rzymskiej przez ogół katolików; w tym celu tłumaczono mszały i brewiarze z łaciny na język niemiecki, wydawano książki teologiczne, będące pomocami liturgicznymi dla wiernych Kościoła uczestniczących we Mszy św. itp. Do zwolenników tego nurtu należeli m.in.: H. Platz, R. Guardini, A. Stonner, J. Pinski, L. Wolker, J. Kramp, S. Stephan¹⁵⁰. Ostatni z wymienionych kapłanów, podejmując intensywną działalność na tym polu, chciał w większym stopniu zaangażować do współpracy nauczycieli religii. W tym celu wydał dla nich opracowanie *Christliche Lehrer und Lehrerinnen wir brauchen Euch!* (Lauben 1926). W pracy tej Stephan przekonywał, że przy pomocy nauczycieli religii kapłani mogą właściwie kształtować świadomość liturgiczną i eucharystyczną dzieci i młodzieży. Jego zdaniem, ta współpraca jest konieczna, ponieważ Msza św. jest przecież centrum duchowego życia i środkiem uświęcającym duszę katolika¹⁵¹.

Drugi nurt odnowy liturgicznej dążył do zmian w kościelnej liturgii. Były one często dokonywane przez kapłanów samowolnie, a osoby, które to czyniły, tłumaczyły to

¹⁴⁷ J. Cierniewski, *O nowożytną metodę nauczania religii*, Warszawa–Poznań 1919, s. 37.

¹⁴⁸ W. Urban, *Leopold hr. Sedlnicki książę biskup wrocławski 1836–1840 na tle dziejów Kościoła na Śląsku w pierwszej połowie XIX wieku*, Warszawa 1955, s. 113.

¹⁴⁹ Tamże, s. 108.

¹⁵⁰ H. Ekert, *Ks. Stanisław Stephan (1867–1926) jako pionier ruchu liturgicznego na Śląsku*, Opole 1999, s. 21.

¹⁵¹ Tamże, s. 82.

koniecznością dostosowania życia liturgicznego do „wymogów czasu”, w którym żyli, a także zmian w mentalności ludzkiej dokonujących się m.in. pod wpływem rozwoju nauk świeckich. Jego zwolennikami byli m.in.: augustianin P. Parsch i ks. F. X. Schmid¹⁵².

Badacze dziejów odnowy ruchu liturgicznego w duchu ściśle katolickim w Polsce, niepopadającego, jak w Niemczech, w „protestantyzację”, zauważają, że ma on w naszym kraju duże osiągnięcia, a jego tradycje sięgają jeszcze XIX stulecia, kiedy to biskup Julian Antoni Nowowiejski (1858–1941) stał się „pierwszym wśród pionierów ruchu liturgicznego”¹⁵³. Jeszcze zanim został biskupem, napisał ważne dla tej dziedziny dzieło *Śpiew liturgiczny, muzyka i chóry Kościoła katolickiego* (1886), ale niewątpliwie szczególnie cenny jest jego obszerny *Wykład liturgii Kościoła katolickiego* (t. 1–4, Warszawa–Płock 1893–1916). W okresie międzywojennym zainspirował on ks. Józefa Michalaka, który wydał nowoczesny, dostosowany do warunków polskich *Rytuał Rzymski*, który uzyskawszy akceptację Episkopatu Polski oraz Stolicy Apostolskiej ukazał się drukiem w Katowicach w 1927 roku.

Jak słusznie zauważył ks. K. Konecki, w międzywojennej Polsce istniały zasadniczo trzy nurty mające na celu odnowę ruchu liturgicznego. Pierwszy z nich skupił się na uwzględnianiu języka narodowego w liturgii, popularyzowaniu pieśni nabożnych, rozpowszechnianiu mszalików, odprawianiu Mszy recytowano–śpiewanych — działali w nim m.in. ks. Kazimierz Bieszk¹⁵⁴, ks. Karol Czesznák, ks. J. Michalak¹⁵⁵; drugi kierunek pragnął zachować tzw. klasyczną, czyli benedyktyńską liturgię, a przez swoją kaznodziejską działalność wśród wiernych Kościoła wychowywał ich do lepszego zrozumienia jej istoty i znaczenia, nauczał podstaw łaciny kościelnej, śpiewu gregoriańskiego — jego zwolennikami byli m.in.: wspomniany już A. J. Nowowiejski oraz: ks. Jan Korzonkiewicz i ks. Michał Kordel¹⁵⁶, ks. Henryk Nowacki¹⁵⁷, ks. Stefan

¹⁵² Tamże, s. 21.

¹⁵³ K. Konecki, *Początki ruchu odnowy liturgicznej w Polsce*, [w:] *Johannes Pinski, prekursor posoborowej odnowy liturgicznej*, red. ks. Andrzej Krzystek, Szczecin 2008, s. 126.

¹⁵⁴ Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na artykuł tegoż kapłana na ten temat. Zob.: K. Bieszk, *Naokoło wartości wychowawczych liturgii*, „Mysterium Christi”, 8(1936/1937), nr 7/8, s. 193–199.

¹⁵⁵ W. Jezusek, *Ks. Prałat Józef Michalak profesor Seminarium Duchownego w Płocku*, „Miesięcznik Pasterski Płocki”, 43(1949), nr 5/6, s. 219–228.

¹⁵⁶ Wymienieni powyżej księża, tj. J. Korzonkiewicz i M. Kordel, odgrywali nieprzeciętną rolę w dziele odnowy ruchu liturgicznego w Polsce, i przez to są wymieniani również przez zachodnioeuropejskich badaczy dziejów liturgii, uznani za wybitnych jej znawców i propagatorów. M. Kordel wraz z ks. J. Korzonkiewiczem założyli w 1928 roku Towarzystwo Miłośników Liturgii pod wezwaniem św. Benedykta, a rok później zaczęli wydawać pismo „Mysterium Christi”, które stało się redagowanym na bardzo wysokim poziomie organem ruchu liturgicznego w naszym kraju. Od początku spotkało się ono z dużym zainteresowaniem czytelników, w szczególności zaś biskupów. Zob. szerzej: W. Świerżawski, *Pro cuius amore. Myślenie, modlitwa, czyn*, Wrocław 1984, s. 167–170.

¹⁵⁷ Ks. H. Nowacki poświęcał problematyce śpiewu gregoriańskiego bardzo dużo miejsca, pisząc na jego temat wiele prac o popularnonaukowym charakterze. Jako kompozytor i wychowawca wielu pokoleń organistów, odegrał dosyć znaczącą rolę w jego upowszechnianiu. Podkreślał

Świetlicki¹⁵⁸; istniał jeszcze trzeci kierunek, pośredni niejako pomiędzy poprzednimi, który zyskał popularność zwłaszcza wśród duszpasterzy akademickich i katechetów. Głosił konieczność głębszego zrozumienia aktualnej liturgii Kościoła przez liczniejszą, niż dotychczas, rzeszę dzieci i młodzieży szkolnej oraz studenckiej, a także akcentujący znaczenie wychowania liturgicznego polskiego społeczeństwa — ruch ten reprezentowali m.in. kapłani lwowscy: S. Żukowski, Z. Bielawski, G. Szmyd¹⁵⁹, a także poznańscy: W. Śpikowski¹⁶⁰ i A. Żychliński oraz działający jako duszpasterze wśród młodzieży uniwersyteckiej Lwowa ks. W. Korniłowicz¹⁶¹ i K. Czesznák. Zwłaszcza ostatni z wymienionych był gorliwym orędownikiem propagowania wiedzy liturgicznej oraz uwydatniania jej wartości społecznej. Uważał on, że należy nie tylko pouczać młodzież, jak powinna zachowywać się podczas modlitwy liturgicznej w Kościele, ale także należy ją uczyć, jak umiejętnie modlić się wspólnie, bowiem „ignorancja liturgiczna jest jedną z przyczyn ignorancji religijnej”¹⁶². Jego poglądy podzielał inny pionier lwowskiej katechetyki ks. Kazimierz Thullie, przeciwny rubrycystycznej formie nauczania liturgiki w szkołach i zachęcający uczniów do czynnego udziału w życiu i obrzędach Kościoła katolickiego¹⁶³. Warto zasygnalizować, że wielu kapłanów oceniało pozytywnie rozwój ruchu liturgicznego w Polsce międzywojennej oraz angażowanie się duchowieństwa w jego upowszechnianie wśród młodzieży szkolnej. Ks. J. Winkowski pisał w drugiej połowie

w nich jego rolę wychowawczą, wskazywał na jego bogatą historię. Zob. m.in.: H. Nowacki, *Krótki rys teoretyczny i historyczny śpiewu gregoriańskiego*, „Przegląd Katolicki” 62(1924), s. 392–393; tenże, *Śpiew gregoriański w seminariach duchownych*, [w:] *Pamiętnik Drugiego Zjazdu [Związku Zakładów Teologicznych]*, Włocławek 1924, s. 80–85; tenże, *Stolica Apostolska wobec odrodzenia śpiewu gregoriańskiego*, „Przegląd Muzyczny”, 1(1925), nr 17–18, s. 17–20; tenże, *Śpiew gregoriański*, „Hosanna”, 8(1933), nr 1, s. 1–5.

¹⁵⁸ Ks. Świetlicki podejmował się upowszechniania śpiewu gregoriańskiego w społeczeństwie polskim zarówno poprzez szereg różnorodnych artykułów w czasopismach teologicznych i kościelnych, jak i wykłady w seminarium duchownym w Sandomierzu, wydawanie modlitewników i śpiewników. Zob. m.in. S. Świetlicki, *Śpiew gregoriański. Odczyt wygł. w Tygodniu Liturgicznym w Warszawie 22–29 XI 1925*, „Przegląd Katolicki” 64(1926), s. 23–25.

¹⁵⁹ Zob.: G. Szmyd, *Liturgia a Akcja Katolicka*, „Mysterium Christi”, 6(1934/1935), s. 56–57.

¹⁶⁰ Ks. W. Śpikowski zaangażował się w ruch liturgiczny w okresie międzywojennym w latach trzydziestych, stając się jednym z najbardziej aktywnych działaczy i teoretyków. Wygłaszał na ten temat liczne wykłady, pisał też kazania i artykuły. Swoje zainteresowania kontynuował potem po II wojnie światowej. Na uwagę zasługuje szczególnie jeden z jego artykułów zamieszczonych w kościelnym czasopiśmie. Zob. szerzej: M. Wolniewicz, *Ks. Władysław Śpikowski (1897–1980)*, „Miesięcznik Kościelny Archidiecezji Poznańskiej” 32(1981), s. 136–139.

¹⁶¹ T. Landy, R. Wosiek, *Ksiądz Władysław Korniłowicz...*, s. 155.

¹⁶² K. Konecki, *Początki ruchu odnowy liturgicznej w Polsce*, [w:] *Johannes Pinski, prekursor posoborowej odnowy liturgicznej*, red. ks. Andrzej Krzystek, Szczecin 2008, s. 141.

¹⁶³ K. Konecki, *Początki ruchu odnowy...*, s. 141. Zob. na ten temat artykuł: K. Thullie, *Służenie do Mszy św. jako środek wychowawczy*, „Muzeum” 39(1924), s. 72–74.

lat dwudziestych XX stulecia, że „zainteresowanie liturgią rzymską rośnie u nas dzięki Bogu stale, acz powoli. Szkoła ma tutaj wiele do zrobienia. I przyznać trzeba, że w ostatnich niemal dniach wiele robiła i robi. Mam tu na myśli tak upragniony powrót liturgiki do urzędowego programu nauczania religii, mam tu na myśli wydanie tłumaczonego mszału rzymskiego, jako podręcznika przepisanego na klasę czwartą. [...] Dziś jeszcze zawczasu, by ocenić błogosławione skutki tej zmiany. Upatruję je w najbliższej przyszłości w pogłębieniu życia liturgicznego, serdecznym zainteresowaniu się obrzędami, wzroście rzetelnej pobożności, dobrym wpływie na rozbudzenie powołań kapłańskich”¹⁶⁴.

Ruch odnowy liturgicznej w Polsce miał wielu gorliwych badaczy i propagatorów wydających liczne książki i artykuły popularyzatorskie. O konieczności wychowania liturgicznego młodzieży wypowiadał się jeszcze przed I wojną światową ks. M. Jeż¹⁶⁵. W okresie międzywojennym ruch odnowy liturgicznej na Śląsku Cieszyńskim znalazł swojego gorliwego zwolennika w osobie ks. R. Tomanka, pełniącego obowiązki katechety w Cieszynie i autora licznych kazań liturgicznych, zamieszczanych na łamach czasopism kościelnych¹⁶⁶. Cenne są także uwagi Z. Pilcha¹⁶⁷ oraz osoby szczególnie zaangażowanej w ruch odnowy liturgicznej, wspomnianego już ks. Wł. Kornilowicza. Jak pisze S. Swieżawski, doceniał on wychowawcze, ale i inne (m.in. estetyczne oraz społeczne) walory liturgii, osobiście też nakłaniał do tego innych duchownych. „Zwracając się do kapłanów podkreślał on, że nie jest dobrze, gdy liturgia urasta do jednego jeszcze i to nieraz ciężkiego (np. brewiarz) obowiązku w zespole podejmowanych przez kapłana pobożnych praktyk. Znaczenie jej jest tak podstawowe i niezastąpione, że jej i tylko jej powinien przysługiwać ten przywilej, aby stać się bazą całego życia wewnętrznego uprawianego przez kapłana; uwagi kierowane przez Ojca do duchownych stosują się zresztą całkowicie także do świeckich. Liturgia nie powinna więc być nigdy jednym z torów, po których rozwija się całość tego życia wewnętrznego, lecz stać się motorem i źródłem wszystkich modlitw, rozmyślań i lektur religijnych — stać się głównym korytem, którym życie to płynie — a sprawa właściwej bazy dla rozwoju tego życia jest rzeczą decydującą, gdy chodzi o jego zdrowie i rozkwit”¹⁶⁸.

¹⁶⁴ J. Winkowski, *Praktyczny podręcznik duszpasterstwa w szkole średniej*, Zakopane 1927, s. 65.

¹⁶⁵ Jak pisał wspomniany autor, „nabożeństwa szkolne, które w sercach młodzieży, zwłaszcza szkół średnich, mogą i powinny wywrzeć wpływ niezatarty na całe życie, są niestety w wielu naszych miastach kopciuszkiem, o którego nikt się nie troszczy. Brakuje na nie często odpowiedniego kościoła lub kaplicy, brakuje czasu, gdyż nieraz w jednym kościele odbywa się kilka nabożeństw szkolnych i jedna szkoła na drugą za drzwiami kościoła czeka, brak nadzoru i dobrego z góry przykładu” (M. Jeż, *Podniesienie czci Eucharystyi św. wśród młodzieży szkolnej*, Kraków 1912, s. 10).

¹⁶⁶ Zob. szerzej: J. Szklorz, *Studium homiletyczne dorobku kaznodziejskiego ks. Rudolfa Tomanka*, [w:] *Studia z historii kaznodziejstwa i homiletyki*, t. 3, Warszawa 1982, s. 190–279.

¹⁶⁷ Z. Pilch, *Postać duszpasterza według wskazań Stolicy Apostolskiej na tle społecznych potrzeb chwili bieżącej*, Warszawa 1938, s. 11.

¹⁶⁸ S. Swieżawski, *Człowiek i tajemnica*, Kraków 1978, s. 207.

Wspomniany kapłan cieszył się w czasach Woronieckiego dużym uznaniem, zwłaszcza w środowiskach młodej polskiej inteligencji. Zwracał uwagę na konieczność powrotu do pobożności liturgicznej katolików wcześniejszych wieków (czasów poprzedzających reformację, zwłaszcza średniowiecza), inspirowanej myślą św. Tomasza z Akwinu. Swoje postulaty odnowy ruchu liturgicznego w Polsce oraz modyfikacji programów nauczania religii w szkołach tak, aby liturgika zajmowała w nich miejsce bardziej znaczące niż poprzednio, ks. Wł. Korniłowicz przedstawił jeszcze przed zakończeniem I wojny światowej na Zjeździe Księży Prefektów Królestwa Polskiego w Warszawie, w 1917 roku, powracając do nich następnie na wielu innych zjazdach pedagogicznych oraz w czasie swojej aktywnej, duszpasterskiej posługi. Jego zdaniem, wychowanie religijne młodzieży powinno być skoncentrowane wokół liturgii. Uczestniczenie w obrzędach liturgicznych daje bowiem w ciągu roku kościelnego okazję do lepszego zrozumienia i przeżycia prawd wiary i pogłębienia swojej religijności przez katolików; chroni ich jednocześnie przed sentymentalizmem, uspołecznia, oddziałując nie tylko na duszę, ale i na władze zmysłowe człowieka, uwrażliwiając je na piękno architektury i muzyki sakralnej¹⁶⁹. Jak pisał Cz. Głombik, według tego kapłana, by „odnowa liturgiczna spełniała swe zadanie, jej reforma musi być najdalej idąca, musi sięgać do podstaw katolickiej duchowości, obejmować zarówno środowisko kapłańskie, jak i rzesze świeckich katolików”¹⁷⁰.

Wychowaniem liturgicznym młodzieży w tamtym czasie zajmował się także ks. Tadeusz Sitkowski, który zabiegał o to, by prefekci nauczający w szkołach starali się, aby młodzież rozumiała obrzędy Mszy świętej oraz podstawowe prawdy teologiczne związane z życiem liturgicznym Kościoła i miała świadomość, że kapłan spełnia akty liturgiczne (Msza św., sakramenty św.) w imieniu Chrystusa, wierni zaś, włączeni w życie Kościoła przez chrzest, są zobowiązani w nich uczestniczyć¹⁷¹. W „Miesięczniku Katechetycznym i Wychowawczym” pisał on m.in.: „Liturgia jest doskonałą wychowawczynią młodzieży. Bo chociaż pierwszym celem liturgii jest nie wychowanie, nie kształtowanie człowieka, lecz uczczenie Boga, staranie się o służbę Bożą, lecz na drugim miejscu podejmuje dobre wychowanie człowieka i to jako środek do celu. Mianowicie dobre wychowanie człowieka, wzbogacenie jego wysokich wartości, upodobnienie do Boga przez naśladowanie Chrystusa Pana jest przepięknym sposobem oddania czci Panu Bogu”¹⁷².

Również ks. Jan Mauersberger postulował zwiększenie zaangażowania kapłanów uczących religii w szkołach w dzieło pogłębiania wiedzy liturgicznej dzieci i młodzieży. Jego zdaniem, powinni oni łączyć tę dziedzinę z nauczaniem Pisma św. Nowego Testa-

¹⁶⁹ E. Majcher, *Działalność katechetyczna ośrodka warszawskiego w latach 1918–1939 na tle ówczesnego ruchu katechetycznego*, Warszawa 1996, s. 198–202.

¹⁷⁰ C. Głombik, *Metafizyka kultury. Grabmann — Maritain — neoscholastyka polska*, Warszawa 1982, s. 188.

¹⁷¹ E. Majcher, *Działalność katechetyczna ośrodka...*, s. 206–209.

¹⁷² T. Sitkowski, *Co mamy osiągnąć przez nauczanie liturgii*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy”, 27 (1938), z. 9, s. 441.

mentu i wykładami z zakresu etyki katolickiej¹⁷³. Tę opinię podzielał ks. H. Weryński podkreślając, że „dzieci ogromnie lubią ceremonie kościelne, nabożeństwa uroczyste. Zdają z nich sprawę na następnych lekcjach religii z werwą i żywością. Ponieważ jednak chwytają zmysłowo przeważnie tylko zewnętrzne formy, trzeba powoli utrzymywać zrozumienie treści ceremonii kościelnych, a z latami nawet wyrabiać pogłębienie zrozumienia ważniejszych obrzędów i w ten sposób dostrajać naszą działalność do ukochania idącego w naszej epoce wartkim prądem — przez społeczeństwo katolickie — renesansu liturgicznego”¹⁷⁴. Z powyższych inspiracji, i rozważań, teologicznych i pedagogicznych polskich kapłanów korzystał Woroniecki i je akceptował.

Warto zauważyć, że współcześni teolodzy katolicy, podobnie jak polski dominikanin, również postulują, aby wychowanie liturgiczne dzieci odbywało się od najwcześniejszych lat życia już w domu rodzinnym. A. Läßle pisze m.in., że „wspólna z rodzicami modlitwa, zdumienie, wdzięczność za Bożą dobroć i miłosierdzie, skrusza i postanowienie poprawy, przeżycie ciszy i pierwsze doświadczenia medytacyjne to pierwsze i decydujące kroki w kierunku wykształcenia u dziecka zainteresowania i umiejętności udziału w liturgii. Umiejętność uczestniczenia w liturgii pogłębianą jest przez pierwsze doświadczenia religijne, takie jak: przebaczenie, domowa wspólnota stołu i modlitwy przed posiłkiem, a także doświadczenie zwyczajów i pieśni religijnych”¹⁷⁵. Zauważa się jednocześnie, że w tej dziedzinie istnieją duże zaniedbania, które skutkują potem indyferentyzmem religijnym człowieka w jego dojrzałym życiu¹⁷⁶. Spostrzeżenia tego typu są obecne w dorobku teologicznym i pedagogicznym Woronieckiego.

Akceptując sugestie środowiska polskich kapłanów na temat wychowania liturgicznego, Woroniecki uwypuklił społeczny aspekt wspólnotowej modlitwy i udziału wiernych we Mszy św. Jego zdaniem, konieczność praktykowania wspólnej modlitwy wynika z natury człowieka, który jako jednostka społeczna powinien wykonywać wiele czynności służących powstawaniu dzieł materialnych, ale również duchowych we wspólnocie, co zresztą podkreślił sam Jezus Chrystus, gdy mówił: „Gdzie są dwaj lub trzej zebrani w imię Moje, tam Ja jestem pośród nich”¹⁷⁷. Ponieważ zaś człowiek jest bytem, w którego wszelkim działaniu o charakterze moralnym, a więc również w modlitwie,

¹⁷³ E. Majcher, *Działalność katechetyczna ośrodka...*, s. 206.

¹⁷⁴ H. Weryński, *Budzenie pobożności wśród młodzieży szkolnej*, [w:] *Księga pamiątkowa kursu katechetycznego w Krakowie (od 9 do 12 kwietnia włącznie, 1929 r.)*, Kraków 1929, s. 73.

¹⁷⁵ A. Läßle, *Eucharystia. Ustanowienie, historia, uczestnictwo*, przeł. z niem. Magdalena Ruta, Kraków 1997, s. 79.

¹⁷⁶ J. Przybyłowski i E. Robek piszą, że „ogólnie trzeba więc stwierdzić, że rodzice w zbyt małym stopniu czują się odpowiedzialni za nauczanie dzieci podstawowych form modlitewnych, chociaż są dla nich pierwszymi nauczycielami modlitwy” (J. Przybyłowski, E. Robek, *Modlitwa w religijności katolików polskich*, Ząbki 2005, s. 175).

¹⁷⁷ J. Woroniecki, *Pelnia modlitwy...*, s. 114–115; tenże, *Doniosłość wychowawcza liturgii eucharystycznej*, Kraków 1930, s. 18.

rozum odgrywa niebagatelną rolę, to „im bardziej ta łączność będzie w nas świadoma, tym większą będzie przedstawiała dla nas wartość, tym większy niejako udział będą miały nasze ofiary w ofierze Chrystusa Pana, tym więcej będą czerpać z niej i wyzwałać tej mocy nadprzyrodzonej, która w niej jest nieskończona”¹⁷⁸. Dlatego też polski teolog pisał, że wychowanie liturgiczne ma olbrzymie znaczenie dla wszystkich chrześcijan, szczególnie zaś dla kapłanów i kandydatów do stanu kapłańskiego — alumnów, którzy w czasie swego pobytu w seminariach duchownych powinni być wychowywani do wielkiej pilności w pełnieniu swej liturgicznej posługi duszpasterskiej podczas celebrowania Mszy św. i innych nabożeństw. W swej recenzji dzieła ks. Stanisława Szurka, zatytułowanego *Rola Ojca duchownego w seminarium*, wydanej we Lwowie i przeznaczonej dla przewodników duchownych kandydatów do stanu kapłańskiego, J. Woroniecki, krytycznie oceniając tę książkę i niektóre poglądy jej autora odnoszące się do liturgii, pisał m.in., że „nie umiał on [tj. ks. Szurek — R. P.] uwydatnić ogromnych wartości wychowawczych zawartych w Mszy św., gdy jest w całej pełni swego piękna liturgicznego odprawiona, a samo już przedstawienie jej na drugim miejscu po adoracji dowodzi, że nie spostrzegł on spaczenia, tak charakterystycznego dla ruchu Eucharystycznego w Polsce, a polegającego na usuwaniu Mszy św. na drugi plan. Literatura, jaką do tego punktu podaje, pomija zupełnie stronę liturgiczną kultu Eucharystycznego, tak ślicznie rozwijającego się na Zachodzie”¹⁷⁹.

W świetle wypowiedzi J. Woronieckiego znaczenie liturgii w życiu i wzrastaniu duchowym chrześcijanina jest więc niebagatelne, a podkreślanie jej doniosłej wartości nie jest tylko i wyłącznie kwestią chwilowej, przemijającej mody czy też swoistego zapotrzebowania współczesnego człowieka, szukającego we wszystkich przejawach swojego życia i działalności własnych korzyści i doraźnych przyjemności. Słusznie więc pisał również S. Tugwell, którego poglądy są wręcz zaskakująco podobne do formułowanych przez Woronieckiego, że „byłoby zatem nieporozumieniem, gdybyśmy w przesadnej reakcji na dawne, skrajnie rygorystyczne podejście starali się dziś tworzyć nowe liturgie według osobistych kaprysów lub zachcianek zmiennej mody. Byłoby także błędem przypuszczać, jakoby zasadniczym założeniem liturgii miało być dostarczenie ludziom jakiegoś szczególnego przeżycia, uniesienia, poczucia wspólnoty czy jeszcze czegoś innego. Liturgia jest w istocie czymś danym i w tym wyraża zasadniczą cechę wszelkiej modlitwy. Fakt, że w najmniejszym stopniu nie bierze pod uwagę naszych osobistych nastrojów, to dobitne przypomnienie, że kiedy przychodzimy do Boga, nie przychodzimy po to, żeby narzucać Mu swoje nastroje lub zainteresowania, ale żeby przyjąć Jego zainteresowania i w pewnym sensie pozwolić, aby On nam udzielił swojego nastroju”¹⁸⁰.

¹⁷⁸ J. Woroniecki, *Per ipsum...*, s. 99.

¹⁷⁹ Tenże, *Z powodu książki o roli Ojca duchownego w seminarium duchownem*, Warszawa 1924, s. 4.

¹⁸⁰ S. Tugwell, *Modlitwa w bliskości Boga*, przeł. z ang. Ewa Życieńska, Poznań 1988, s. 139. Pomimo tego, że liturgia nie jest po to, aby wprowadzać swoistą „modę” na modlitwę wspólnotową wiernych

O odnowę życia liturgicznego i czynne zaangażowanie w nie młodzieży szkolnej apelowało wielu teoretyków i praktyków wychowania, zarówno współczesnych Woronieckiemu, jak i później¹⁸¹. Także chrześcijańskie organizacje nauczycielskie, w tym m.in. Stowarzyszenie Chrześcijańsko-Narodowe Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, czynnie uczestniczyły w propagowaniu w II Rzeczypospolitej wychowania liturgicznego młodzieży szkolnej, biorąc udział np. w obradach Sekcji Pedagogicznej przy Pierwszym Krajowym Kongresie Eucharystycznym w Poznaniu w 1930 roku, podczas którego wielu przedstawicieli tej organizacji wygłosiło referaty¹⁸². Zaangażowanie tych osób, a także wielu duszpasterzy katolickich spowodowało żywiołowy wzrost zainteresowania liturgią wśród szerokich rzesz katolików, notowany zwłaszcza od chwili objęcia Stolicy Piotrowej przez papieża Piusa X, wielkiego orędownika ruchu odnowy liturgicznej¹⁸³. Jednak i w tej dziedzinie już w okresie międzywojennym można było odnotować również pewien regres i zaniedbania, zwłaszcza w środowiskach związanych ze szkołą.

Kościół i pielęgnować ich niekiedy „płytką” chęć uczynienia z modlitwy wspólnotowej spektaklu mającego być źródłem estetycznych przeżyć, to jednak — jak podkreśla T. Philippe — ma ona ze swej natury wiele walorów wpływających na jego przeżywanie piękna liturgicznych obrzędów wspólnoty kościelnej. Wspomniany autor pisze, że „liturgia daje życiu nowe piękno i nowy styl; można czerpać obficie ze skarbów, które ofiaruje wiernym. W nabożeństwach kościelnych kryje się piękno mogące być źródłem łask dla tych, którzy z prostotą pozwolą, żeby liturgia ich formowała, podobnie jak stworzone przez Boga piękno natury — oto szkoła wiary i nadziei” (T. Philippe, *Mądrość serca*, przeł. z franc. Maria Czarnecka i Agnieszka Kuryś, Kraków 2000, s. 25–26). O współczesnych zagrożeniach dla wiary katolickiej wynikających z obniżania się poziomu moralności osób uczestniczących w liturgii (stąd też traktowania jej przez nich w oderwaniu od jej istotnej podstawy — wiary), pisze E. Ozorowski, konkludując, że „liturgia bez wiary zamienia się w teatr. Może on nawet przybierać artystyczne formy, ale nigdy nie będzie miał w sobie nadprzyrodzonej mocy, by przeniknąć niebios. Tylko wiara potrafi to, co zwykłe, ludzkie, ziemskie, złączyć z tym, co niebieskie. W liturgii Kościoła, ludzie na ziemi łączą się z aniołami i świętymi w niebie. Wiara pielgrzymów znajduje ujście w widzeniu niebian i doznaje uwznioślenia, szczególnego blasku. Może ona sprawić przemianę człowieka, prowadząc go ku kontemplacji, a nawet do ekstazy. Wtedy człowiek, jakkolwiek jeszcze w drodze, czuje się tak, jakby już smakował pełni szczęścia” (E. Ozorowski, *Ciebie Boże chwalimy (Misterium boskiego kultu)*, Białystok 2000, s. 61–62).

¹⁸¹ Warto tutaj chociażby wspomnieć jednego z najgorliwszych w czasach J. Woronieckiego krzewicieli kultu Eucharystii i propagatora liturgicznego zaangażowania dzieci i młodzieży w Polsce — ks. J. Boka, który — jak pisała B. Topij-Stempińska — „zwracał uwagę, że kształtowanie »dusz dziecięcych« musi odbywać się koniecznie w kontekście liturgicznym, ponieważ nie można wzbudzić w dzieciach miłości do Boga samym tylko przykładem i moralizatorstwem. Dzieciom trzeba wyjaśnić ideę przewodnią kalendarza kościelnego, istotę uroczystości i świąt kościelnych. Wy tłumaczyć znaczenie szat liturgicznych oraz ich barw, ołtarza, a przede wszystkim rolę mszy świętej” (B. Topij-Stempińska, *Działalność edukacyjna Krucjaty Eucharystycznej w Polsce międzywojennej*, Kraków 2009, s. 138.

¹⁸² J. Usiądek, *Stowarzyszenie Chrześcijańsko-Narodowe Nauczycielstwa Szkół Powszechnych 1921–1939*, Olsztyn 1998, s. 79–80.

¹⁸³ W. Schenk, *Udział ludu w ofierze Mszy świętej. Zarys historyczny*, Lublin 1960, s. 38.

T. Tóth, poświęcając swe rozważania nabożeństwu szkolnym pisał, że „dziś udział młodzieży w nabożeństwach szkolnych w wielu miejscach — nie wykluczając szkół zakonnych — pozostawia wiele do życzenia. Kapelan odprawia Mszę św., uczniowie zwykle tak daleko od ołtarza stoją albo siedzą, że pomimo najlepszej woli nie potrafią się włączyć do nabożeństwa (nie mówiąc już o tych, którzy chowają się po bocznych kaplicach i nawach). Dobrze jeszcze jest, jeśli podczas Mszy św. porządnie, cicho siedzą — naturalnie bez najmniejszych przeżyć duchowych; kilka razy się żegnają bez skupienia; przewracają kartki w książeczce do modlitwy — nie modlą się. Widać na ich uderzająco znudzonych twarzach, że niecierpliwie czekają końca... A przecież nie można odmówić młodzieży skłonności do praktyk religijnych; a piękno nabożeństw — jeśli szczegółowo przedstawimy je młodzieży — specjalnie służyć może do rozwijania jej dobrych skłonności. Naturalnie trzeba, by teoretycznemu szkoleniu odpowiadała praktyka i podczas nabożeństw winniśmy uczynić wszystko, żeby ożywić, spotęgować uczucia religijne młodzieży. Żywiołem młodzieńca jest świeże życie; cała nasza liturgia jest życiem, najwspanialszą czynnością życia i odnawianiem życia Boga-człowieka. Co może bardziej imponować duszy młodzieńca zakochanej w bohaterstwie, w rzeczach wzniosłych, niż heroizm śmierci krzyżowej i jej odnawianie na ołtarzu?!”¹⁸⁴.

Znaczenie wychowawcze i konieczność odnowy liturgicznej podkreślał po II wojnie światowej F. W. Bednarski, inspirujący się w swych rozważaniach myślą św. Tomasa z Akwinu i Woronieckiego. Pisząc o wychowaniu dzieci i młodzieży stwierdzał: „Wychowanie liturgiczne polega właśnie na usprawnianiu młodzieży w społecznym oddawaniu czci Bogu, a zwłaszcza przez udział w sakramentalnym życiu Kościoła. [...] Wychowawcza wartość liturgii wypływa przede wszystkim z bezpośredniego obcowania z Jezusem Chrystusem jako Głową Mistycznego Ciała, którym jest Kościół i jego najwyższym Arcykapłanem, którego ofiara ponawia się w każdej Mszy św. Udział w liturgii wymaga postawy czynnej wszystkich jej uczestników, wciągając całego człowieka do czynu i wiążąc każdego uczestnika we wspólnej społecznej akcji liturgicznej”¹⁸⁵.

W okresie II Rzeczypospolitej polscy pedagodzy i teolodzy katolicy, w tym przede wszystkim Woroniecki, podkreślali duże znaczenie moralne śpiewu liturgicznego. Znana autorka prac poświęconych różnym aspektom wychowania dzieci i młodzieży L. Jeleńska z naciskiem podkreślała, że nie tylko śpiew liturgiczny, ale także śpiew chóralny w szkole, mają olbrzymie znaczenie wychowawcze i trzeba uwzględniać ich wartość w praktyce wychowawczej szkoły. „W śpiewie chóralnym nie tylko uwydatnia się łączność, ale też wartość zespołu, bo dzieci małe swymi cienkimi, pojedynczymi głosikami nie mogą oddać tego, co pieśń chóralna wyraża. Śpiewając jednakowe słowa w takt jednej melodii, ulegają wzruszeniom wywołanym przez słowa i rytm, i zdają sobie sprawę, że czują wszystkie to samo. Dobór odpowiedniej piosenki i zręczne podkreślenie przez nauczyciela zespolenia

¹⁸⁴ T. Tóth, *Opieka duchowa...*, s. 71–72.

¹⁸⁵ F. W. Bednarski, *Wychowanie młodzieży dorastającej*, Rzym 1976, s. 160–161.

wzmaga wspólność przeżycia”¹⁸⁶. W swoich poglądach na ten temat nie była zresztą odosobniona; wielu teologów, w tym papieże, oraz pedagogów doceniało znaczenie wychowawcze śpiewu, zwłaszcza kościelnego. W okresie II Rzeczypospolitej na łamach pism katolickich poświęconych sprawom śpiewu kościelnego (warszawska „Hosanna”, poznańska „Muzyka Kościelna”, krakowska „Muzyka i Śpiew”) wskazywano na potrzebę podniesienia poziomu artystycznego muzyki kościelnej w Polsce oraz przywrócenia jej dawnej świetności i rangi. Odwoływano się przy tym do wskazań papieża Piusa X dotyczących muzyki kościelnej, zawartych w *motu proprio* „*Tra le sollecitudini*” z 1903 roku¹⁸⁷, a także do Konstytucji Apostolskiej *Divini cultus* Piusa XI (w dokumencie tym papież akcentował potrzebę odnowy chorału gregoriańskiego).

Z kolei na łamach pisma „Muzyka w Szkole” Franciszek Konior uzasadniał konieczność uposzechnienia śpiewu kościelnego wśród młodzieży polskiej, ponieważ — argumentował — przyczynia się on do poznania skarbcza naszej kultury religijnej i wpływa na dobre samopoczucie młodych ludzi, dając im radość i zadowolenie. Podobne zdanie na ten temat miał ks. Wojciech Orzech, autor pracy *Śpiew kościelny a szkoła* (Katowice 1930). Ks. Hieronim Feicht zaś, jeden z pierwszych przedstawicieli muzykologii uniwersyteckiej w Polsce, w przedmowie do wznowionego w 1928 roku *Śpiewnika kościelnego* ks. Jana Siedleckiego wypowiadał się na temat olbrzymiego znaczenia pieśni kościelnej, zwłaszcza w języku polskim, oraz jej wychowawczego wpływu na młodzież szkolną¹⁸⁸. Generalnie rzecz ujmując, środowisko katolickie i kościelne domagało się, jak pisze Violetta Przerębska, by „większą rolę odgrywało uczestnictwo młodzieży w zbiorowym śpiewie liturgicznym (łacińskim), twierdząc, że nie można poprzestać na nauce jednogłosowych pieśni kościelnych, mimo ich niezaprzeczalnej wartości historycznej, religijnej czy artystycznej i istotnego waloru zrozumiałości dla ogółu”¹⁸⁹.

¹⁸⁶ L. Jeleńska, *Zadania kulturalne szkoły powszechnej*, Poznań 1939, s. 48–49.

¹⁸⁷ Por.: Z. Zieliński, *Papiestwo i papieże dwóch ostatnich wieków*, wyd. IV poprawione, Poznań 2007, s. 275.

¹⁸⁸ V. Przerębska, *Ideaty wychowania w edukacji muzycznej w II Rzeczypospolitej*, Łódź 2008, s. 222. Warto jednakże zaznaczyć, na co zwraca uwagę Paweł Szczaniecki, że śpiew kościelny w języku łacińskim nie był praktykowany w Polsce w dawnych czasach wśród szerokich warstw ludności, lecz był wykonywany raczej przez osoby mające ku temu odpowiednie przygotowanie w szkołach zakonnych lub parafialnych (byli to przeważnie zakonnicy lub kapłani). Wspomniany autor stwierdza: „Śpiew łaciński jest ważnym dopełnieniem liturgii średniowiecznej. Jednakże w Polsce nie był to nigdy śpiew ludu. Przeciwnie, wykonywały do wyłącznie zespoły kapłańskie, względnie zakonne. Chorał kwitł w katedrach, kolegiatach czy opactwach, wegetował w mniejszych kościołach. [...] Trzeba przyjąć, że inne środowiska miały swoje szkoły, które przyuczały do udziału w liturgii; śpiew był tam zasadniczym przedmiotem, nawet w szkółce parafialnej. Chłopcy z takich szkół i szkółek byli więc pierwszymi przedstawicielami ludu w śpiewie kościelnym. Obok nich, względnie ponad nimi, stali pedagogowie, w miastach — kapłani, na wsiach ludzie świeccy. Był to zagubiony już dziś stan klechów, prototyp organisty, nauczyciela i kościelnego” (P. Szczaniecki, *Msza po staremu się odprawia*, Kraków 1967, s. 36).

¹⁸⁹ V. Przerębska, *Ideaty wychowania w edukacji muzycznej w II Rzeczypospolitej*, Łódź 2008, s. 223.

Wypowiadając się na temat roli śpiewu w liturgii, J. Woroniecki pisał, że w ciągu XIX wieku nastąpiło zaniedbanie w dziedzinie liturgiki, m.in. poprzez wprowadzanie do Mszy św. nowych elementów muzycznych i odejście od klasycznego śpiewu gregoriańskiego, który w większym stopniu angażował w modlitwę wiernych uczestniczących w bezkrwawej ofierze Chrystusa¹⁹⁰. Apelując o odnowę życia liturgicznego w naszym kraju, pisał: „Między czynnikami, które ją [tzn. inteligencję i wiernych Kościoła katolickiego — R.P.] od praktyk religijnych odstręczają, nie najmniejszą rolę odgrywa i straszne zachwaszczenie nabożeństwa w naszych kościołach; powrót do czystości życia liturgicznego ze śpiewem gregoriańskim, który jest jego duszą, mógłby tu oddać ogromne usługi, nie mówiąc już o tym, że byłby tylko wypełnieniem jednego z ważniejszych punktów reformy życia kościelnego, zaczętej przez ś.p. Piusa X pod hasłem »Instaurare omnia in Christo«”¹⁹¹. Woroniecki domagał się większego zaangażowania duszpasterzy

¹⁹⁰ Warto w tym miejscu zaznaczyć, że wielu teologów współczesnych Woronieckiemu kryzysu w dziedzinie liturgii dopatrywało się jeszcze w czasach baroku, w którym — z różnych zresztą przyczyn — kultura muzyczna, zwłaszcza religijna, zaczęła podupadać, a religijność katolików znacznie się osłabiła. Ks. J. Stepa pisał — dokonując zresztą słusznych porównań pomiędzy ówczesną architekturą a religijnością społeczeństw — że barokowe „bogactwo linii, przepych w ornamentacji były obliczone na indywidualne oddziaływanie na ludzi, w przeciwieństwie do architektury gotyckiej, która raczej oddziaływała na masy. Tak być musiało w okresie przesunięcia punktu ciężkości na pojedynczego człowieka. Duch wspólnoty, objawiający się we wspaniałej liturgii dawnego chrześcijaństwa, zaniknął. Trzeba było liturgię, choć prostą, ale wspaniałą, zastąpić przepychem i pompą zewnętrzną, monumentalnie piękny śpiew gregoriański zastąpić symfonicznym, aby pociągnąć jednostkę do Kościoła i życia religijnego. Stosunek duszpasterza do wiernych ścieśniał się coraz bardziej, aż wreszcie ograniczył się do samej zakrystii i kancelarii parafialnej [...] Parafia przestała być ośrodkiem życia katolików, jakim była przez wieki średnie i w pierwotnym chrześcijaństwie, a stała się raczej urzędem parafialnym. [...] Dlatego też wytworzył się typ katolika, uznającego tylko religię w życiu prywatnym, ale broniącego jej wstępu do życia publicznego” (J. Stepa, *Zadania duszpasterstwa na tle epoki*, Tarnów 1947, s. 6). Problem odnowy ruchu liturgicznego był przedmiotem troski Kościoła katolickiego zwłaszcza od czasów Soboru Trydenckiego, na którym, jak zauważył Joachim Waloszek, „w czasie debaty soborowej przypomniano [...] wymóg dotyczący pielęgnowania tradycji śpiewu gregoriańskiego [...] wreszcie krytycznie oceniano przerosty subiektywizmu wyrazowego w nowej muzyce” (J. Waloszek, *Teoria muzyki. Współczesna myśl teologiczna o muzyce*, Opole 1997, s. 103).

¹⁹¹ J. Woroniecki, *Z powodu ostatniego...*, s. 9. W okresie II Rzeczypospolitej wielu pedagogów podkreślało znaczenie wychowawcze śpiewu, nie tylko zresztą religijnego. Do uczonych zajmujących się tą problematyką — poza wieloma kapłanami podejmującymi jego wartość dla religijnego życia człowieka — należeli liczni pedagodzy świeccy. Spośród osób, których refleksje i systematyczne badania oraz wypowiedzi na ten temat miały z pewnością duże znaczenie, należała m.in. Aniela Szcycówna (zmarła w 1921 roku), Zofia Lissa (1908–1980), a także Stefan Wysocki, Flora Szczepanowska, Tadeusz Joteyko, Józef Reiss, Stanisław Kazuro, Stanisław Dobrowolski, Paulina Loebłowa, Jadwiga Baranowska-Borowa, Jadwiga Wierzińska, Karol Hławiczka. Grono tych, którzy podejmowali wspomnianą problematykę, zwłaszcza na łamach czasopism: „Lwowskie Wiadomości Muzyczne i Literackie” (organ Związku Muzyków i Pedagogów wychodzący w la-

katolickich w dzieło upowszechniania i doskonalenia śpiewu kościelnego wśród dzieci i młodzieży, ponieważ właściwe wychowanie i wykształcenie młodych ludzi będących w wieku szkolnym z pewnością przyniesie pożytek Kościołowi i wszystkim wiernym w dalszej perspektywie czasowej. Pisał iż, „koniecznie należy podnieść najpierw sam poziom śpiewów, a to przez dobrą jego naukę w szkole powszechnej. W ten sposób śpiew kościelny w języku narodowym ogromnie zyska na wartości, tak bowiem jak jest dziś wykonywany, w większości wypadków nie posiada tych cech rytmu i harmonii, które by mu dawały w całej pełni jego wartość wychowawczą”¹⁹².

Niektóre sugestie i rady Woronieckiego z pewnością wpłynęły na odnowę życia liturgicznego. Od czasów Soboru Watykańskiego II teologowie katolicy doceniali wartość wychowania liturgicznego w Kościele, co wpłynęło na ożywienie ruchu odnowy rytuałów, a przez to zwiększenie stopnia zaangażowania katolików w życie Kościoła. Współcześnie w sposób szczególny podkreśla się rolę modlitwy liturgicznej w doskonaleniu się moralnym człowieka¹⁹³, chociaż jednocześnie znawcy dziejów muzyki kościelnej z ubo-

tach 1925–1934), „Przegląd Muzyczny” (wydawcą był Wielkopolski Związek Śpiewaczy”; pismo wychodziło w latach 1924–1938), „Rytm” (organ Zjednoczenia Związku Muzyków Polskich), „Muzyka Polska”, „Kwartalnik Muzyczny”, było zresztą znacznie liczniejsze. Publicystyka zawarta w tych pismach powinna być, jak się wydaje, przedmiotem dogłębniejszego opracowania. Autorka książki poświęconej wychowaniu muzycznemu w Polsce i jego historii, Anna Pękala, pisząc o tym, że pedagodzy Polski międzywojennej wypowiadali się bardzo pozytywnie na temat wychowawczej roli śpiewu w edukacji dzieci i młodzieży (o jego wartościach estetycznych, dzięki którym wychowanek uwarżliwia się na piękno, a także integrujących, dzięki którym nabywa umiejętności współdziałania w większym zespole osób, oraz dydaktycznych i umuzykalniających), nie podejmuje zagadnienia wpływu muzyki i śpiewania na poziom kultury religijnej dzieci i młodzieży, będącej także przedmiotem szeroko pojmowanej refleksji w II Rzeczypospolitej. Zob.: A. Pękala, *Idee wychowania muzycznego w polskiej myśli pedagogicznej*, Częstochowa 2001, s. 65–80.

¹⁹² J. Woroniecki, *Katolicka etyka...*, II/2, s. 318–319.

¹⁹³ Na uwagę zasługuje tutaj chociażby stanowisko kardynała A. Ballestrero, który — podobnie jak Woroniecki — zwraca uwagę na to, że modlitwa liturgiczna pozwala nam zwalczać postawy indywidualistyczne i skutecznie włączyć się w życie i działalność Kościoła powszechnego. „Modlitwa liturgiczna — zauważa wspomniany powyżej autor — staje się dla nas ciągłą pomocą w utożsamieniu się z modlącym się Chrystusem, z trwającym na modlitwie Kościołem. W ten sposób przekraczam samego siebie, mój indywidualizm ustępuje pola postrzeganiu siebie samego wewnątrz Kościoła, mającego własne powołanie, rolę, zadanie, charyzmat. Modlitwa liturgiczna pomaga mi ciągle odnawiać moją tożsamość wierzącego, kogoś, kogo Pan wybrał, wzywając po imieniu, nie tracąc jednocześnie pokory, która stale powinna mi towarzyszyć” (A. Ballestrero, *Bóg, człowiek, modlitwa*, przeł. z włoskiego Waldemar Polczyk, Wrocław 1998, s. 50). Na społeczny aspekt wychowania liturgicznego katolików zwraca też szczególną uwagę A. J. Nowak, który twierdzi, że „liturgia eucharystyczna jest najlepszą »katedrą« formacji społecznej nowego człowieka” (A. J. Nowak, *Psychologia eklezjalna*, Lublin 2005, s. 130). A. Zwoliński stwierdza z kolei, że „w modlitwie osobistej człowiek jest sam na sam z Bogiem. Liturgię zaś sprawuje całe chrześcijańskie zgromadzenie. Wówczas nie ma już »ja«, lecz »my«. Nie oznacza to, że owo »my« jest sumą wielu

lewaniem stwierdzają, że poziom artystyczny muzyki liturgicznej się obniża, w ostatnich dziesięcioleciach coraz bardziej¹⁹⁴. Przypomina się jednocześnie, że śpiew kościelny, zwłaszcza gregoriański, nie jest trudny, a korzyści duchowe, jakie uzyskują ludzie zaangażowani w jego wykonywanie, są znaczące i dlatego nie należy go zaniedbywać¹⁹⁵.

Niestety, niektórzy z ubolewaniem zauważają, że częste apele duszpasterzy katolickich o zintensyfikowanie życia liturgicznego we wspólnotach parafialnych i kościelnych są kontrskuteczne, przyczyniają się do bagatelizowania tego aspektu życia religijnego i ignorowania jego znaczenia i wartości¹⁹⁶. Słusznie zwraca się w związku z tym uwagę na psychologiczny i teologiczny aspekt uczestniczenia wiernych w liturgii Kościoła i właściwe jej rozumienie. D. Wider pisał:

Najlepszą nauczycielką modlitwy jest liturgia Kościoła. Jest to modlitwa z Chrystusem w Duchu Świętym. Jej ośrodkiem jest modlitwa Chrystusa oraz składana przez Niego Ofiara. Każdy wierzący na swój sposób w niej uczestniczy. Uczestnictwo to ze swej istoty jest bardziej wartościowe niż prywatne czytanie Pisma św., a nawet jego wypełnianie, gdyż jest uczestnictwem w modlitwie i ofierze Chrystusa. Msza św. jest wielką tajemnicą naszego zbawienia; na niej skutki zbawczej ofiary są rozdzielane wszystkim uczestniczącym. Ponadto Eucharystia wprzęga w tajemnicę Chrystusa

pojedynczych osób. To nie jest suma, większa lub mniejsza, lecz nowa jakość, nowy sposób bycia człowieka przed Bogiem — w Kościele. Kościół nie powstaje decyzją poszczególnych ludzi, nie jest wynikiem tęsknoty człowieka za tym, by być z innymi, lecz jest On owocem tęsknoty Boga, by ludzie byli Jedno” (A. Zwoliński, *Dewocja. Dobra czy zła pobożność?*, Kraków 2010, s. 164).

¹⁹⁴ Warto w tym miejscu przywołać słowa Antoniny Karpowicz-Zbińkowskiej, która pisze, że „Dzisiejszą muzykę liturgiczną trapi, obok zagubienia *sacrum*, także tragiczne obniżenie poziomu artystycznego. W historii zachodniej muzyki liturgicznej to o tyle szczególny przypadek, że w dawnych czasach nawet jeśli aktualnie tworzona muzyka była nie najwyższych lotów, to sytuację zawsze ratował chorał gregoriański, który był nieodzownym elementem każdej liturgii. Dzisiaj, mimo oczywistej sprzeczności z zaleceniami Soboru Watykańskiego II oraz nawoływania Benedykta XVI do powrotu do melodii chorałowych, nadal chorał gregoriański można usłyszeć tylko w nielicznych kościołach” (A. Karpowicz-Zbińkowska, *Zwierciadło muzyki*, Kraków 2016, s. 192).

¹⁹⁵ Pisze o tym na podstawie własnych doświadczeń D. Wider: „Sam śpiew gregoriański tylko na początku wydawał się trudny. Jest to jeden z najpiękniejszych (przynajmniej dla mnie) śpiewów. Stwarza prawdziwie świąteczną atmosferę, raduje serce i pozwala wejść w głębokie skupienie” (D. Wider, *Moje pierwsze kroki w Karmelu*, Kraków 2008, s. 27).

¹⁹⁶ Tego typu tendencje zauważał już chociażby M. D. Chenu i dlatego też pisał: „Pochwała niezwykłych walorów liturgii, zwłaszcza liturgii rzymskiej, jeśli idzie o wychowanie i dyscyplinę uczuć religijnych, stała się niemal komunałem [...] Może nawet zbyt jednostronne podkreślanie tego momentu wywoływało czasem reakcję pewnego niezadowolenia. Oczywiście sądzimy, że liturgia, nawet w tym, co jest w niej stałe, ponieważ boskie — kryje bogate źródła natchnienia” (M. D. Chenu, *Antropologia i liturgia*, przeł. z franc. Lucyna Rutowska, [w:] tenże, *Wybór pism*, przeł. z franc. Lucyna Rutowska, Wanda Sukiennicka, Zofia Włodkowska, Warszawa 1971, s. 118).

ciało, umysł, serce. Modlący się w Eucharystii odnajduje Chrystusa nadal żyjącego w świecie, Chrystusa, który wszystkich pociąga do siebie¹⁹⁷.

Słusznie w związku z tym zauważał M. O'Keefe:

Liturgia kształtuje chrześcijańskie życie moralne na różne, wzajemnie ze sobą powiązane sposoby. Generalnie rzecz biorąc, można powiedzieć, że liturgia pozwala chrześcijaninowi spotkać Boga i uczestniczyć w zbawczych dziełach Bożych, które są w niej wspomniane, celebrowane i uobecniane w historii chrześcijańskiej. To spotkanie i uczestnictwo kształtuje w chrześcijaninie charakterystycznie chrześcijańską wizję rzeczywistości i samego siebie w relacji do Boga, do innych i do stworzenia. Liturgia zatem kształtuje chrześcijańskie pojmowanie świata i w sposób doniosły wpływa na kontekst, w jakim dokonuje się moralne działanie i życie¹⁹⁸.

Jak się wydaje, nauczanie Woronieckiego o konieczności aktywnego udziału katolików, w tym również dzieci i młodzieży, w życiu liturgicznym Kościoła, znalazło pozytywny oddźwięk w Kościele katolickim, zwłaszcza polskim, przyczyniając się do pogłębienia wiary i aktywności religijnej wielu ludzi. Również jego apele o wychowanie liturgiczne młodzieży przyniosły pozytywne rezultaty. Jak wiadomo, szczególnie pokolenie osób wzrastających w atmosferze odnowy liturgicznej okresu II Rzeczypospolitej przyczyniło się w trudnym okresie komunizmu po II wojnie światowej do przetrwania i utrwalenia wiary katolickiej i religijności Polaków.

¹⁹⁷ D. Wider, *Zawsze się módlcie*, Kraków 1999, s. 194.

¹⁹⁸ M. O'Keefe, *Etyka a duchowość*, przeł. z ang. Karolina i Michał Romankowie, Kraków 1998, s. 109.

Zakończenie

Wychowanie i kształcenie dzieci, i młodzieży w czasach współczesnych ma niebagatelne znaczenie i na pewno jego rola będzie ważna w przyszłości. Zdobywanie bowiem w szkole umiejętności, jak i podstaw sprawnego myślenia oraz praktycznego działania, decyduje niejednokrotnie o pozycji społecznej i statusie materialnym oraz prestiżu człowieka w życiu dorosłym. Ukształtowanie zaś moralnego charakteru dzieci i młodzieży w wieku szkolnym wpływa na jej postawy indywidualne i społeczne. Dlatego też rola szkoły, jak i wychowawców, i nauczycieli w procesie wychowania i kształcenia była tak bardzo podkreślana przez J. Woronieckiego, zwłaszcza że ze względu na procesy społeczne i zmiany polityczne zachodzące od czasów rewolucji przemysłowej i naukowej, które w XX stuleciu się nasiliły, ograniczono w dużej mierze możliwości wychowania i kształcenia rodzinnego, a zwiększyła się rola szkół i instytucji publicznych w tym zakresie.

Współcześnie zauważa się znaczne ograniczanie kształcenia humanistycznego dzieci i młodzieży na rzecz wykształcenia technicznego i praktycznego, polegającego często na mechanicznym powtarzaniu jakichś czynności. Przyczynia się to do tego, że młodzi ludzie kończący szkoły podstawowe i średnie nie mają dostatecznej nawet umiejętności sprawnego myślenia, posługiwania się ojczystym językiem w mowie i piśmie, a także śpiewu. Poziom wiedzy religijnej i etycznej, a także wychowania również jest zastraszająco niski. W życiu społecznym zaczyna dominować prymitywna bezideowość, a relacje pomiędzy ludźmi opierają się na zasadach prymitywnej chciwości i hedonizmu, pozbawionych jakiegokolwiek bezinteresowności i współpracy. Niewątpliwie jest to między innymi skutek tego, że programy wychowania i kształcenia, oparte na fałszywych i redukcjonistycznych koncepcjach pedagogicznych i psychologicznych oraz filozoficznych, nie są obiektywnie dobre i muszą w związku z tym ulec znacznej modyfikacji. W przyszłych reformach programów szkolnych i wychowawczych powinno się natomiast sięgać do polskich tradycji wychowawczych i dorobku wybitnych pedagogów, którzy proponowali w zakresie wychowania i kształcenia konkretne rozwiązania, szczegółowo i racjonalnie je uzasadniając. Z pewnością korzystanie z bogatej spuścizny naukowej J. Woronieckiego wzbogaci naszą wiedzę w tym zakresie i będzie miało nie tylko wymiar teoretyczny, ale pozwoli nam w przyszłości dokonać konstruktywnej przebudowy naszego szkolnictwa i oświaty, dla dobra jednostek, społeczeństwa, narodu i państwa.

Autor niniejszego studium uważa również, że w dalszych badaniach nad dziejami polskich koncepcji wychowawczych i oświatowych należy w większym stopniu niż dotychczas dokonywać analizy dorobku myślicieli i pedagogów katolickich, zwłaszcza tych,

którzy opierają swoje programy na bogatej spuściznie realistycznej, pozbawionej ideologicznych zakłamań filozofii i psychologii. Jak się wydaje, poza dziełami Woronieckiego, przedmiotem szczególnej refleksji należałoby uczynić np. prace Józefa Pastuszki, s. Barbary Żulińskiej, o. Feliksa Wojciecha Bednarskiego. Bez znajomości bowiem myśli pedagogicznej i psychologicznej tych myślicieli, nasze wysiłki zmierzające do reformy oświaty, wychowania i szkolnictwa mogą przynieść rezultaty skromniejsze, niż byśmy sobie życzyli.

Bibliografia

Prace archiwalne Jacka Woronieckiego.

Archiwum Polskiej Prowincji Dominikanów w Krakowie

Do reprezentantów „katolicyzmu mówionego i pisanego” w Polsce, sygn. Ao 948/g13, VII 21141.

Filozofia pracy. Praca podstawowym prawem natury ludzkiej, sygn. Ao 948/b4.

Nauka języka ojczystego w słowie, piśmie i głowie, maszynopis, sygn. X 2164.

Nauka o podświadomości, a zagadnienie wykształcenia formalnego i egzaminów, sygn. VI 2102.

Opinia o wytycznych do programu nauki rzymsko-katolickiej w liceach, [ok. 1936/1937], sygn. Ao 948/d19.

Państwo i szkoła. Rozprawa z etatyżmem kulturalnym, maszynopis, sygn. VI 2100.

Stan wiary społeczeństwa polskiego w dobie obecnej i środki, aby ją wzmocić i pogłębić, sygn. V 2053.

Szkolenie zawodowych tłumaczy, sygn. VII 1588.

Prace opublikowane Jacka Woronieckiego

Błogosławiony Czesław dominikanin, Opole 1947.

Cnota kardynalna umiarkowania, „Szkoła Chrystusowa” 1 (1930), nr 5, s. 227–237.

Długomyślność jako właściwa cnota wychowawcy, „Szkoła Chrystusowa”, 1930, nr 4, s. 178–195.

Doniosłość wychowawcza liturgii eucharystycznej, Kraków 1930.

Erotyzm komercyjny i wstydlivość chrześcijańska, „Przegląd Powszechny” 65 (1948), t. 225, s. 332–339.

Etyka, [w:] *Zarys filozofii. Praca zbiorowa*, t. 2, Lublin 1929, s. 179–281.

Gawęda o gawędzeniu, Poznań–Warszawa–Wilno–Lublin 1929.

Głośne czytanie w rodzinnym gronie, „Niedziela” 19(1949), nr 8, s. 60.

Hagiografia, jej przedmiot, trudności i zadania w Polsce, Kraków 1939.

Jeleńska Ludwika, Sztuka wychowania, Warszawa 1930 [recenzja — R. P.], „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 21(1932), z. 3, s. 117–120.

Katolicka etyka wychowawcza, I–II/2, Lublin 1986; wyd. II, uzupełnione, t. I–III, Lublin 2013.

Królewskie kapłaństwo. Studium o powołaniu i wychowaniu kapłana katolickiego, wyd. II, Poznań 1935.

Kult Dostojewskiego i jego tragizm, „Przegląd Powszechny” 1948, t. 226, nr 7–8, s. 3–14.

Lingua eucharis. Na marginesie doktryny kaznodziejskiej św. Tomasza z Akwinu. Summa Theologica, II–II–ae qu 177, „Przegląd Homiletyczny” 2(1924), s. 253–266.

Miejsce przykazań miłości w nauczaniu katechizmu, „Homo Dei”, 18 (1949), nr 1, (59), s. 28–36.

Miłosierdzie i nasza na nie odpowiedź, „Szkoła Chrystusowa”, 11(1935), nr 11, s. 193–210.

Na marginesie zjazdu teologicznego (Kraków 6–8 kwietnia 1948), „Ateneum Kapłańskie”, 1948, t. 48, z. 1, s. 51–61.

- Nawyki czy sprawność. Centralne zagadnienie pedagogiki katolickiej*, „Ku Szczytom” 2 (1939), nr 4–5, s. 319–347.
- O nauczaniu etyki*. [Referat wygłoszony na IV Zjeździe księży prefektów w Warszawie 22 VI 1917 r.], [w:] *Pamiętnik IV Zjazdu Ks. Ks. Prefektów Królestwa Polskiego w Warszawie w dniach 20 i 21 czerwca 1917 roku*, wyd. ks. A. Fajęcki, Warszawa 1917, s. 207–219.
- O przyszłość ruchu skautowego w Polsce*, „Rok Polski” 3 (1918), nr 7–8, s. 451–467.
- O stosunku moralności do religii*, „Wiadomości Archidiecezjalne Warszawskie” 1 (1911), nr 3–4, s. 54–64.
- Okolo kultu mowy ojczystej*, Lwów–Warszawa 1925.
- Oświata a wychowanie*, „Rok Polski” 1 (1916), nr 7, s. 35–49.
- Pełnia modlitwy*, Poznań 1982.
- Per ipsum*, „Szkoła Chrystusowa”, 5(1934), t. 8, nr 3, s. 97–103, nr 5, s. 193–198.
- Posłuszeństwo a przełożenie*, wyd. II, Warszawa 1939.
- Pośmiertna misja Henryka Sienkiewicza. Przemówienie wygłoszone na inauguracji sali jego imienia na Uniwersytecie Lubelskim dnia 22 czerwca 1923 r.*, „Wiadomości Towarzystwa Uniwersytetu Lubelskiego” (1923), nr 2.
- Program integralnej pedagogiki katolickiej*, „Ateneum Kapłańskie”, 39(1947), t. 47, z. 3, s. 28–36; z. 2, s. 165–174; z. 3, s. 272–281.
- Próba wartości harcerstwa*, [w:] *Na dalszą drogę. Uwagi i myśli o ruchu starszego harcerstwa*, Warszawa 1921, s. 56–63.
- Przewodnik po literaturze religijnej dla osób pragnących pogłębić swe wykształcenie w dziedzinie wiary katolickiej*, Lwów — Włocławek 1914.
- Rem tene, verba sequentur*, „Nasze Boisko”, 1936–1937, z. 4, s. 4.
- Rola wychowawcza bierzmowania*, Wrocław 1946.
- S. O. S. katolicyzmu w Polsce*, „Szkoła Chrystusowa” 18 (1939), nr 5–6, s. 278–290.
- Spółczesność a wychowanie*, „Rok Polski” 1 (1916), nr 8, s. 17–31.
- Studium nad kardynalną cnotą roztropności*, „Kwartalnik Teologiczny Wileński”, 1 (1923), z. 2, s. 226–247.
- Sylwetka Antoniego Osuchowskiego u Weysenhoffa*, „Rok Polski” 2 (1917), nr 5–6, s. 53–58.
- Szkoła narodowa a nauczanie języka ojczystego*, „Rok Polski” 1 (1916), nr 1, s. 29–43.
- Tajemnica cierpienia*, „Głos Karmelu”, 15(1946), nr 3, s. 11–17.
- U podstaw kultury katolickiej*, Poznań 1935.
- Umiejętność rządzenia i rozkazywania*, Lublin 2001.
- Uniwersytety katolickie*, „Prąd” (1929), nr 5–6, s. 365–366.
- Uniwersytety katolickie. Szkice kazań*, [w:] *Oświata katolicka i uniwersytety katolickie*, Lublin 1929, s. 12–32.
- Wychowanie społeczne i praca społeczna*, Warszawa 1921.
- Vir desideriorum. Pamięci ś. p. Arcybiskupa Teodorowicza*, „Szkoła Chrystusowa”, 10 (1939), nr 1, s. 7–11.
- Z powodu książki o roli Ojca duchownego w seminarium duchownym*, Warszawa 1924.
- Z powodu ostatniego dzieła profesora Zdziechowskiego*, Lwów 1916.
- Zdolność wychowawcza szkoły publicznej i jej granice*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 13 (1924), z. 5–7, s. 65–82.

Literatura pomocnicza i opracowania

- Adamczuk Elżbieta, *Uczymy się przez humor*, Lublin 1997.
- Adamczyk Stanisław, *Harmonijna zwartość systemu tomistycznego*, Lwów 1938.
- Adamek Irena, *Teoretyczne i praktyczne podstawy konstruowania programów szkolnych*, Kraków 2007.
- Adamek Stanisław, *Dziki odruch i nic więcej. Studium pedagogiczno–historyczne o karze fizycznej*, Katowice 2002.
- Andrusiewicz Piotr, *Interakcje nauczyciel — uczniowie w kształceniu literackim*, Kraków 1996.
- Andrzejuk Artur, *Filozofia moralna w tekstach Tomasa z Akwinu*, Warszawa 1999.
- Archutowski Roman, *Krótki zarys historii kościoła katolickiego. Podręcznik szkolny*, Poznań 1925.
- Babik Marek, *Polskie koncepcje wychowania seksualnego w latach 1900–1939*, Kraków 2010.
- Baab Lynne M., *Jak pościć? Przewodnik po praktyce chrześcijańskiego postu*, przeł. z ang. Kazimierz Bocian, Kraków 2007.
- Baczewski Antoni, *Sztuka słowa a szkoła*, Rzeszów 1988.
- Bagrowicz Jerzy, *Stawać się bardziej człowiekiem. Z podstaw edukacji religijnej*, Toruń 2008.
- Bakiera Lucyna, Harwas–Napierała Barbara, *Wzory osobowe w rozwoju człowieka*, Poznań 2016.
- Baley Stefan, *Osobowość twórcza Żeromskiego (Studium z psychologii twórczości)*, Warszawa 1936.
- Baley Stefan, *Psychologia wieku dojrzewania*, wyd. II, Lwów–Warszawa 1932.
- Balicki Michał, *Zarządzanie szkolnictwem w Polsce (studium historyczno–porównawcze)*, Warszawa 1978.
- Baliński Władysław, *Propaganda, jej metody i znaczenie*, Warszawa 1930.
- Ballestrero Anastasio, *Bóg, człowiek, modlitwa*, przeł. z włoskiego Waldemar Polczyk OFM, Wrocław 1998.
- Baluch Alicja, *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*, wyd. II poszerzone, Wrocław 1994.
- Baluch Alicja, *Od ludus do agora. Rozważania o książkach dla dzieci i młodzieży i o sposobach lektury, które wiodą od zabawy do poważnej rozmowy o literaturze*, Kraków 2003.
- Bała Paweł, *Szkolnictwo państwowe w myśli Marcina Lutra*, „Cywilizacja” (2007), nr 23, s. 127–134.
- Banaś Jacek, *Problem edukacji patriotycznej w szkole*, „Cywilizacja” (2009), nr 30, s. 55–63.
- Banaś Jacek, *Problemy współczesnego nauczania a edukacja filozoficzna*, „Cywilizacja” (2008), nr 26, s. 65–74.
- Bandura Ludwik, *Zagadnienie błędów uczniowskich*, Warszawa 1963.
- Baniak Józef, *Między buntem a potrzebą akceptacji. Świadomość parafialna dzisiejszych gimnazjalistów. Studium socjologiczne*, [w:] *Religia i religijność w warunkach globalizacji*, red. Maria Libiszowska–Żółtkowska, Kraków 2007, s. 267–289.
- Baranowski Zygmunt, *J. Lubelski, Etyka katolicka (recenzja)*, „Wiadomości dla Duchowieństwa”, 13 (1926), nr 7–9, s. 90.
- Baranowski Zygmunt, *Zasady życia chrześcijańskiego. Podręcznik na 4 kl. gimn. dozwolony do użytku w szkołach średnich*, wyd. II, Poznań 1922, wyd. V, Poznań 1924.
- Barcik Ryszard, *Istota i etyka studiów wyższych*, „Bielsko–Żywieckie Studia Teologiczne” t. 3, Bielsko–Biała 2002, s. 333–338.

- Barycz Henryk, *Na przełomie dwóch stuleci. Z dziejów polskiej humanistyki w dobie Młodej Polski*, Wrocław 1977.
- Basara Jan, Szymczak Mieczysław, *Słowo wstępne*, [w:] J. Baudouin de Courtenay, *O języku polskim*, wybór prac pod red. Jana Basary i Mieczysława Szymczaka, Warszawa 1984, s. 5–17.
- Bastianel Sergio, *Modlitwa i moralność*, przeł. z włoskiego Barbara Królikowska, Kraków 1998.
- Bednarek Antoni, *Ambona i literatura. Eseje z historii wzajemnych powiązań*, Tarnów 1998.
- Bednarski Feliks Wojciech, *Wychowanie ludzkich popędów i woli*, Kraków 2001.
- Bednarski Feliks Wojciech, *Wychowanie młodzieży dorastającej*, Italia 1976.
- Benjamin Ludy T., *Historia współczesnej psychologii*, przeł. z ang. Julitta Rydlewska i Teresa Rzepa, Warszawa 2008.
- Białkowska Barbara, *Literatura, biblioteki a wychowanie do kultury*, [w:] *Kultura, zmiana społeczna, wychowanie. Inspiracje i poszukiwania. Księga jubileuszowa poświęcona Profesor Annie Przecławskiej*, red. Adam Grodzki, Danuta Świerczyńska-Jelonek, Anna Wiłkomirska, Warszawa 2006, s. 75–82.
- Bianchi Enzo, *Zapomniana ewangelia. Powrót do źródła*, przeł. z włosk. Monika Gurgul, Kraków 2004.
- Bielak Agata, *Fikcyjni święci*, [w:] *Plotka i kłamstwo w języku i kulturze*, red. Monika Baran-Łaszkiwicz, Stanisława Niebrzegowska-Bartmińska, Sebastian Wasiuta, Lublin 2010, s. 113–120.
- Bielak Franciszek, *W jaki sposób może ksiądz prefekt wyzyskać utwory literatury polskiej przy nauce religii?*, [w:] *Księga pamiątkowa kursu katechetycznego w Krakowie (od 9 do 12 kwietnia włącznie, 1929 r.)*, Kraków 1929, s. 311–328.
- Bieńkowska Izabela, *Kary i nagrody stosowane przez nauczycieli wobec dzieci w młodszym wieku szkolnym*, [w:] *Dziecko w kręgu wychowania*, red. Bogusława Jodłowska, Kraków 2002, s. 175–187.
- Bieszk Kazimierz, *Naokoło wartości wychowawczych liturgii*, „Mysterium Christi”, 8 (1936/1937), nr 7/8, s. 193–199.
- Bilicki Tomasz, *Krytyka autorytetu w pedagogice radykalnego humanizmu Ericha Fromma*, „Studia z Teorii Wychowania. Półrocznik Zespołu Teorii Wychowania Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN”, (2013) nr 1, t. 2, s. 73–79.
- Biłos Edward, *Historyczne koncepcje lekcji literatury w zarysie*, Częstochowa 1992.
- Bińczyk Ewa, *Socjologia wiedzy w Biblii*, Kraków 2003.
- Bińczycka Jadwiga, *Kształtowanie karności uczniów*, Warszawa 1976.
- Bińczycka Jadwiga, *Między swobodą a przemocą w wychowaniu*, Kraków 1999.
- Birch Ann, Malim Tony, *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęstwa do dorosłości*, przeł. z ang. Jan Łuczyński i Marian Olejnik, Warszawa 2002.
- Blaustein Leopold, *W sprawie przyszłego programu propedeutyki filozofii*, „Gimnazjum”, 1 (1933/1934), s. 322–324.
- Bobicz Ildefons, *Na głębinach duszy. Nauki rekolekcyjne dla nauczycielstwa szkół powszechnych*, Poznań 1931.
- Bobicz Ildefons, *Pismo św. źródłem kazań*, Kielce 1935.
- Bobrowska-Nowak Wanda, *Historia wychowania przedszkolnego*, wyd. II, zmienione, Warszawa 1978.
- Bochenek Jan, *Świętych obcowanie w nauce Stanisława Hozjusza*, Lublin 1960.

- Bochenek Jan, *Zarys ascetyki*, Warszawa 1972.
- Bocheński Józef, *O patriotyzmie*, [w:] tenże, *Dzieła zebrane*, t. 5: *Etyka*, Kraków 1995, s. 76–96.
- Bocheński Józef Innocenty Maria, *Religia w „Trylogii”*, Kraków 1993.
- Bochno Ewa, *Rozmowa jako metoda oddziaływania wychowawczego. Studium teoretyczno-empiryczne*, Kraków 2004.
- Boczar Józef, *Dzieje Kościoła katolickiego*, Lwów 1925.
- Boczar Józef, *Katechetyka*, Lwów 1914.
- Boczar Józef, *Metodyka nauczania religii katolickiej dla użytku seminariów nauczycielskich*, Poznań 1930.
- Boczoń Magdalena Lidia, *Antynomia swobody i przymusu w wychowaniu w pedagogice kultury okresu II Rzeczypospolitej*, [w:] *W kręgu dorobku edukacyjnego II Rzeczypospolitej*, red. Krzysztof Jakubiak i Tomasz Maliszewski, Kraków 2011, s. 85–92.
- Bogołębska Barbara, *Tradycje retoryczne w stylistyce polskiej. Narodziny dyscypliny*, Łódź 1996.
- Bołdyrew Aneta, *Zofia Daszyńska-Golińska (1866–1934) i jej badania nad młodzieżą ubogą i zaniedbaną*, [w:] *Nauczyciele. Zasłużeni — niedocenieni — zapamiętani*, red. Władysława Szulakiewicz, Toruń 2018, s. 31–45.
- Bornholtz Tadeusz, *Organizacja i technika pracy wychowawczej w szkole średniej*, Warszawa 1931.
- Boros Ladislaus, *Spotkać Boga w człowieku*, przeł. z niem. Anna Kabat, Warszawa 1988.
- Beauduin Lambert, *Modlitwa Kościoła*, przeł. z francuskiego S. Kasperek, Kraków 1987.
- Bortnowski Stanisław, *Konteksty dzieła literackiego. Inspiracje metodyczne dla nauczycieli szkół średnich*, Warszawa 1991.
- Bortnowski Stanisław, *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa [2005].
- Breyer Stanisław, *Moje doświadczenia religijne i metapsychiczne* [w:] tenże, *Religia absolutna czyli polska filozofia religijna w nowym oświeceniu*, Kraków 1927, s. 73–109.
- Brodacka-Adamowicz Ewa, *Władysław Spasowski (1877–1941)*, [w:] *Polska myśl pedagogiczna po 1918 roku*, red. Ewa Brodacka-Adamowicz, Siedlce 2009, s. 185–197.
- Bruździński Andrzej, *Działalność prymasa Stanisława Karnkowskiego w zakresie wprowadzania uchwał Soboru Trydenckiego w Polsce 1581–1603*, Kraków 1996.
- Brzeziński Jerzy, *Co zrobić, aby zniszczyć uniwersytet?*, [w:] *Świat idei edukacyjnych. Zbiór studiów ofiarowanych Księdzu Profesorowi Jerzemu Bagrowiczowi w 70. rocznicę urodzin*, red. Władysława Szulakiewicz, Toruń 2008, s. 61–70.
- Brzoza Halina, *Dostojewski. Między mitem, tragedią i apokalipsą*, Toruń 1995.
- Brzozowski Mieczysław ks., *Teoria kaznodziejstwa*, [w:] *Dzieje teologii katolickiej w Polsce*, red. Marian Rechowicz, t. III: *Wiek XIX i XX*, cz. 2, Lublin 1977, s. 75–121.
- Budrewicz Zofia, *Kształcenie literackie w szkołach zawodowych w Polsce w 1918–1939*, Kraków 1994.
- Bukowski Kazimierz, *Etos młodości*, Wrocław 1991.
- Bystron Jan Stanisław, *Człowiek i książka*, Warszawa [ok. 1910].
- Bystron Jan Stanisław, *Publiczność literacka*, Warszawa 2006.
- Bystron Jan Stanisław, *Uspołecznienie szkoły i inne szkice*, Warszawa 1933.
- Bystrzonowski Antoni, *Osobistość katechety*, [w:] *Księga Pamiątkowa Kursu Katechetycznego w Krakowie*, Kraków 1929, s. 33–47.

- Calvet Jean, *O twórczości i krytyce katolickiej*, przeł. z franc. Artur Górski, Poznań b.r.w.
- Cathrein Wiktor, *Katolik i Kościół katolicki albo co zawdzięcza katolik swemu Kościołowi i jakie ma względem niego obowiązki?*, tłum. z niem. ks. W. Kosiński, Kraków 1931.
- Ceglarek Roman, *Katechizacja w Diecezji Częstochowskiej (1920–1951)*, Częstochowa 2008.
- Cehak–Stodor Adam, *Krasomówstwo. Zasady i wzory krasomówstwa polskiego. Sztuka zabierania głosu w różnych okolicznościach życia codziennego*, Lwów b. d. w.
- Chenu Marie–Dominique, *Wybór pism*, przeł. z franc. Lucyna Rutowska, Wanda Sukiennicka, Zofia Włodkowa, Warszawa 1971.
- Chlewiński Zdzisław, *Dojrzałość, osobowość, sumienie, religijność*, Poznań 1991.
- Chłodna Imelda, *Edukacja amerykańska. Drogi i bezdroża*, Lublin 2008.
- Chłodna Imelda, *Kryzys edukacji amerykańskiej i propozycje naprawy w ujęciu Allana Blooma*, „Cywilizacja” (2006), nr 18, s. 61–74.
- Chmiel Jerzy, *Sztuka przekładu a teologia. Biblia polska Wujka*, [w:] *Od Biblii Wujka do współczesnego języka religijnego. Z okazji 400–lecia wydania Biblii ks. Jakuba Wujka*, red. ks. Zbigniew Adamek i Stanisław Koziara, Tarnów 1999, s. 22–27.
- Chmielewski Marek, *Doświadczenie mistyczne Marceliny Darowskiej*, Niepokalanów 1992.
- Chmielińska Irena, *Kara w wychowaniu*, Warszawa 1936.
- Chmielowski Bogusław, *Zmieniająca się przestrzeń wychowania*, Kraków 1999.
- Chmaj Leon, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1963.
- Chodzić po wodzie. Z Anną Świderkówną rozmawia Elżbieta Przybył*, Kraków 2003.
- Chomrański Eugeniusz Władysław, *Etyka. Podręcznik etyki rzymsko–katolickiej dla II klasy ogólnokształcącej i dla liceów zawodowych*, Lwów 1939.
- Chomrański Eugeniusz Władysław, *J. Szymeczko, Etyka katolicka, Kr 1930, (recenzja)*, „Przegląd Powszechny” 47 (1930), t. 188, s. 112–113.
- Chotkowski Władysław, *Historia Kościoła katolickiego*, Miejsce Piastowe 1931.
- Chotkowski Władysław, *Szkic działalności Kościoła. Podręcznik na oddział VII szkół powszechnych*, Kraków 1925.
- Chrabąszcz Jerzy, *Etos rycerski rezonansem tradycji oraz kultury społeczeństwa i narodu*, [w:] *Zdziejów ruchu harcerskiego. Studia — Szkice — Materiały 1911–2006*, red. Edyta Czop, Rzeszów 2006, s. 13–33.
- Chrzanowski Ignacy, *O literaturze polskiej*, wyboru dokonał Andrzej Biernacki, Warszawa 1971.
- Chrzanowski Ignacy, *Około wychowania narodowego. Trzy odczyty*, Warszawa 1932.
- Chrzastowska Bożena, *Przedmiot, podmiot i proces. Szkice z metodyki kształcenia polonistycznego*, Poznań 2009.
- Chylińska Helena, *Władysław Spasowski. Działalność i poglądy*, Warszawa 1964.
- Chymuk Maria, *Nauczyciel — człowiek żyjący prawdziwymi wartościami*, [w:] *Pedagogika wiary. Książka dedykowana księdzu profesorowi Zbigniewowi Markowi SJ w 60. rocznicę urodzin i 35. rocznicę kapłaństwa*, red. Andrzej Hajduk SJ i Janusz Mółek SJ, Kraków 2007, s. 117–128.
- Ciążela Andrzej, *Polska pedagogika kultury w pierwszej połowie XX wieku*, Warszawa 2010.
- Cienniewski Jan, *Etyka katolicka. Podręcznik dla szkół średnich*, Lwów 1930.
- Cienniewski Jan, *O nowożytną metodę nauczania religii*, Warszawa — Poznań 1919.

- Ciemniewski Jan, *Poznanie i kształcenie charakteru*, cz. 2, wyd. II, Poznań 1926.
- Cieński Włodzimierz, *Rodzicom o dzieciach*, cz. II: *O wychowaniu charakteru*, Londyn 1955.
- Civardi Ludwik, *Apostolstwo w środowisku*, przeł. z włosk. Anna Kicińska, Poznań 1939.
- Claparède Édouard, *Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna*, tłum. z franc. Marta Górska, Warszawa 1936.
- Claparède Édouard, *Szkoła na miarę*, przeł. z franc. Zygmunt Ziemiński, Warszawa 2005.
- Claparède Édouard, *Wychowanie funkcjonalne*, przeł. z franc. Maria Ziemińska, Warszawa 2006.
- Cofalik Jan, Tabakowska Irena, *Kształtowanie języka ucznia w procesie nauczania języka polskiego*, Warszawa 1963.
- Cooke Bernard, *Kształtowanie wiary*, przeł. z ang. Barbara Brzostowska, Warszawa 1976.
- Copleston Frederick, *Historia filozofii*, t.IX: *Od Maine de Birana do Sartre'a*, przeł. z ang. Bohdan Chwedeńczuk, Warszawa 1991.
- Cunningham Lawrence S., *Krótką historią świętych*, przeł. z ang. Grzegorz Grygiel, Warszawa 2009.
- Cyniak Eugeniusz, *Uczeń w procesie odbioru dzieła literackiego. Wybrane poglądy Kazimierza Wóycickiego i Władysława Szyszkowskiego*, [w:] *Wczoraj i dziś edukacji polonistycznej*, red. Beata Kędzia-Klebeko, Anna Ciciak, Szczecin 2001, s. 15–27.
- Cyrańska Ewa, *Etos wychowawcy w ujęciu Aleksandra Kamińskiego*, [w:] *Aleksander Kamiński i jego twórczość pedagogiczna. Dyskusja o przeszłości wobec teraźniejszości i przyszłości*, red. Ewa Marynowicz-Hetka, Hanna Kubicka i Mariusz Granosik, Łódź 2004, s. 121–132.
- Czapla Piotr, *Ogólne zasady duszpasterstwa*, Włocławek 1919.
- Czapnik Sławomir, *Cztery jeźdźcy apokalipsy polskiej nauki i szkolnictwa wyższego: utowarowienie, technokratyzacja, alienacja i konformizm*, [w:] *Wiedza. Ideologia. Władza. O społecznej funkcji uniwersytetu w społeczeństwie rynkowym*, red. Piotr Żuk, Warszawa 2012, s. 73–96.
- Czarnecki Kazimierz, *Naukowy rozwój człowieka*, Kraków 2001.
- Czerska-Mączyńska Maria, *Rycerz Chrystusowy*, Poznań 1929.
- Cywiński Bohdan, *Rodowody niepokornych*, Warszawa 1996.
- Czeżowski Tadeusz, *Pisma z etyki i teorii wartości*, Wrocław 1989.
- Dalecka Teresa, *Dzieje polonistyki wileńskiej 1919–1939*, Kraków 2003.
- Daszkiewicz Wojciech, *Dziedzictwo uniwersytetu średniowiecznego*, „Cywilizacja” (2009), nr 30, s. 30–40.
- Dąbek Tomasz o., *Rekolekcje ze Świętym Benedyktem*, Kraków 2002.
- Dąbska Izydora, *W sprawie nauczania logiki przy sposobności nauczania języka polskiego*, „Przegląd Humanistyczny”, 5 (1930), z. 3, s. 279–287.
- Dąbska Izydora, *Zarys historii filozofii greckiej*, Lublin 1993.
- Dąbska-Prokop Urszula, *O tłumaczeniu źle i dobrze*, Kraków 2012.
- Dec Ignacy, *Sieja słowa*, t. 10, Wrocław 2005.
- Decot Rolf, *Mała historia reformacji w Niemczech*, przeł. z niem. Juliusz Zychowicz, Kraków 2007.
- Delsol Chantal, *Esejo człowieku późnej nowoczesności*, przeł. z franc. Małgorzata Kowalska, Kraków 2003.
- Denek Kazimierz, *Uniwersytet w Europie wiedzy*, [w:] *Oświata w otoczeniu burzliwym. Migotliwe konteksty i perspektywy rozwoju współczesnej edukacji*, red. Halina Rusek, Alina Górniok-Naglik, Jadwiga Oleksy, Katowice 2008, s. 439–450.

- Derdziuk Andrzej, *Formacja moralna a formacja sumienia*, [w:] *Formacja moralna. Formacja sumienia*, red. ks. Janusz Nagórny i ks. Tadeusz Zadykowicz, Lublin 2006, s. 13–33.
- Dereń Edward, *Kształcenie nauczycieli w Polsce w seminariach nauczycielskich i liceach pedagogicznych (1918–1970)*, Mysłowice 2010.
- Dewey John, *Demokracja i wychowanie. Wstęp do filozofii wychowania*, przeł. z ang. Zofia Bastgen, Warszawa 1963.
- Dewey John, *Szkoła i dziecko*, przeł. z ang. Helena Bleszyńska, Warszawa 2006.
- Dębicki Zdzisław, *Książka i człowiek*, Warszawa 1916.
- Dębicki Zdzisław, *Narodziny ideału*, Lwów–Poznań 1923.
- Dębicki Zdzisław, *Rozmowy o literaturze*, Warszawa 1927.
- Dębicki Zdzisław, *Za Atlantykiem. Wrażenia z pobytu w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej*, Kraków 1921.
- Divarkar Parmananda, *Droga wewnętrznego poznania. O „Ćwiczeniach duchowych” św. Ignacego Loyoli*, przeł. z ang. ks. Bogusław Steczek SJ, Kraków 1986.
- Długosz Teofil, *Historia Kościoła Katolickiego*, cz. 1: *Starożytność i średniowiecze*, Lwów 1923, cz. 2: *Czasy nowożytne*, Lwów 1925.
- Długosz Teofil, *W sprawie podręczników szkolnych*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy”, 12 (1923), z. 7/10, s. 126–129.
- Dobrowolska Danuta, *My o przeszłości, przeszłość o nas. Problematyka tożsamości narodowej w dawnej i nowej literaturze polskiej*, Toruń 2013.
- Dogiel Gerard, *Antropologia filozoficzna*, Kraków 1992.
- Domarańczyk–Cieślak Daria, *Początki psychologii naukowej na ziemiach polskich na przełomie XIX i XX wieku w świetle prasy Królestwa Polskiego i Galicji*, Łódź 2020.
- Domański Juliusz, *Samoświadomość językowa Europy Zachodniej w średniowieczu i renesansie*, [w:] *Renesansowy ideał chrześcijanina*, red. Wiesława Sajdek, Lublin 2006, s. 57–70.
- Domńczak Stanisław, *Daltoński plan laboratoryjny i jego podłoże ideowe*, Łuck 1930.
- Doroszewski Witold, *Myśli i uwagi o języku polskim*, Warszawa 1937.
- Doroszewski Witold, *Pierwiastki struktury łacińskiej w języku polskim*, [w:] tenże, *Studia i szkice językoznawcze*, Warszawa 1962, s. 262–266.
- Doroszewski Witold, *Wśród słów, wyrażeń i myśli. Refleksje o języku polskim*, Warszawa 1966.
- Dróżdż Andrzej, *Mity i utopie pedagogiczne*, Kraków 2000.
- Dryjski Albert, *Zagadnienie seksualizmu dziecka i młodzieży szkolnej. Biologia. Psychologia. Pedagogika*, Warszawa 1934.
- Drynda Danuta, *Cele kształcenia w dydaktyce Drugiej Rzeczypospolitej w świetle założeń pedagogiki kultury. Historyczne inspiracje dla współczesnej edukacji*, [w:] *Inspiracje dla współczesnej edukacji w dydaktyce Drugiej Rzeczypospolitej*, red. Danuta Drynda, Katowice 2000, s. 36–52.
- Drynda Danuta, *Tworzenie się pedagogiki naukowej w Królestwie Polskim w latach 1864–1918 w świetle badań własnych*, [w:] *Stan i potrzeby badań nad oświatą i wychowaniem w Królestwie Polskim w latach 1815–1915*, red. Ryszard Kucha i Karol Poznański, Lublin 1989, s. 184–198.

- Dudziak Urszula, *Postawy wobec wychowania seksualnego a hierarchia wartości nauczycieli. Studium teologicznomoralne*, Lublin 2009.
- Dudzikowa Maria, *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków 2001.
- Dudzikowa Maria, *Osobliwości śmiechu uczniowskiego*, Kraków 1996.
- Dudzikowa Maria, *Pomyśl sobie... Mini eseje dla wychowawcy klasy*, Gdańsk 2007.
- Duraj–Nowakowa Krystyna, *Filozoficzne, metodologiczne i ontyczne podstawy i cele formułowania sprawności moralnych w wychowaniu pedagogów*, [w:] *Sprawności moralne w perspektywie duchowości i wychowania*, red. Iwona Jazukiewicz, Ewa Rojewska, Szczecin 2014, s. 13–40.
- Dyskusja, [w:] K. Mazurkiewicz, *Przygotowanie pedagogiczno — dydaktyczne profesorów teologii*, [w:] *Pamiętnik Piątego Zjazdu [Związku Związków Teologicznych w Polsce] w Łodzi 3 IV — 5 IV 1929 roku*, Kielce 1929, s. 68.
- Dworakowska–Marinow Dominika, *Lucjusz Komarnicki. Pedagog, badacz literatury, teatrolog*, Łódź 2007.
- Dziachkowska Lucyna, *Nauczyciel a program kształcenia w świetle refleksji pedeutologicznej Jana Władysława Dawida*, [w:] *Niepodległościowe koncepcje i programy wychowania przełomu XIX i XX wieku. I Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej. Myśl o wychowaniu dla Polski niepodległej 1863–1914/18*, red. Beata Gola, Dominika Jagielska, Janina Kostkiewicz, Kraków 2015, s. 77–92.
- Dziechcińska Hanna, *Sztuka przekonywania w kulturze polskiej trzech stuleci: XVI–XVII–XVIII*, Warszawa 2010.
- Dziekoński Stanisław, *Formacja chrześcijańska dziecka w rodzinie w nauczaniu Kościoła. Od Leona XIII do Jana Pawła II*, Warszawa 2006.
- Dziewiecki Marek, *Cielesność, płciowość, seksualność*, Kielce 2000.
- Dziewiecki Marek, *Osoba i wychowanie. Pedagogika personalistyczna w praktyce*, Kraków 2003.
- Dziewiecki Marek, *Tożsamość wychowawcy, „Cywilizacja”* (2006), nr 18, s. 96–104.
- Dziewiecki Marek, *Wychowanie w dobie ponowoczesności*, Kielce 2002.
- Dziezbicka Wanda, *Dzieje jednej szkoły 1908–1949. Monografia Seminarium Nauczycielskiego i Liceum Pedagogicznego im. Elizy Orzeszkowej w Warszawie*, Warszawa 1960.
- Ecler Beata, *Rodzinne wychowanie do wysiłku*, Katowice 2001.
- Ekert Helmut, *Ks. Stanisław Stephan (1867–1926) jako pionier ruchu liturgicznego na Śląsku*, Opole 1999.
- Engel Rendy, *Edukacja seksualna — plaga ostateczna*, tłum. z ang. Aleksandra Słowik, Komorów 1998.
- Epsztein Tadeusz, *Edukacja dzieci i młodzieży w polskich rodzinach ziemiańskich na Wołyniu, Podolu i Ukrainie w II połowie XIX wieku*, Warszawa 1998.
- Falski Marian, *Z okrucichów wspomnień*, oprac. Maria Kossecka, Bydgoszcz 2007.
- Filipowicz Franciszek, *Myśl pedagogiczna Lucjana Zarzeckiego 1873–1925*, Wrocław 1974.
- Foerster Fryderyk Wilhelm, *Cnoty męskie i kobiece*, przeł. z franc. Jan Rapacki, [Płock 1933].
- Foerster Fryderyk Wilhelm, *Stare i nowe wychowanie*, przeł. z niem. Joachim Brachman, Katowice 1938.
- Foremniak Katarzyna, *O sztuce przestankowania w Polsce i we Włoszech. Rozwój normy interpunkcyjnej od XVI wieku do współczesności*, Warszawa 2014.
- Gadowski Walenty, *Krótko historia Kościoła katolickiego dla siódmej klasy powszechnej*, Tarnów 1927.

- Gajak-Toczek Małgorzata, *Tadeusz Czapczyński (1884— 1958): pedagog, literaturoznawca, literat*, Łódź 2017.
- Gajda Janina, *Sofiści*, Warszawa 1989.
- Gajdamowicz Halina, *Cele wychowania na kongresach i zjazdach pedagogicznych w II Rzeczypospolitej*, [w:] *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w Polsce w XX wieku*, red. Alicja Kicowska, Toruń 2001, s. 27–38.
- Galińska-Grzelewska Daniela, *Rozwój psychoseksualny*, [w:] *Problemy rozwoju i wychowania*, red. Jolanta Stypułkowska, Warszawa 2004, s. 149–161.
- Garczyński Stefan, *O prowadzeniu rozmowy*, Warszawa 1977.
- Garczyński Stefan, *Sztuka myśli i słowa*, Warszawa 1976.
- Gawda Barbara, *Pismo a osobowość człowieka*, Lublin 2000.
- Gerstmann Adam, *Sieniatycki, Etyka katolicka*, Lwów 1922, „Gazeta Kościelna” 30 (1923), s. 121.
- Gielniewski Edward, *Etyka katolicka. Podręcznik dla szkół średnich*, Kraków 1926.
- Gilson Étienne, *Bóg i filozofia*, przeł. z franc. Maria Kochanowska, wyd. II, Warszawa 1982.
- Giertych Wojciech, *Rozruch wiary*, Pelplin 2012.
- Głombik Czesław, *Metafizyka kultury. Grabmann — Maritain — neoscholastyka polska*, Warszawa 1982.
- Głowacka-Sobiech Edyta, *Twórcy polskiego skautingu — Olga i Andrzej Małkowsky*, Poznań 2003.
- Gofron Beata, *Jednostka a społeczeństwo w teorii edukacji Émila Durkheima — próba rekonstrukcji*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, (2010), nr 2, s. 34–49.
- Gogacz Mieczysław, *Mądrość buduje państwo. Człowiek i polityka. Rozważania filozoficzne i religijne*, Niepokalanów 1993.
- Gogacz Mieczysław, *Wartości osobowe w kształceniu świadomości zawodowej nauczycieli* [w:] *Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli*, red. Andrzej M. Tchorzewski, Bydgoszcz 1994, s. 41–45.
- Golias Marian, *Organizacja pracy domowej ucznia*, Lwów-Warszawa 1931.
- Golias Marian, *Rola szkoły w organizowaniu pracy domowej ucznia*, Lwów 1933.
- Golus Anna, *Dzieciństwo w cieniu różgi. Historia i oblicza przemocy wobec dzieci*, Gliwice 2019.
- Gołąbek Józef, *Lektura „Ogniem i mieczem” w kl. IV gimn.*, „Muzeum”, 44 (1929), z. 2, s. 132–142.
- Gombrowicz Witold, *Dziennik 1953–1956*, t. 1, Kraków 2004.
- Gomuła Teresa, *Gimnazja w pierwszych dziesięcioleciach XX wieku w świetle zawartości czasopisma „Muzeum”*, [w:] *Czasopiśmiennictwo okresu Drugiej Rzeczypospolitej jako źródło do historii edukacji*, red. Iwonna Michalska i Grzegorz Michalski, Łódź 2010, s. 21–31.
- Gondek Agnieszka, *Pedagogika Mieczysława Gogacza — propozycja realistycznego wychowania i wykształcenia na tle współczesnej pedagogiki zorientowanej idealistycznie*, „Rocznik Tomistyczny” 5(2016), s. 91–112.
- Gondek Agnieszka, *Projekty programowe filozofów dwudziestolecia międzywojennego jako przykład naprawy nauczania propedeutyki filozofii*, „Paideia” 2022, nr 4, s. 127–148.
- Goody Jack, *Kradzież historii*, tłum. z ang. Jacek Dobrowolski, Warszawa 2009.
- Górniak Adam, *Tomasza z Akwinu koncepcja teologii w „Komentarzu do Sentencji” Piotra Lombarda*, [w:] *Wszechrzeczą mądrze kieruje natura*, red. Adam Górniak, Warszawa 2012, s. 143–162.
- Górska Lucyna, *Wizje zawodu nauczyciela w Polsce u progu trzeciego tysiąclecia*, Szczecin 2000.

- Górski Konrad, *Pamiętnik*, Toruń 1995.
- Grabczak Paweł, *Seminaria Duchowne Łucko-Żytomierskiej Diecezji w latach 1789–1842*, Biały Dunajec–Ostróg 2006.
- Grabowska–Pieńkosz Dorota, *Zapisani w pamięci. Nauczyciele zaboru austriackiego w literaturze pamiętnikarskiej*, Toruń 2016.
- Grabowski Marian, *Istotne i nieistotne w nauce. Szkice z aksjologii nauki*, Toruń 1998.
- Grażyna od Wszechpośrednictwa NMP, *Wychowanie to dzieło miłości. System pedagogiczny bł. Marceliny Darowskiej*, Szymanów 1997.
- Groch Bartłomiej, *O szkolnictwie polskiem, ze szczególnym uwzględnieniem wychowawstwa ks. Bronisława Markiewicza. Przyczynek do reformy szkolnictwa pod rozważę rządu*, Przemyśl 1930.
- Grodecki Józef, *Program nauczania języka polskiego w szkole średniej*, „Polonista”, 1 (1931), z. 3, s. 81–88.
- Groenwald Maria, *Etyczne aspekty egzaminów szkolnych*, Gdańsk 2011.
- Gromadzka Beata, *Idee kształcenia polonistycznego w referacie Zygmunta Łempickiego »Polska i polskość w nauczaniu polskiego«*, [w:] *Polonistyka szkolna w latach 1918–1939. Koncepcje, polemiki, programy i ich realizacja*, red. Leszek Jazownik, Zielona Góra 2002, s. 71–78.
- Grygiel Stanisław, *W kręgu wiary i kultury*, Warszawa/Struga–Kraków 1990.
- Gryglewicz Franciszek, *Święty chłopczyk*, Poznań 1927.
- Grześkowiak Jerzy, Lutyński Konrad, *Chotkowski Władysław*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, t. 3, red. Romuald Łukaszyk, Ludomir Bieńkowski, Feliks Gryglewicz, Lublin 1989, k. 262–263.
- Grzybek Grzegorz, *Problematyka wychowania w nauczaniu pasterskim metropolity lwowskiego arcybiskupa Józefa Bilczewskiego (1860–1923)*, „Bielsko-Żywieckie Studia Teologiczne”, 4 (2003), s. 121–129.
- Gurycka Antonina, *Przeciw nudzie. O aktywności*, Warszawa 1977.
- Gutek Gerald L., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, przeł. z ang. Anna Kacmajor i Agata Sulak, Gdańsk 2003.
- Gutowski Piotr, *O potrzebie integracji wiedzy w wykształceniu uniwersyteckim i o znaczeniu relacji: mistrz — uczeń*, [w:] *Fenomen uniwersytetu*, red. Anna Grzegorzczak, Jacek Sojka, Poznań 2008, s. 105–115.
- Haduch Henryk, *O zasadę życia. Nauki rekolekcyjne*, Kraków 1923.
- Haydukiewicz Józef, Jaworski Stanisław, *Kryzys wychowania i oświaty*, Warszawa 1932.
- Hanuszkiewicz Wojciech, *Problem autonomii kształcenia w pedagogice Paula Natorpa*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 2017, nr 1 (243), s. 102–111.
- Hayek Friedrich August von, *Droga do zniewolenia*, tłum. z ang. Krzysztof Gurba i inni, wyd. IV, Kraków 2005.
- Hazard Paul, *Mysł europejska w XVIII wieku od Monteskiusza do Lessinga*, przekł. z franc. Halina Suwała, Warszawa 1972.
- Hejwosz Daria, *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Kraków 2010.
- Herbut Józef, *Rola filozofii w kształceniu kaznodziejów*, [w:] *Integralne kształcenie kaznodziej*, red. ks. Włodzimierz Broński, Lublin 2006, s. 121–129.
- Hertz Aleksander, *Wyznania starego człowieka*, Warszawa 1991.

- Heydel Adam, *Camera obscura*, [w:] *Dzieła zebrane*, t. 2, Warszawa 2012, s. 436–440.
- Héret Réginald, *Prawo harcerskie. Komentarz według Świętego Tomasza z Akwinu*, przeł. z franc. Stanisław Sedlaczek i Witold Sawicki, Poznań 1939.
- Hildebrand Dietrich von, *Koń trojański w mieście Boga. Przyczyny kryzysu w Kościele katolickim*, przeł. z ang. Jerzy Wocial, Warszawa 2000.
- Hildebrand Dietrich von, *Spustoszona winnica*, przeł. z niem. Tomasz G. Pszczołkowski, Warszawa 2000.
- Hołyst Brunon, *Zagrożenia ładu społecznego*, t. 1, Warszawa 2013.
- Horbowski Adam, *Kultura w edukacji*, Rzeszów 2004.
- Horyń Lidia, *Poglądy pedagogiczne Ludwiki Jeleńskiej (1885–1961)*, [w:] *Zapomniani pedagodzy lat międzywojennych*, red. Danuta Koźmian, Szczecin 1997, s. 161–200.
- Hovre Frans de, Tochowicz Paweł, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Włocławek 1938.
- Ingarden Roman, *Rola logiki przy nauczaniu matematyki w szkole średniej*, „Muzeum”, 51 (1936), s. 97–98.
- Jabłonkowska Jolanta Barbara, *Sztuka interpretacji pisma–historia grafologii*, [w:] *Postępowanie dowodowe w procesie karnym–zagadnienia wybrane*, red. Justyna Żulińska i Monika Filipowska–Tuthill, Wrocław 2016, s. 149–161.
- Jakóbczyk Stanisław, *Twórcze ćwiczenia literackie w szkole*, Poznań 1992.
- Jakubiak Krzysztof, *Problematyka i dorobek zjazdów pedagogów Akcji Katolickiej w II Rzeczypospolitej*, [w:] *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w Polsce XX wieku*, red. Alicja Kicowska, Toruń 2001, s. 96–105.
- Jakubiak Krzysztof, *Wychowanie państwowe jako ideologia wychowawcza sanacji*, Bydgoszcz 1994.
- Jałbrzykowski Romuald, *O środkach podniesienia wśród alumnów zamiłowania do nauk ściśle teologicznych*, [w:] *Pamiętnik Drugiego Zjazdu odbytego w Lublinie 3 VII — 5 VII 1923 roku*, Włocławek 1924, s. 59–65.
- Jałmużna Tadeusz, *Pedagogika „szkoły pracy” w Polsce międzywojennej i jej wpływ na kształcenie i dokształcanie nauczycieli szkół powszechnych*, Łódź 1983.
- Jamrozek Wiesław, *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w rozwoju polskiej myśli i praktyki edukacyjnej (do 1939 roku)*, Poznań 2015.
- Janczak Adolf, *Abyście owoc przynieśli*, Warszawa 1974.
- Janeczek Stanisław, *Logika czy epistemologia? Historycznofilozoficzne uwarunkowania nowożytnej koncepcji nauki*, Lublin 2003.
- Jankowski Robert, *O nauczycielu w myśli pedagogicznej Lucjana Zarzeckiego (1873–1925)*, [w:] *Z badań nad tradycją polskiej pedagogiki. Indywidualizm — edukacja — kolektywizm*, t. 1, red. Elżbieta Magiera, Szczecin 2015, s. 63–89.
- Janukowicz Maria, *Magia czy pustka dialogu?*, Częstochowa 2012.
- Jarosiewicz Henryk, *Sytuacja wychowawcza we współczesnej szkole — zagrożenie indywidualizmem i subiektywizmem*, „Cywilizacja” (2007), nr 22, s. 63–81.
- Jarozuk Teresa, *Bogdana Nawroczyńskiego koncepcja szkoły (refleksje z lektury książki „Uczeń i klasa”)*, [w:] *Kreowanie tożsamości szkoły*, t. 1: *Konteksty teoretyczne, poglądy, wyniki badań*, red. Krystyna Chałas, Lublin 2009, s. 317–325.

- Jaroszuk Teresa, *Prywatna szkoła średnia II Rzeczypospolitej w ujęciu Stanisława Łukasiewicza*, [w:] *Funkcja prywatnych szkół średnich w II Rzeczypospolitej*, red. Elwira Jolanta Kryńska, Białystok 2004, s. 263–270.
- Jaroszuk Teresa, *Świat w szkole. Twórczość wspomnieniowa nauczycieli Polski Odrodzonej (1918–1939)*, Olsztyn 2005.
- Jasińska Joanna, *Niuanse horyzontu etycznego w „Źródłach moralności” Aleksandra Świętochowskiego*, [w:] *Etyka i literatura. Pisarze polscy lat 1863–1918 w poszukiwaniu wzorców życia i sztuki*, red. Ewa Ilnatowicz i Ewa Paczoska, Warszawa 2006, s. 64–69.
- Jasiński Włodzinierz, *Kościół a sfery inteligentne*, Włocławek — Warszawa 1916.
- Jaworski Marian, *Religijne poznanie Boga według Romana Guardiniego*, [w:] tenże, *Wybór pism filozoficznych*, Olecko 2003, s. 11–162.
- Jaworski Piotr, *John Dewey — amerykański pionier globalnej edukacji*, „Cywilizacja” (2003), nr 7, s. 92–102.
- Jaśtal Jacek, *Natura cnoty. Problematyka emocji w neoarystotelesowskiej etyce cnót*, Kraków 2009.
- Jazownik Leszek, *Między apoteozą a anatemą. W kręgu międzywojennych dyskusji nad rangą i znaczeniem nauki o języku w edukacji polonistycznej*, [w:] *Polonistyka szkolna w latach 1918–1939. Koncepcje i polemiki, programy i ich realizacja*, red. Leszek Jazownik, Zielona Góra 2002, s. 179–216.
- Jazownik Leszek, *Teoria literatury a wizje edukacji literackiej*, Zielona Góra 2003.
- Jazukiewicz Iwona, *Pedeutologiczna teoria cnoty*, Szczecin 2012.
- Jeleńska Ludwika, *Sztuka wychowania*, Warszawa 1930.
- Jeleńska Ludwika, *Zadania kulturalne szkoły powszechnej*, Poznań 1939.
- Jeleński Jan, *O samopomocy w kształceniu się*, Warszawa 1873.
- Jedynak Stanisław, *Charakter a wychowanie według Lucjana Zarzeckiego*, [w:] Barbara Jedynak, Stanisław Jedynak, Leszek Krusiński, *Filozofia i wychowanie*, Lublin 2010, s. 79–87.
- Jedynak Stanisław, *Filozofia kultury i prolegomena wychowania Bogdana Nawrocyńskiego*, [w:] Barbara Jedynak, Stanisław Jedynak, L. Krusiński, *Filozofia i wychowanie*, Lublin 2010, s. 89–97.
- Jeliński Edward, *Kościół katolicki wobec problemu okrucieństwa w Europie XX wieku*, [w:] *Religia i religijność Europy*, red. Zbigniew Drozdowicz, Poznań 2002, s. 11–21.
- Jeske–Choiński Teodor, *Seksualizm w powieści polskiej*, Warszawa 1914.
- Jeziorska Janina, *Szkolne pytania czyli dylematy nauczania*, Warszawa 1996.
- Jezusek Wacław, *Ks. Prałat Józef Michalak profesor Seminarium Duchownego w Płocku*, „Miesięcznik Pasterski Płocki”, 43 (1949), nr 5/6, s. 219–228.
- Jeż Mateusz, *Podniesienie czci Eucharystyi św. wśród młodzieży szkolnej*, Kraków 1912.
- Jeżeli jest się inteligentem...*, Jan Góra OP rozmawia z wujem prof. Marianem Plezią, Poznań 1997.
- J[ędrzejewicz] K[lemens], *Posłannictwo katolickiej Polski*, Poznań 1939.
- Jodkowski Stanisław, *Losy polskiej ortografii*, Warszawa 1979.
- Jougan Władysław Alojzy, *Historia Kościoła katolickiego. Podręcznik szkolny, cz. 2 dla klasy 6 szkół średnich*, Lwów 1925.
- Józefowicz Feliks Leliwa, *O wychowaniu młodzieży*, Lwów 1926.

- Jundziłł Irena, *Aktywizacja dziecka w procesie wychowania*, Warszawa 1966.
- Kabzińska Łucja, *Geneza i rozwój pedagogiki pozytywizmu warszawskiego w świetle publicystyki „obozu młodych”*, Olsztyn 1996.
- Kabzińska Łucja, *Udział polskich pedagogów w Międzynarodowych Kongresach Ligi Nowego Wychowania okresu międzywojennego*, [w:] *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w Polsce XX wieku*, red. Alicja Kicowska, Toruń 2001, s. 188–208.
- Kaczmarek Czesław, *Podstawy życia rodzinnego*, Kielce 1947.
- Kaczmarkowski Michał, *Wartościowanie w retoryce starożytnej*, [w:] *Problematyka aksjologiczna w nauce o literaturze*, red. Stefan Sawicki, Andrzej Tyszczyk, Lublin 1992, s. 293–308.
- Kaczor Monika, *Estetyka słowa a kultura języka*, Zielona Góra 2009.
- Kaczorowski Henryk, *Lektura religijna w szkole powszechnej*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy”, (1938), s. 175.
- Kahl Edyta, *Źródła współczesnego modelu nauczyciela w orientacjach pedeutologicznych początków XX w. i dwudziestolecia międzywojennego*, [w:] *Wybrane problemy teorii i praktyki pedagogicznej Drugiej Rzeczypospolitej*, red. Edyta Bartkowiak, Edyta Kahl, Zielona Góra 2010, s. 135–168.
- Kalinowski Wacław, *Etyka. Podręcznik szkolny dla klas wyższych*, wyd. II, Poznań–Warszawa 1921.
- Kalka Krzysztof, *Wychowanie i kształcenie w antropologii i pedagogice*, Warszawa 1998.
- Kalisz Łukasz, *Zasoby duchowe nauczyciela według Jana Władysława Dawida*, [w:] *W stulecie śmierci Jana Władysława Dawida*, red. Hanna Markiewiczowa, Warszawa 2014, s. 57–61.
- Kamiński Aleksander, *Andrzej Małkowski*, Warszawa 1979.
- Kamiński Aleksander, *Samorząd młodzieży jako metoda wychowawcza*, wyd. III, Warszawa 1973.
- Kania Agnieszka, *Ars bene dicendi, czyli elementy retoryki na lekcjach języka polskiego w liceum*, [w:] *Uczeń w roli mówcy. Inspiracje i wskazówki metodyczne*, red. Agnieszka Kania i Łucja Staniczek, Katowice 2013, s. 25–30.
- Karpowicz Stanisław, *Główne cechy i zadania literatury dla młodzieży*, [w:] S. Karpowicz, A. Szcówna, *Nasza literatura dla młodzieży*, Warszawa 1904, s. 9–40.
- Karpowicz–Zbińkowska Antonina, *Zwierciadło muzyki*, Kraków 2016.
- Kasperkiewicz Karolina, *U podstaw permanentnej formacji. Problematyka chrześcijańskiej pokory*, Warszawa 1983.
- Kączkowska Maria, *Dziecko pułku*, Poznań 1932.
- Kądziołka Władysław, *Historia i literatura o rodzinie*, Kraków 2013.
- Kempys Michał Jerzy, *Rola cnót moralnych w dążeniu ku pełni człowieczeństwa w świetle pism o Jacku Woronieckiego*, Kraków 2005.
- Keenan James F., *Cnoty na co dzień*, tłum. z ang. Barbara Żak, Kraków 2003.
- Kiciński Andrzej, *Katecheza w służbie człowiekowi i społeczeństwu*, [w:] *Drogowskazy wychowania*, red. Stanisław Wilk SDB, ks. Andrzej Kiciński, ks. Andrzej Łuczyński SDB, s. Loyola Opiela, o. Arkadiusz Smagacz OCD, Lublin 2012, s. 157–169.
- Kielar–Turska Maria, *Stefan Szuman — artysta i uczonec*, [w:] S. Szuman, *Wybór pism estetycznych*, wprowadzenie, wybór i opracowanie Maria Kielar–Turska, Kraków 2008, s. VII–LVIII.

- Kierés Barbara, *Człowiek i wychowanie. Od osoby do osobowości*, Lublin 2017.
- Kierés Barbara, *U podstaw pedagogiki personalistycznej. Filozoficzny kontekst sporu o wychowanie*, Lublin 2015.
- Klemensiewicz Zenon, *Główne zadania i właściwości nauczyciela polonisty*, [w:] Klemensiewicz Zenon, *Składnia, stylistyka, pedagogika językowa*, wybór Anna Kałkowska, Warszawa 1982, s. 818–826.
- Klemensiewicz Zenon, *Opieka rodziny nad mową dziecka*, Lwów–Warszawa 1932.
- Klemensiewicz Zenon, *Pogadanki o języku*, Wrocław 1966.
- Klepacz Michał, *Ideaty średniowiecza a czasy obecne*, Wilno 1938.
- Klęsk Adolf, *Psychofizjologia i patologia pisma*, Lwów 1924.
- Klim–Klimaszewska Anna, *Henryk Rowid (1877–1944)* [w:] *Polska myśl pedagogiczna po 1918 roku*, red. Ewa Brodacka–Adamowicz, Siedlce 2009, s. 173–184.
- Kliś Andrzej, *Rola rodziny w wychowaniu dziecka w galicyjskiej refleksji pedagogicznej*, [w:] *W służbie szkoły i nauki. Księga poświęcona Profesorowi Czesławowi Majorkowi*, red. Zygmunt Ruta i Ryszard Ślęczko, Kraków 2003, s. 307–314.
- Kobierski Krzysztof, *Ściąganie w szkole. Raport z badań*, Kraków 2006.
- Kocięba–Goździela Edyta, *Problematyka kształcenia głosu dziecka na łamach czasopisma „Śpiew w Szkole” (1933–1939)*, [w:] *Czasopiśmiennictwo okresu Drugiej Rzeczypospolitej jako źródło do historii edukacji*, red. Iwonna Michalska i Grzegorz Michalski, Łódź 2010, s. 245–251.
- Kocur Maria, *Arystotelesowskie poglądy konstytutywną częścią filozofii i pedagogiki*, [w:] *Paideia starożytnej Grecji i Rzymu*, t. 1: *Filozofia i pedagogika*, red. Andrzej Murzyn, Kraków 2011, s. 11–21.
- Kołodziej Anna, Niesporek–Szamburska Bernadeta, *Tworzyć teksty. I część cyklu: O pracach domowych z języka polskiego prawie wszystko*, Kielce 2008.
- Kołodziej Anna, Niesporek–Szamburska Bernadeta, *Konteksty i uwarunkowania zadań domowych. II część cyklu: O pracach domowych z języka polskiego prawie wszystko*, Kielce 2009.
- Kominek Maria K., *Aktualność encykliki o wychowaniu chrześcijańskim Ojca Świętego Piusa XI, „Cywilizacja” (2007), nr 22, s. 202–211.*
- Kompf Adam, *Nieśmiertelne święcniki narodu polskiego*, Poznań 1925.
- Konecki Krzysztof, *Początki ruchu odnowy liturgicznej w Polsce*, [w:] *Johannes Pinsk, prekursor posoborowej odnowy liturgicznej*, red. ks. Andrzej Krzystek, Szczecin 2008, s. 123–145.
- Koneczny Feliks, *Święci w dziejach narodu polskiego*, Miejsce Piastowe 1937–1939.
- Koniński Karol, *Szkoła na miarę (projekt szkoły średniej indywidualizującej)*, Lwów–Warszawa 1929.
- Kopaliński Władysław, *Koty w worku czyli z dziejów pojęć i rzeczy*, Warszawa 2004.
- Kopczewski Marian, *Rola autorytetu w kształtowaniu tożsamości nauczyciela*, [w:] *Kreowanie tożsamości szkoły*, t. 2: *Konteksty historyczne, społeczno–kulturowe, edukacyjne*, red. Krystyna Chałas, Beata Komorowska, Lublin 2009, s. 257–266.
- Kopczyński Andrzej, *Kryteria jakości i oceny tłumaczenia*, [w:] *Jakość i ocena tłumaczenia*, red. Andrzej Kopczyński, Magdalena Kizeweter, Warszawa 2009, s. 9–14.
- Kosmala Janina, *Autorytet nauczyciela w teorii i badaniach socjologicznych*, Częstochowa 1999.
- Kossak–Szczycka Zofia, *Szaleńcy Boży*, Kraków 1929.

- Kotuła Bożena, *Cele, treści i metody nauczania — dyskusje w dwudziestoleciu*, [w:] *Polonistyka szkolna w latach 1918–1939. Koncepcje i polemiki, programy i ich realizacja*, red. Leszek Jazownik, Zielona Góra 2002, s. 149–160.
- Kostecki Romuald, *Tajemnice serca*, Kraków 1982.
- Kostkiewicz Janina, *Filozofia człowieka — filozofia edukacji — rozwój moralny studenta*, [w:] *Aksjologia w kształceniu pedagogów*, red. Janina Kostkiewicz, Kraków 2008, s. 93–102.
- Kostkiewicz Janina, *Nauka i wolność — wartości fundujące uniwersytet*, [w:] *Uniwersytet i wartości*, red. Janina Kostkiewicz, Kraków 2007, s. 13–34.
- Kostkiewicz Janina, *Teoretyczne podstawy szkoły katolickiej w pracach polskich pedagogów 20-lecia międzywojennego*, [w:] *Tożsamość współczesnej szkoły katolickiej*, red. ks. Adam Maj, Lublin 2015, s. 13–35.
- Kostyło Piotr, *Wykluczenie jako problem filozofii edukacji. Komentarz do badań empirycznych*, Kraków 2008.
- Kot Stanisław, *Podstawy historyczne współczesnej organizacji szkół akademickich*, [Warszawa] 1933.
- Kotusiewicz Alicja Anna, *Pedeutologiczne stanowisko Bogdana R. Nawroczyńskiego*, [w:] *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela*, red. Alicja Anna Kotusiewicz, t. II, Białystok 2000, s. 36–44.
- Kowal Stanisław, *Współczesne konteksty odpowiedzialności nauczyciela*, Kraków 2004.
- Kowalczyk Stanisław, *Współczesny kryzys ideowo — aksjologiczny*, Lublin 2011.
- Kowalikowa Jadwiga, *Od języka do literatury — od literatury do języka*, [w:] *Szkolne spotkania z literaturą*, red. Anna Janus-Sitarz, Kraków 2007, s. 129–159.
- Kowalski Kazimierz, *Kazania pasyjne*, Poznań 1929.
- Kowalski Seweryn, *Powrót do katechizmu*, „Wiadomości dla Duchowieństwa”, 15 (1928), nr 1, s. 1–5.
- Kozubski Zygmunt, *Podstawy etyki płciowej*, Poznań–Warszawa–Lublin 1955.
- Kozłowski Władysław Mieczysław, *Co i jak czytać? Wykształcenie samego siebie i czytelnictwo metodyczne*, wyd. III, zmienione, Warszawa 1902.
- Koźmian Danuta, *Janusz Jędrzejewicz — polityk i pedagog (1885–1951)*, Szczecin 2004.
- Koźmian Danuta, *Samorząd uczniowski w polskiej pedagogice Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)*, Szczecin 1991.
- Koźmian Danuta, *Szkoła średnia ogólnokształcąca w koncepcji i realizacji Tadeusza Łopuszańskiego (1874–1955)*, [w:] *Z teorii i doświadczeń pedagogicznych*, red. Tadeusz Jałmużna, Łódź 2007, s. 21–37.
- Koźmian Danuta, *Wychowanie nauczycielskie i samorząd uczniowski w polskiej myśli pedagogicznej okresu międzywojennego (1918–1939)*, [w:] *Wybrane problemy teorii i praktyki pedagogicznej Drugiej Rzeczypospolitej*, red. Edyta Bartkowiak, Edyta Kahl, Zielona Góra 2010, s. 27–53.
- Koźmińska Irena, Olszewska Elżbieta, *Wychowanie przez czytanie*, Warszawa 2011.
- Koźniewski Kazimierz, *I zawsze krzyż oksydowany... Refleksje nad historią harcerstwa w Polsce 1911–1986*, Kraków 1990.
- Koźuchowski Józef, *Aktualność kultury klasycznej. Dyskusja Josefa Piepera z kulturą współczesną*, Pępłin 2002.
- Koźuchowski Józef, *Filozofia klasyczna a kultura współczesna. Stanowisko Josefa Piepera i Bertholda Walda*, Pępłin 2004.

- Krajewska Anna, *Kryzys autorytetu w wychowaniu*, [w:] *Autorytet w wychowaniu i edukacji*, red. Dorota Łażewska, Józefów 2013, s. 112–124.
- Krajewska Jadwiga, *Czytelnictwo wśród robotników w Królestwie Polskim 1870–1914*, Warszawa 1979.
- Krajewski Mirosław, *Dzieje wychowania i doktryn pedagogicznych. Zarys wykładu*, Płock 2003.
- Krasicki Jan, *Człowiek i Bóg w tradycji rosyjskiej*, Kraków 2012.
- Krasnodębski Mikołaj, *Antropologiczne podstawy pedagogiki integralnej*, [w:] *Wychowanie integralne w edukacji katolickiej. Idee–twórcy–instytucje*, red. s. M. Loyola Opiela, Ewelina Świdrak, Małgorzata Łobacz, Lublin 2014, s. s. 21–43.
- Krasnowolski Antoni, *O samokształceniu podług Pawła Hocheego*, wyd. II, Warszawa 1917.
- Krąpiec Mieczysław Albert, *Filozofia co wyjaśnia?*, Lublin 1998.
- Krąpiec Mieczysław Albert, *Język i świat realny*, wyd. II poprawione, Lublin 1995.
- Krąpiec Mieczysław Albert, *Poznawać czy myśleć. Problemy epistemologii tomistycznej*, Lublin 1994.
- Krąpiec Mieczysław Albert, *Rozważania o wychowaniu*, Lublin 2010.
- Krąpiec Mieczysław Albert, *Wprowadzić dziecko w świat kultury*, „Cywilizacja” (2006), nr 18, s. 8–13.
- Kreutz Mieczysław, *Kształcenie charakteru. Wskazówki praktyczne*, wyd. III, Londyn 1988.
- Krimsky Sheldon, *Nauka skorumpowana? O niejasnych związkach nauki i biznesu*, przeł. z ang. Beata Biały, Warszawa 2006.
- Krokiewicz Adam, *Sokrates*, [w:] *Sokrates. Etyka Demokryta i hedonizm Arystypa*, Warszawa 2000, s. 7–145.
- Królik Ludwik, *Pięciu kapłanów męczenników*, Warszawa 1994.
- Króliński Jan Kazimierz, *Wychowawstwo w szkole polskiej*, Lwów 1924.
- Krukowski Józef, *Teologia pasterska katolicka*, t. 1–2, Przemyśl 1869.
- Kruszyńska Elżbieta, *Dydaktyczny charakter powieści dla dziewcząt w dwudziestoleciu międzywojennym*, Toruń 2009.
- Krynicky Władysław, *Wymowa święta, czyli podręcznik do teorii kaznodziejstwa*, Warszawa 1906.
- Krzysztof Jerzy, *Prawda i miłość. Poglądy filozoficzne Jana Stepy na tle epoki*, Tarnów 2009.
- Krzysztofińska Halina, *Etyka zawodowa nauczyciela jako niezbędny element jego kwalifikacji zawodowych*, [w:] *Od prawa szkolnego do etyki pedagogicznej. Księga Jubileuszowa poświęcona Profesorowi Januszowi Homplewiczowi z okazji czterdziestolecia Jego pracy naukowej*, red. Wojciech Maszke, Rzeszów 2001, s. 120–127.
- Krzyżanowski Julian, *Nauka o literaturze i jej stosunek do innych nauk*, [w:] *O nauczaniu historii nauki*, praca zbiorowa pod red. Wandy Osińskiej, Wrocław 1974, 121–142.
- Krzyżanowski Julian, *Henryk Sienkiewicz*, Warszawa 1986.
- Książka Katarzyna, *Nauka na manowcach czyli kilka uwag o negatywnych aspektach jej komercjalizacji*, [w:] *Kontrowersje dyskursywne między wiedzą specjalistyczną a praktyką społeczną*, red. Arkadiusz Jabłoński, Jan Szymczyk, Mariusz Zemło, Lublin 2012, s. 173–193.
- Kubik Władysław, *Dialog pomiędzy pedagogiką i teologią*, [w:] *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, red. Stanisław Palka, Kraków 2004, s. 111–120.
- Kubin Jerzy, *Kultura intelektualna*, Warszawa 2005.
- Kucharski Kazimierz, *Dar poznawania siebie. Nauka wiary i życia chrześcijańskiego*, Kraków 2005.

- Kucharski Kazimierz, *W trosce o życie duchowe*, Kraków 2006.
- Kucia Maciej, *Filozofia Ericha Fromma*, Kraków 1994.
- Kuderowicz Zbigniew, *Fichte*, Warszawa 1963.
- Kukołowicz Teresa, Murawska Ewa, *Koncepcja wychowania w ujęciu Ludwika Jeleńskiej*, „Roczniki Nauk Społecznych”, 1990, t. 18, z. 2, s. 31–42.
- Kuliczowska Krystyna, *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1864–1918. Zarys monograficzny. Materiały*, Warszawa 1975.
- Kulpaczyński Stanisław, *Psychologia rozwojowo — wychowawcza nie tylko dla katechetów*, Lublin 2009.
- Kunowski Stefan, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, wyd. II, Warszawa 2004.
- Kupisiewicz Czesław, *O wybitnych myślicielach, dydaktyce i szkole. Wybrane prace pedagogiczne z lat 2000–2010*, Sosnowiec 2010.
- Kupisiewicz Czesław, *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*, wyd. II, Warszawa 1994.
- Kupisiewicz Czesław, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, wyd. III poprawione i rozszerzone, Warszawa 1976.
- Kupisiewicz Czesław, *Szkice z dziejów dydaktyki*, Kraków 2010.
- Kupisiewicz Czesław, *Z dziejów teorii i praktyki wychowania. Podręcznik akademicki*, Kraków 2012.
- Kur Elżbieta Magdalena, *Nauczanie historii literatury polskiej w Królestwie Polskim (1864–1905)*, Siedlce 2007, s. 14–15.
- Kustra Czesław, *Działalność edukacyjna Towarzystwa „Powściągliwość i Praca” w latach 1898–1949*, Olsztyn 2005.
- Kustra Czesław, *Powściągliwość i praca w wychowaniu człowieka. Współczesne odczytanie koncepcji opiekuńczo–wychowawczej ks. Bronisława Markiewicza (1842–1912)*, Toruń 2002.
- Kwiatkowska Henryka, *Pedeutologia*, Warszawa 2008.
- Kwiatkowski Tadeusz, *Wykłady i szkice z logiki ogólnej*, Lublin 2003.
- Kwieciński Henryk, *Grafologia sądowa*, Warszawa 1936.
- Kwolek Jan, *O metodzie nauczania religii*, [w:] *Księga pamiątkowa kursu katechetycznego w Krakowie (od 9 do 12 kwietnia włącznie, 1929 r.)*, Kraków 1929, s. 48–63.
- Landy Teresa, Wosiek Rut, *Ksiądz Władysław Kornilowicz*, Warszawa 2003.
- Laskowska Elżbieta, *Autorytet w rozumieniu młodzieży*, [w:] *Autorytety w perspektywie chrześcijańskiej*, red. Barbara Bogołębska i Monika Worsowicz, Łódź 2011, s. 21–36.
- Lechicka Jadwiga, Uklejska Maria, *Szkoła w życiu codziennym. Spostrzeżenia i refleksje*, Warszawa 1935.
- Läpple Alfred, *Eucharystia. Ustanowienie, historia, uczestnictwo*, przeł. z niem. Magdalena Ruta, Kraków 1997.
- Legutko Ryszard, *Triumf człowieka pospolitego*, Poznań 2012.
- Lenzion Anna, *Etapy rozwoju dziecka we współczesnej pedagogice i psychologii*, „Cywilizacja” (2006), nr 18, s. 36–51.
- Lenoir Frederic, *W sercu miłości. Rozmowy o miłości i małżeństwie z ojcem Marie–Dominique Philippe*, przeł. z franc. Mariola Orzepowska, Poznań 1997.
- Leszczyczyński Paweł A., *Centralna Administracja Wyznaniowa II RP. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego*, Warszawa 2006.

- Lewandowski Tadeusz, *Pismo Święte w teorii i praktyce kaznodziejskiej bpa Władysława Krynickiego (1861–1928)*, „Studia Włocławskie”, 4 (2001), s. 334–342.
- Lewin Aleksander, *Korczak znany i nieznan*, Warszawa 1999.
- Leżańska Wiesława, *Edukacja obywatelska na łamach czasopisma „Oświata i Wychowanie”*, [w:] *Czasopiśmiennictwo okresu Drugiej Rzeczypospolitej jako źródło do historii edukacji*, red. Iwonna Michalska i Grzegorz Michalski, Łódź 2010, s. 75–87.
- Lichański Jan Zdzisław, *O niezbędności retoryki. Nauczanie retoryki w szkole. Analiza podręczników*, [w:] *Uwieść słowem czyli retoryka stosowana*, red. Jakub Z. Lichański, Warszawa 2003, s. 81–93.
- Lichański Jan Zdzisław, *Retoryka od średniowiecza do baroku. Teoria i praktyka*, Warszawa 1992.
- Lichański Jan Zdzisław, *Retoryka w Polsce. Studia o historii, nauczaniu i teorii w czasach I Rzeczypospolitej*, Warszawa 2003.
- Liebenow Hermann, *Konsekwencja w wychowywaniu dzieci*, przeł. z niem. Gabriela Seifert-Knopik, Kraków 2006.
- Lipnicki Alfons, *Zasady kaznodziejstwa czyli nauka opowiadania Słowa Bożego, oparta na podaniach i wzorach Pisma Św., Ojców Kościoła, poważnych pisarzy i najcelniejszych kaznodziejów polskich*, t. 1–2, Wilno 1860.
- Lis Małgorzata, *Autorytet w wychowaniu. Tradycja i współczesność*, [w:] *Źródła wielkości mistrzów. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Piotrowi Pawłowi Gachowi*, red. Marian Nowak, Roman Jusiak, Jolanta Mazur, Lublin 2015, s. 79–96.
- Lorenc Agata, *Formacja duchowa pedagoga chrześcijańskiego*, [w:] *Wczoraj, dziś i jutro pedagogiki uniwersyteckiej w świetle twórczości Stefana Kunowskiego*, red. Katarzyna Braun, Małgorzata Łobacz, Alina Rynio, Lublin 2010, s. 417–425.
- Louismet Savinian, *Życie mistyczne*, przeł. z franc. Wanda Garczyńska, Lwów 1927.
- Lubelski Józef, *Historia Kościoła katolickiego. Podręcznik dla szkół średnich*, Tarnów 1931.
- Łabuz Marek, *Duchowieństwo Diecezji Tarnowskiej w latach 1886–1918*, Tarnów 2007.
- Łaskawska Jolanta, Radziejewicz-Winnicki Andrzej, *Pedagogiczny obszar problemowy poglądów Jana Stanisława Bystronia*, [w:] *Studia z historii polskiej pedagogiki. Koncepcje pedagogiczne w Drugiej Rzeczypospolitej*, red. Danuta Drynda, Katowice 1993, s. 96–109.
- Łobocki Mieczysław, *ABC wychowania*, Lublin 2003.
- Łobocki Mieczysław, *Altruizm a wychowanie*, Lublin 1998.
- Łobocki Mieczysław, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2008.
- Łobocki Mieczysław, *W poszukiwaniu skutecznych form wychowania*, Warszawa 1990.
- Łobocki Mieczysław, *W trosce o wychowanie w szkole*, Kraków 2007.
- Łobocki Mieczysław, *Wybrane problemy wychowania nadal aktualne*, Lublin 2004.
- Łobocki Mieczysław, *Wychowanie w klasie szkolnej*, Warszawa 1985.
- Łobocki Mieczysław, *Wychowanie moralne w zarysie*, Kraków 2002.
- Łojek Mieczysław, *Biografie pisarzy w nauczaniu literatury*, Warszawa 1985.
- Łojek Mieczysław, *Metoda problemowa w nauczaniu literatury (Rys historyczno-teoretyczny)*, Warszawa 1979.

- Łojek Mieczysław, *Nauczanie aktywizujące w dydaktyce literatury okresu międzywojennego*, „Dydaktyka Literatury” 1976, t. 1, s. 55–86.
- Łojek Mieczysław, *W trosce o wyższy poziom edukacji polonistycznej uczniów szkół średnich w dwudziestoleciu międzywojennym*, [w:] *Polonistyka szkolna w latach 1918–1939. Koncepcje i polemiki, programy i ich realizacja*, red. Leszek Jazownik, Zielona Góra 2002, s. 47–67.
- Łopuszański Bolesław, *Lubelski Józef*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 17, Wrocław–Warszawa–Kraków 1972, s. 590–592.
- Łucarz Stanisław, *Wpatrzeni w Jezusa*, Kraków 2001.
- Łucki Zbigniew, *Jak zdać egzamin. Analiza zachowań i trudności, uczenie się i zdawanie*, Kraków 1998.
- Łuczak Henryk, *Pytać to nie grzech*, Kraków 1998.
- Łukaszewska–Haberkowa Justyna, *Praktyczna nauka języków klasycznych w kolegiach jezuickich w Rzeczypospolitej w drugiej połowie XVI wieku*, [w:] *Retoryka Towarzystwa Jezusowego i jej konteksty*, red. Łukasz Cybulski, Krzysztof Koehler, Warszawa 2014, s. 13–28.
- Maciejowski Adam, *Literatura i życie. O wpływie literatury pięknej na społeczeństwo*, Płock 1910.
- Maciejowski Adam, *Tam sięgaj, gdzie wzrok nie sięga! Myśli o postępie i szczęściu*, Płock 1911.
- Maciaszek Janina, *Nagroda i kara w wychowaniu dziecka*, Warszawa 1975.
- Madejowa Maria, *Profesor Zenon Klemensiewicz na nowo odczytany, czyli o doświadczałnej dydaktyce nauki o języku polskim*, [w:] *Wczoraj i dziś edukacji polonistycznej*, red. Beata Kędzia–Klebeko, Anna Ciciak, Szczecin 2001, s. 29–37.
- Madejowa Maria, *Profesor Stanisław Jodłowski — uczony i dydaktyk nauki o języku polskim. Wspomnienia uczennicy i współpracownika*, [w:] *Wczoraj i dziś edukacji polonistycznej*, red. Beata Kędzia–Klebeko, Anna Ciciak, Szczecin 2001, s. 39–46.
- Magiera Elżbieta, *Ideał wychowania państwowego w II Rzeczypospolitej*, [w:] *Przemiany edukacyjne w Polsce i na świecie a modele wychowania. I konferencja naukowa Zakładu Teorii i Historii Wychowania*, red. Wiesława Korzeniowska, Stanisław Czesław Michałowski, Andrzej Murzyn, Kraków 2001, s. 15–28.
- Magiera Elżbieta, *Ustawa o szkolnictwie prywatnym z 11 marca 1932 roku*, [w:] *Szkolnictwo niepubliczne w Polsce i w Europie w XX wieku*, red. Tadeusz Jałmużna i Wiesława Leżańska, Łódź 2002, s. 45–50.
- Magryś Roman, *Retoryka w dobie Oświecenia*, Rzeszów 1998.
- Majcher Edward, *Działalność katechetyczna ośrodka warszawskiego w latach 1918–1939 na tle ówczesnego ruchu katechetycznego*, Warszawa 1996.
- Majkrzak Henryk, *Chrześcijańska pokora*, Kraków 1999.
- Majkrzak Henryk, *O godności małżeństwa katolickiego. Kazania i konferencje*, Kraków 1997.
- Mańkowski Piotr, *Pamiętniki*, Warszawa 2002.
- Markowski Andrzej, *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Warszawa 2005.
- Markowski Andrzej, *O właściwym rozumieniu wyrazów i związków frazeologicznych i o poprawnym posługiwaniu się nimi*, [w:] B. Klebanowska, W. Kochański, A. Markowski, *O dobrej i złej polszczyźnie*, Warszawa 1985, s. 243–321.
- Makarowski Ryszard, *Manipulacje w postępowaniu karnym*, Kraków 2006.

- Marlewski Franciszek, *O nowożytną metodę nauczania religii. Krótki pogląd na część krytyczną dziełka X Dr Jana Ciemnińskiego o powyższym tytule, wygłoszony na miesięcznym zebraniu członków Unitasu w Inowrocławiu, „Wiadomości dla Duchowieństwa” 9 (1922), nr 10, s. 157–163.*
- Maryński Henryk, *Kult żywego słowa. Studium o wymowie i rodzajach krasomówstwa*, wyd. II, Warszawa 1935.
- Maryniarczyk Andrzej, *Dlaczego filozofia realistyczna? (Od Arystotelesa do Krąpcza i z powrotem)*, [w:] *Zadania współczesnej metafizyki*, t. 11: *Spór o rozumienie filozofii*, red. Andrzej Maryniarczyk, Katarzyna Stępień, Lublin 2009, s. 27–50.
- Mastalski Janusz, *Samotność globalnego nastolatka*, Kraków 2007.
- Maternicki Jerzy, *Literatura piękna w nauczaniu historii*, Warszawa 1965.
- Maykowska Maria, *Klasyczna teoria wymowy*, Warszawa 1936.
- Maziarski Czesław, *Proces samokształcenia*, Warszawa 1966.
- Mazur Piotr Stanisław, *Problem poznawalności dobra*, [w:] *Zadania współczesnej metafizyki*, t. 14: *Spór o dobro*, red. Andrzej Maryniarczyk SDB, Katarzyna Stępień, Paweł Gondek, Lublin 2012, s. 154–195.
- Mazurkiewicz Karol, *Kwestia seksualna w wychowaniu*, Poznań 1931.
- Mazurkiewicz Karol, *Wychowanie w świetle chrześcijańskiej prawdy*, Potulice 1937.
- Meducka Marta, *Z problemów książki i prasy katolickiej w Polsce w dwudziestolecie międzywojennym*, [w:] *Społeczno kulturalna działalność Kościoła katolickiego w Polsce XIX i XX wieku*, red. Regina Renz, Marta Meducka, Kielce 1994, s. 161–170.
- Meirieu Philippe, *Moralne wybory nauczycieli. Etyka i pedagogika*, tłum. z franc. Tomasz Grzegorzczak, Warszawa 2003.
- Meissner Andrzej, *Kształcenie nauczycieli szkół ludowych na ziemiach polskich w XIX wieku jako wyzwanie edukacyjne*, [w:] *Oświata na ziemiach polskich pod zaborami wobec wyzwań cywilizacyjnych*, red. Andrzej Meissner i Jerzy Potoczny, Lublin 2013, s. 63–80.
- Melosik Zbyszek, *Uniwersytet a społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Kraków 2009.
- Męczkowska Teodora, *Wychowanie seksualne dzieci i młodzieży*, Warszawa 1934.
- Mięso Józef, *Uniwersytecka tradycja kształcenia nauczycieli*, [w:] *Studia z dziejów edukacji*, wybór Józef Mięso, Warszawa 1994, s. 341–356.
- Michalska Iwonna, *Jan Władysław Dawid (1859–1914) — życie i dzieło w przekazie potomnych*, [w:] *Recepcja myśli pedagogicznej Jana Władysława Dawida w XX i XXI wieku*, red. Stefania Walasek, Kamila Gandecka, Wrocław 2015, s. 89–102.
- Michalski Grzegorz, *Działalność Stowarzyszenia Chrześcijańsko-Narodowego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych 1921–1939*, Łódź 2001.
- Michalski Grzegorz, *Zygmunt Mysłakowski (1890–1971). Działalność i twórczość pedagogiczna*, Łódź 1994.
- Michalski Jarosław, *Takt pedagogiczny w sztuce nauczycielskiego działania*, Warszawa 2010.
- Michalski Stanisław, *Praca naukowo-badawcza nauczycieli w Drugiej Rzeczypospolitej*, Poznań 1994.
- Michalski Stanisław, *Stanisława Karpowicza myśl społeczna i pedagogiczna*, Warszawa 1968.

- Michaud Thomas A., *Postmodernistyczne wyzwania dla katolickiego kształcenia na poziomie wyższym*, przeł. z ang. Agnieszka Lekka-Kowalik, [w:] *Filozofia i edukacja*, red. P. Jaroszyński, ks. P. Tarasiewicz, I. Chłódna, Lublin 2005, s. 45–53.
- Midura Józef, *Na progu szkoły*, „Gazeta Kościelna”, (1933), nr 29, s. 259–260.
- Mielczarski Cyprian, *Idee społeczno-polityczne sofistów. U źródeł europejskiego pluralizmu politycznego*, Warszawa 2006.
- Mieszalski Stefan, *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*, Warszawa 1997.
- Mikulski Antoni, *Wychowanie duchowe w szkole powszechnej*, Warszawa 1925.
- Milerski Bogusław, *Odnowienie umysłu, czyli o refleksyjnym charakterze kształcenia religijnego*, [w:] *Świat idei edukacyjnych. Zbiór studiów ofiarowanych Księdzu Profesorowi Jerzemu Bagrowiczowi w 70. rocznicę urodzin*, red. Władysława Szulakiewicz, Toruń 2008, s. 189–193.
- Miaszszek Kazimierz SDB ks., *Koncepcja nauczania religii katolickiej w publicznej szkole polskiej*, Warszawa 2010.
- Misiurek Jerzy, *Polscy święci i błogostawieni jako wychowawcy narodu*, [w:] *Wychowanie do świętości*, Toruń 2014, s. 103–120.
- Morzyniec Alojzy, *Funkcje duchowości i religii w koncepcji Émile’a Durkheima*, [w:] *Duchowość religijna jako droga wewnętrznego doskonalenia współczesnego człowieka zachodniego chrześcijaństwa. Konteksty antropologiczne i socjologiczne*, red. Józef Baniak, Toruń 2012, s. 98–122.
- Moulin Léo, *Średniowieczni szkolarze i ich mistrzowie*, tłum. z franc. Halina Lubicz-Trawkowska, Gdańsk-Warszawa 2002.
- Możdżeń Stefan I., *Fałszywe drogi wychowania*, Sandomierz 2013.
- Możdżeń Stefan I., *Inspiracje katolickiej myśli wychowawczej w Polsce do połowy XX wieku*, Kielce 2001.
- Mról Mirosław, *Wychowanie jako mądrość miłości. Uwagi na kanwie nauki św. Tomasza z Akwinu o sprawnościach* [w:] *Wychowanie jako mądrość miłości*, red. Iwona Jazukiewicz, Szczecin 2012, s. 61–93.
- Mucha Marek, *Działalność harcerska ks. Kazimierza Lutostawskiego w latach 1911–1924*, Warszawa 1998.
- Musiał Dagmara, *Młodzież a religia*, [w:] *Bogactwo młodości wyzwaniem dla wychowawców XXI wieku*, red. Alina Rynio, Katarzyna Stępień, Lublin 2010, s. 57–78.
- Mysłakowski Zygmunt, *Nauczanie żywe a podręcznik szkolny*, Lwów 1936.
- Myszkowska-Litwa Marta, *Wychowanie intelektualne w teorii dydaktycznej i praktyce edukacyjnej*, Kraków 2007.
- Myślicki Ignacy, [Halpern Ignacy — R.P.], *O propedeutyce filozofii w szkole średniej*, „Przegląd Filozoficzny”, (1920), z. 3, s. 223–250.
- Nagajowa Maria, *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, Warszawa 1985.
- Nalaskowski Aleksander, *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*, Kraków 2009.
- Nalaskowski Aleksander, *Przeciwko edukacji sentymentalnej*, Kraków 1994.
- Nalaskowski Aleksander, *Widnokreśli edukacji*, Kraków 2002.
- Neill Alexander Sutherland, *Nowa Summerhill*, przeł. z ang. Maria Duch, Poznań 1994.
- Nieznański Edward, *Klasyczne wartości w sztuce przekonywania*, [w:] *Wokół psychologii osobowości. Księga Pamiątkowa poświęcona Profesorowi Stanisławowi Siekowi*, red. Alicja Grochowska, Warszawa 2002, s. 29–35.

- Niparko Romuald, *Podręczniki do nauki religii w czasopiśmie „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 1911–1939*, „Colloquia Theologica Adalbertina” 1(2000), z. 2, s. 11–26.
- Nitsch Kazimierz, *Adam Antoni Kryński 19V 1844–10 XII 1932*, [w:] tenże, *Ze wspomnień językoznawcy*, Kraków 1960, s. 175–181.
- Nocoń Halina, *W poszukiwaniu ideału wychowawcy*, [w:] *Przemiany edukacyjne w Polsce i na świecie a modele wychowania*, red. Wiesława Korzeniowska, Kraków 2001, s. 427–434.
- Noetzel Olga Bożena, *Biblia jako tworzywo literackie »Quo vadis«* [w:] *Inspiracje i motywy biblijne w literaturze pozytywizmu i Młodej Polski*, red. Hanna Filipkowska, Stanisław Fita, Lublin 1999, s. 41–79.
- Nowacki Henryk, *Krótki rys teoretyczny i historyczny śpiewu gregoriańskiego*, „Przegląd Katolicki” 62 (1924), s. 392–393.
- Nowacki Henryk, *Stolica Apostolska wobec odrodzenia śpiewu gregoriańskiego*, „Przegląd Muzyczny”, 1 (1925), nr 17–18, s. 17–20.
- Nowacki Henryk, *Śpiew gregoriański*, „Hosanna”, 8 (1933), nr 1, s. 1–5.
- Nowacki Henryk, *Śpiew gregoriański w seminariach*, [w:] *Pamiętnik drugiego Zjazdu odbytego w Lublinie 3 VII — 5 VII 1923 roku*, Włocławek 1924, s. 80–85.
- Nowak Antoni Jozafat, *Psychologia eklezjalna*, Lublin 2005.
- Nowak Witold M., *Filozofia i literatura — powinowactwa z wyboru*, [w:] *Filozofia w literaturze. Literatura w filozofii*, red. Agnieszka Iskra–Paczkowska, Stanisław Gałkowski, Marek Stanisław, Rzeszów 2013, s. 138–148.
- Nowak Władysław, Dąbrowska Elżbieta, *W trosce o wychowanie dzieci do udziału w liturgii Mszy świętej*, Olsztyn 1993.
- Nowakowska Anna, „Quo vadis?”. *Dzieło uniwersalne*, [w:] *Motywy religijne w twórczości Henryka Sienkiewicza*, red. Lech Ludorowski, Kielce 1998, s. 117–124.
- Nowakowska Izabela, *Postawa nauczyciela wobec samorządu*, [w:] *Szkoła i nauczyciel w polskiej beletrystyce pozytywizmu, Młodej Polski i dwudziestolecia międzywojennego. Materiały pomocnicze do kształcenia historii wychowania*, red. Tadeusz Jałmużna, Łódź 2014, s. 69–71.
- Nowakowska–Siuta Renata, *Szkolnictwo wyższe w wybranych krajach Europy Zachodniej po II wojnie światowej*, Warszawa 2007.
- Nowakowski Piotr T., *Czy istnieje dzisiaj potrzeba powrotu do kształcenia cnót?*, „Cywilizacja” (2007), nr 22, s. s. 27–33.
- Obuchowska Irena, *Okres dorastania*, Warszawa 1983.
- Ochmański Marian, *Nagrody i kary w wychowaniu dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Warszawa 2001.
- Ociepa Justyna, „Dzieje grzechu” *Stefana Żeromskiego — chaos i nihilizm*, [w:] *Czytanie modernizmu*, red. Maria Olszewska i Grzegorz Bąbiak, Warszawa 2004, s. 227–252.
- Ohler Norbert, *Życie pielgrzymów w średniowieczu. Między modlitwą a przygodą*, tłum. z niem. Małgorzata Ruta, Kraków 2000.
- O’Keefe Mark, *Etyka a duchowość*, przeł. z ang. Karolina i Michał Romankowie, Kraków 1998.
- Okoń Wincenty, *Dziesięć szkół alternatywnych*, Warszawa 1997.
- Okoń Wincenty, *Rzecz o edukacji nauczycieli*, Warszawa 1991.
- Okoń Wincenty, *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, Warszawa 2000.

- Olbrycht Katarzyna, *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*, Toruń 2007.
- Olbrycht Katarzyna, *Religia a wspieranie rozwoju człowieka*, [w:] *Religia a sens bycia człowiekiem*, red. Zofia J. Zdybicka, Lublin 1994, s. 103–112.
- O’Leary Mary Florence Margaret, *Kościół katolicki a wychowanie*, przeł. z ang., Londyn [1947].
- Olek-Redlarska Zofia, *Rozumienie pojęć moralnych. Edukacja wczesnoszkolna*, Białystok 2002.
- Olubiński Andrzej, *Ericha Fromma koncepcja życia po ludzku*, Toruń 1994.
- Oraczewski Czesław, *Naród na przełomie*, Warszawa 1919.
- Orczyk Adam, *Zarys historii szkolnictwa i myśli pedagogicznej*, Warszawa 2008.
- Orzech Wojciech, *Śpiew kościelny a szkoła*, Katowice 1930.
- Orzech Wojciech, *Wzorowy chór kościelny*, Lwów 1925.
- Osewska Elżbieta, *Personalizm jako fundament wychowania w szkole*, [w:] *Wychowanie a wyzwania ponowoczesności*, red. Elżbieta Osewska, Warszawa 2011, s. 81–90.
- Osiał Wojciech, *Historia katechizmu. Geneza i rozwój katechizmu Kościoła katolickiego od I do XVI wieku*, Warszawa 2013.
- Osiał Wojciech, *Wybrane cechy współczesnej religijności i ich wyzwania dla edukacji religijnej*, [w:] *Wychowanie a wyzwania współczesności*, red. Elżbieta Osewska, Warszawa 2011, s. 115–134.
- Osiński Zbigniew, *Janusz Jędrzejewicz. Minister i reformator edukacji (1885–1951)*, Lublin 2007.
- Osiński Zbigniew, *Szkolnictwo prywatne w koncepcjach Janusza Jędrzejewicza*, [w:] *Funkcja prywatnych szkół średnich w II Rzeczypospolitej*, red. Elwira Jolanta Kryńska, Białystok 2004, s. 70–79.
- Ostafiński Witold, *Wstęp w teorii i praktyce kaznodziejskiej*, Kraków 2002.
- Ostrowska Krystyna, *W poszukiwaniu wartości, cz. 2: Z Biblią przez życie*, Gdańsk 1998.
- Ozorowski Edward, *Ciebie Boże chwalimy (Misterium boskiego kultu)*, Białystok 2000.
- Paczkowski Przemysław, *Początki antycznej filozofii politycznej*, [w:] *Racjonalność w przestrzeni publicznej*, red. Aleksander Bobko, Stanisław Gałkowski, Rzeszów 2009, s. 11–22.
- Paczkowski Szymon, *Nauka o afektach w myśli muzycznej I połowy XVII wieku*, Lublin 1998.
- Pajak Kazimierz, *Wybrane problemy z historii nauki*, Bydgoszcz 1998.
- Palacz Ryszard, *Sokrates*, Zielona Góra 1994.
- Panuś Kazimierz, *Historia kaznodziejstwa*, Kraków 2007.
- Panuś Kazimierz, *Sztuka głoszenia kazań*, Kraków 2008.
- Papée Stefan, *Pogląd na świat młodzieży licealnej*, Lwów 1939.
- Papuzińska Joanna, *Czytania domowe*, Warszawa 1975.
- Paruzel Eugeniusz, *Ideał wychowawczy Narodowej Demokracji i próby jej realizacji na przełomie XIX i XX wieku*, Toruń 1993.
- Pasławski Stanisław, *Ofiara Krzysi*, Warszawa 1932.
- Pasławski Stanisław, *Talizman Danusi*, Warszawa 1934.
- Pasławski Stanisław, *Triumf przyjaźni*, Katowice 1935.
- Pasterniak Wojciech, *Organizacja procesu poznawania lektury szkolnej*, wyd. II, Warszawa 1991.
- Pasterniak Wojciech, *Rozjaśnić egzystencję. O dylematach i rozdrożach edukacji*, Poznań 2001.
- Pastuszka Józef, *Bóg i człowiek. Religijne i moralne wartości życia. Krótkie rozważania religijne*, Kalwaria Zebrzydowska 1986.

- Pastuszka Józef, *Charakter człowieka. Struktura — typologia, diagnostyka psychologiczna*, Lublin 1962.
- Pastuszka Józef, *Psychologia indywidualna. Studium krytyczne*, Lublin 1933.
- Pastuszka Józef, *Rozważania religijne*, Poznań 1983.
- Pastuszka Józef, *Sprawa polskiej terminologii filozoficznej*, [w:] *Pamiętnik Piątego Zjazdu* [Związku Zakładów Teologicznych w Polsce — R. P.] w Łodzi 3 IV — 5 IV 1929, Kielce 1929, s. 137–145.
- Pastuszka Józef, *Wierzę w Boga... Rozważania o Składzie Apostolskim*, Katowice 1984.
- Pauluk Dorota, *Stymulowanie rozwoju moralnego pedagogów — kontekst pedagogiczno-psychologiczny*, [w:] *Aksjologia w kształceniu pedagogów*, red. Janina Kostkiewicz, Kraków 2008, s. 153–163.
- Pawlik Wojciech, *Grzech. Studium z socjologii moralności*, Kraków 2007.
- Pawlina Stanisław, *Boczar Józef*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, t. 2, red. Feliks Gryglewicz, Romuald Gryglewicz, Zygmunt Sułowski, Lublin 1985, k. 698–699.
- Pelczar Józef Sebastian, *Masoneria: Jej istota, zasady, dążności, początki, działanie*, Lwów 1914.
- Pelczar Józef Sebastian, *Życie duchowe czyli doskonałość chrześcijańska*, wyd. IX poprawione, t. 1, Kraków 2003.
- Pelczarski Kazimierz, *Działalność wychowawcza o. Mariana Pirożyńskiego (1899–1964)*, Lublin 2006.
- Pełka Dawid, *Pedagogika jako dyscyplina filozoficzna w ujęciu Mieczysława Gogacza*, „*Studia Philosophiae Christianae*”, 42 (2006), nr 2, s. 87–94.
- Pełka Dawid, *Relacje z prawdą i dobrem jako cel pedagogiki tomizmu konsekwentnego*, [w:] *Filozofia i mistyka. Wokół myśli Mieczysława Gogacza*, red. Tadeusz Klimski, Izabella Andrzejuk, Warszawa 2012, s. 173–181.
- Pepliński Marek, *Misterium przyjaźni Boga i człowieka*, [w:] *„Do źródeł miłości” (Filozoficzne i pedagogiczne problemy miłości)*, red. Krzysztof Kalka, Warszawa 1996, s. 61–76.
- Perzyński Andrzej, *Zawierzenie i świętość. Z problematyki autorytetu w Kościele*, [w:] *Autorytety w perspektywie chrześcijańskiej*, red. Barbara Bogołębska i Monika Worsowicz, Łódź 2011, s. 11–26.
- Pesch Tilmann, *Chrześcijańska filozofia życia*, przeł. z niem., t. II, Kraków 1924.
- Pękala Anna, *Idee wychowania muzycznego w polskiej myśli pedagogicznej*, Częstochowa 2001.
- Philippe Marie-Dominique, *Iść za Barankiem dokądkolwiek idzie*, t. II, przeł. z franc. Agnieszka Kuryś, Warszawa 2007.
- Philippe Thomas, *Mądrość serca*, przeł. z franc. Maria Czarnecka i Agnieszka Kuryś, Kraków 2000.
- Pierchała Hanna, *Związki psychologii z pedagogiką*, [w:] *Osiągnięcia polskiej psychologii w okresie międzywojennym*, red. Kazimierz Czarnecki, Katowice 1981, s. 137–146.
- Pieter Józef, *Czytanie i lektura*, Katowice 1960.
- Pieter Józef, *Egzamin obiektywny*, Warszawa 1969.
- Pieter Józef, *Jak poznawano psychikę*, Warszawa 1963.
- Pieter Józef, *Karność w szkole*, Lwów 1938.
- Pieter Józef, *Kryteria ocen i recenzje prac naukowych*, Warszawa 1978.
- Pieter Józef, *Nauka i wiedza*, Warszawa 1967.
- Pieter Józef, *Oceny i wartości*, Katowice 1973.
- Pieter Józef, *Problemy humanisty*, Warszawa 2018.
- Pieter Józef, *Psychologia nauki*, Warszawa 1971.

- Pieter Józef, *Psychologia uczenia się i nauczania*, Katowice 1970.
- Pieter Józef, *Psychologiczne problemy samokształcenia*, Warszawa 1963.
- Pieter Józef, *Sporne problemy psychologii*, wyd. II rozszerz., Warszawa 1975.
- Pieter Józef, *Strach i odwaga*, Warszawa 1971.
- Pieter Józef, *Wiedza osobista. Wprowadzenie do psychologii wiedzy*, Katowice 1993.
- Pietrasiański Zbigniew, *Sztuka uczenia się*, wyd. III, Warszawa 1962.
- Pietrzak Magdalena, *Językowe środki kreowania postaci w twórczości historycznej Henryka Sienkiewicza*, Łódź 2004.
- Piętka Krzysztof, *Jougan Władysław Alojzy*, [w:] *Słownik Polskich Teologów Katolickich*, t. 5, red. Ludwik Grzebień, Warszawa 1983, s. 616–619.
- Pilch Zygmunt, *Nauka dykcji. Podręcznik dla kaznodziejów*, Kielce 1946.
- Pilch Zygmunt, *Postać duszpasterza według wskazań Stolicy Apostolskiej na tle społecznych potrzeb chwili bieżącej*, Warszawa 1938.
- Pilch Zygmunt, *Szkoła kaznodziejstwa. Skarbiec wzorów kościelnej wymowy do nauki domowej i szkolnej*, Kielce 1937.
- Pilch Zygmunt, *Wykład zasad kościelnej wymowy*, Poznań 1958.
- Pipes Richard, *Własność a wolność*, przeł. z ang. Lech Niedzielski, Warszawa 2000.
- Pirożyński Jan, *Johannes Gutenberg i początki ery druku*, Warszawa 2002.
- Pirożyński Marian, *Co czytać? Poradnik w sprawie lektur religijnie uświadomionych dla maturzystów szkół średnich ogólnokształcących i seminariów nauczycielskich*, cz. 1: *Filozofia. Teologia. Historia Kościoła. Czasopisma*, Kraków 1930.
- Pirożyński Marian, *Co czytać?, Poradnik dla czytających książki. Beletrystyka*, Kraków 1932.
- Pisarek Walery, *Słowa między ludźmi*, Warszawa 2004.
- Pisarek Walery, *Słowa między ludźmi*, Warszawa 1986.
- Plenkiewicz Roman, *Ćwiczenia stylistyczne*, [w:] *Encyklopedia wychowawcza*, t. 2, red. Jan Tadeusz Lubomirski i in., Warszawa 1882, s. 632.
- Plis Jerzy, *Kościół katolicki w Polsce a prasa, radio i film 1918–1939*, Lublin 2001.
- Podoleński Stanisław, *Podręcznik pedagogiczny. Wskazówki dla rodziców i wychowawców*, wyd. II, Kraków 1930.
- Podoleński Stanisław, *Rozwód a zdrowie narodu. Studium moralno–społeczne*, Kraków 1926.
- Podolski Adam, *Nurt dydaktyczny, pedagogiczny i kerygmaticzny na przełomie XIX i XX wieku*, [w:] *Pastoralne aspekty działalności kościołów lokalnych na ziemiach polskich od Vaticanum I do Vaticanum II*, red. ks. Adam Podolski, ks. Stanisław Nabywaniec, Rzeszów 2012, s. 217–249.
- Podracki Jerzy, *Konstrukcje złożone w gramatykach języka polskiego*, Warszawa 2007.
- Pokrywka Marian, *Posłannictwo uniwersytetu w integralnej formacji człowieka*, [w:] *Formacja moralna. Formacja sumienia*, red. ks. Janusz Nagórny i ks. Tadeusz Zadykowiec, Lublin 2006, s. 177–178.
- Polak Ryszard, *Religia rzymskokatolicka w szkołach II Rzeczypospolitej*, Lublin 2007.
- Polak Wojciech, *Organizacja pracy domowej ucznia. Zagadnienie obciążenia*, Warszawa 1965.
- Polański Edward, *Dydaktyka ortografii i interpunkcji*, wyd. II zmienione, Warszawa 1995.

- Pollo Iwo, *Dezintegracja czy reintegracja nauk*, [w:] *Racjonalizm i irracjonalizm w nauce i w życiu społecznym*, red. Mieczysław Subotowicz, Grzegorz Nowak, Maciej Kociuba, Lublin 1994, s. 124–130.
- Poradowski Michał, *Palimpsest*, Wrocław 1995.
- Poradowski Michał, *Trzydziestolecie Drugiego Soboru Watykańskiego*, Wrocław–Poznań 1996.
- Porczyńska Zofia, *Aleksander Kamiński o szkole*, [w:] *Bogactwo życia i twórczości Aleksandra Kamińskiego*, red. Irena Lepaczyk, Wiesław Cziczkowski, Toruń 2001, s. 175–182.
- Poręba Piotr, Ks. *Walenty Gadowski–wychowawca dzieci i młodzieży*, „*Studia Warmińskie* 3(1966), s. 365–422;
- Porzucić świat absurdów*. Z Mieczysławem A. Krąpcem rozmawia ks. Jan Sochoń, Lublin 2002.
- Posłuszna Małgorzata, *Wkład Teodory i Wacława Mączkowskich w rozwój polskiej pedagogiki*, [w:] *Powiązania rodzinne wśród twórców polskiej teorii i praktyki edukacyjnej*, red. Wiesław Jamrożek, Katarzyna Kabacińska, Krzysztof Ratajczak, Władysława Szulakiewicz, Poznań 2007, s. 217–225.
- Postman Neil, *Zabawić się na śmierć. Dyskurs publiczny w epoce show — biznesu*, przeł. z ang. Lech Niedzielski, Warszawa 2002.
- Półtawska Wanda, *Rola rodziców w wychowaniu seksualnym młodzieży*, [w:] *Wychowanie w rodzinie*, red. Franciszek Adamski, Kraków 2010, s. 193–208.
- Przeclawska Anna, *Książka, młodzież i przeobrażenia kultury*, Warszawa 1967.
- Przeclawska Anna, *Książka w życiu młodzieży współczesnej*, Warszawa 1962.
- Przerębska Violetta, *Idealy wychowania w edukacji muzycznej w II Rzeczypospolitej*, Łódź 2008.
- Przetacznikowa Maria, *Na przełomie dzieciństwa i młodości*, Warszawa 1972.
- Przetacznikowa Maria, *Rozwój i wychowanie dzieci i młodzieży w średnim wieku szkolnym*, Warszawa 1971. Przybyłowski Jan, Robek Edmund, *Modlitwa w religijności katolików polskich*, Ząbki 2005.
- Przyłubska Ewa, Przyłubski Feliks, *Gdzie postawić przecinek? Poradnik przestankowania ze słowniczkiem*, wyd. V, Warszawa 1980.
- Przybylska Nelly, *Krytyka mądrości według Chantal Delsol*, „*Zeszyty Naukowe Centrum Badań im. Edyty Stein*” (2013), nr 10, s. 141–153.
- Putkiewicz Zygmunt, *Uczenie się i nauczanie. Czynniki wpływające na efekty nauki szkolnej*, Warszawa 1973.
- Pyżalski Leon, *Dzwon na trwogę. Wezwanie do walki z bezbożnictwem i obojętnością religijną w myśl współczesnej akcji katolickiej*, Kraków 1936.
- Pyżalski Leon, *Zjednoczenie z Bogiem przez cnoty chrześcijańskie i zakonne. Rozmyślenia na wszystkie dni roku*, t. 1–2, Kraków 1935.
- Rabczuk Wiktor, *Szkołnictwo prywatne w Europie Zachodniej i w Polsce*, Warszawa 1992.
- Rakoszny Józef, *Wychowanie i nauka w polskich seminariach duchownych*, Radom 1921.
- Rarot Halina, *Od nihilizmu do chrześcijaństwa. Historia i współczesność idei filozoficzno-religijnego przewyciężenia nihilizmu*, Lublin 2011.
- Ratzinger Józef, *Sakrament i misterium. Teologia liturgii*, tłum. z niem. Aleksandra Głos, Kraków 2011.
- Reale Giovanni, *Historia filozofii starożytnej*, t. 1: *Od początków do Sokratesa*, tłum. z włoskiego Edward Iwo Zieliński, Lublin 2000.

- Rademacher Arnold, *Religia a życie. Przyczynek do rozwiązania chrześcijańskiego problemu kultury*, przeł. z niem. J. Kasztelanówna, Poznań 1935.
- Renz Regina, *Religijność środowisk małomiasteczkowych Kielecczyny w latach międzywojennych (wybrane zagadnienia badawcze)*, [w:] *Społeczno-kulturalna działalność Kościoła katolickiego w Polsce XIX i XX wieku*, red. Regina Renz, Marta Meducka, Kielce 1994, s. 121–132.
- Reroń Tadeusz, *Sakrament pokuty w dobie Soboru Trydenckiego. Studium historyczno-moralne*, Wrocław 2002.
- Reynolds Leighton Durham, Wilson Nigel Guy, *Skrybowie i uczeni. O tym, w jaki sposób antyczne teksty literackie przetrwały do naszych czasów*, przeł. z ang. Paweł Majewski, Warszawa 2008.
- Ritzer George, *Makdonaldyzacja społeczeństwa*, przeł. z ang. Ludwik Stawowy, Warszawa 2003.
- Rogowski Roman E., *Wicher i myśl*, Katowice 1999.
- Romaniuk Kazimierz, *Klerycy — kapłani — biskupi*, Warszawa 1991.
- Romaniuk Kazimierz, *Komentarz do codziennego pacierza. Ojciec nasz. Zdrowaś Maryjo. Wierzę w Boga*, Kraków 1998.
- Romek Zbigniew, *Ludwik Kubala (1838–1918)*, [w:] *Złota księga historiografii lwowskiej XIX i XX wieku*, red. Jerzy Maternicki i Leonid Zaskilniak, Rzeszów 2007, s. 157–180.
- Rosiak Roman, *Wacław Nałkowski wobec pisarzy współczesnych*, Lublin 1974.
- Rosik Seweryn, *Dekalog jako norma życia i wolności*, cz. 1, Poznań 1997.
- Rospond Stanisław, *Kościół w dziejach języka polskiego*, Wrocław 1985.
- Rostworowski Piotr, *Wiara, nadzieja i miłość*, Tyniec — Kraków 2002.
- Rubakin Mikołaj, *Czytelnictwo młodzieży i różnice zainteresowań pokoleń*, Kraków 1930.
- Roubakine Nicolas [Rubakin Mikołaj], *Introduction à la psychologie bibliologique*, t. 1–2, Paris 1922.
- Rudniański Jarosław, *O dobrym wychowaniu i kształceniu*, Warszawa 1981.
- Rudniański Jarosław, *Sprawność umysłowa. Wybór metod*, Warszawa 1972.
- Rudnicki Mikołaj, *Wyszkolenie językowe w życiu i w szkole*, Poznań–Warszawa 1920.
- Rusecki Marian, *Fenomen chrześcijaństwa. Wkład w kulturę*, Lublin 2001.
- Rusiecki Mieczysław, *Wychowanie religijne w rodzinie*, [w:] *Religijno-moralny wymiar rozwoju i wychowania*, red. Alina Rynio, Katarzyna Braun, Anna Lenzion, Danuta Opozda, Lublin 2012, s. 299–335.
- Rusinek Karina, *Endecka myśl edukacyjna ks. Jana Gralewskiego*, [w:] *Wychowanie a polityka. Kultura polityczna a kształtowanie tożsamości społeczeństwa polskiego*, red. Katarzyna Kalinowska, Toruń 2008, s. 47–56.
- Rutkowski Mirosław, *Rola rozumu w decyzjach moralnych. Etyka Davida Hume'a*, Wrocław 2001.
- Rybicka Halina, *Losy wyrazów obcych w języku polskim*, Warszawa 1976.
- Rybicki Stanisław Romuald, *Mądrość łaciny*, Częstochowa 2005.
- Rybkowski Radosław, *Upadek stopni — stopnie upadku. Problemy amerykańskiego szkolnictwa wyższego*, Kraków 2001.
- Rynio Alina, *Autorytet osób znaczących w kształtowaniu osobowości dojrzałej*, [w:] *Szkice o kształtowaniu osobowości*, red. Janina Kostkiewicz, Rzeszów 1997, s. 59–72.
- Rynio Alina, *Szkoła katolicka uprzywilejowanym miejscem ludzkiej nadziei*, [w:] *Kreowanie tożsamości szkoły*, t. 1: *Konteksty teoretyczne, poglądy, wyniki badań*, red. Krystyna Chałas, Lublin 2009, s. 83–96.

- Rynio Alina, *Szkoła w wychowaniu moralnym*, [w:] *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, red. Alina Rynio, Stalowa Wola 1999, s. 359–372.
- Rynio Alina, *Wzory osobowe a budowanie autorytetu nauczyciela i wychowawcy*, [w:] *Sprawności moralne a przestrzenie pedagogiczne*, red. Iwona Jazukiewicz, Ewa Rojewska, Szczecin 2017, s. 15–44.
- Rypel Agnieszka, *Nauczanie komunikacyjne w kształceniu uczniowskich wypowiedzi pisemnych*, Bydgoszcz 2007.
- Rypel Agnieszka, *Wzorzec językowy a wzorzec osobowy nauczyciela we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej*, [w:] *Kształtowanie się wzorów i wzorców językowych*, red. Anna Piotrowicz, Krzysztof Skibski, Michał Szczyszek, Poznań 2009, s. 55–63.
- Rzadkowska Magdalena, *Czytelnictwo powieści w opiniach środowisk katolickich II Rzeczypospolitej*, Łódź 2003.
- Rzepa Teresa, Dobroczyński Bartłomiej, *Historia polskiej myśli psychologicznej. Gałązki z drzewa Psyche*, Warszawa 2009.
- Rzeszewski Marian, *Kaznodziejstwo. Zagadnienia wybrane*, Warszawa 1957.
- Sacher Wiesława Aleksandra, *Stuchanie muzyki a kształtowanie emocjonalności dzieci*, Katowice 2004.
- Sadowska Joanna, *Ku szkole na miarę Drugiej Rzeczypospolitej, Geneza, założenia i realizacja reformy Jędrzejewiczowskiej*, Białystok 2001.
- Saloni Zygmunt, *Jak pisać wypracowania. Poradnik dla uczniów*, Warszawa 1972.
- Saloni Zygmunt, *O kształceniu umiejętności pisania na wyższym poziomie nauki szkolnej*, Warszawa 1979.
- Sawrycki Władysław, *Wiedza o literaturze w szkolnej refleksji polonistycznej w latach 1869–1939*, Toruń 1993.
- Sawrycki Władysław, *Współtwórcy szkolnej polonistyki dwudziestolecia międzywojennego. Kazimierz Wóycicki, Konstanty Wojciechowski, Julian Kleiner, Konrad Górski*, Warszawa 1984.
- Schenk Waław, *Udział ludu w ofierze Mszy świętej. Zarys historyczny*, Lublin 1960.
- Schwarz Alois, *Jak pracować nad kazaniem*, przeł. z niemieckiego Krzysztof Zadarko, Warszawa 1993.
- Szaniecki Paweł, *Msza po staremu się odprawia*, Kraków 1967.
- Sęk Magdalena, *Wychowanie jako usprawnianie intelektu i woli w ujęciu św. Tomasza z Akwinu*, [w:] *Chrześcijańskie inspiracje w pedagogice*, red. Janina Kostkiewicz, Kraków 2011, s. 53–64.
- Sieniatycki Michał, *Etyka katolicka*, Lwów 1922.
- Sikora Ireneusz, *Literatura Młodej Polski w szkolnej edukacji polonistycznej od końca XIX wieku do 1939 roku*, Wrocław 1995.
- Sikora Jerzy, *Słowo we współczesnym kaznodziejstwie*, [w:] *Słowo w kulturze współczesnej*, red. Witold Kawecki CSsR, Katarzyna Flander, Warszawa 2009, s. 91–106.
- Sitkowski Tadeusz, *Co mamy osiągnąć przez nauczanie liturgii*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy”, 27 (1938), z. 9, s. 430–441.
- Skibniewski Mariusz, *Znaczenie dydaktyczne historii w szkołach średnich*, Lublin 1933.
- Skoczyła-Krotla Edyta, *Wokół współczesnej edukacji językowej dziecka*, [w:] *Oświata w otoczeniu burzliwym. Migotliwe konteksty i perspektywy rozwoju współczesnej edukacji*, red. Halina Rusek, Alina Górniak-Naglik, Jadwiga Oleksy, Katowice 2008, s. 244–250.

- Skrzyniarz Ryszard, Zygmunt Kukulski, Stefan Kunowski, Teresa Kukołowicz i ich rola w rozwoju pedagogiki na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, „Biografistyka Pedagogiczna” 2018, t. 8, nr 1, s. 239–256.
- Skubalanka Teresa, *Historyczna stylistyka języka polskiego. Przekroje*, Wrocław 1984.
- Skudrzyk Aldona, *Czy zmierzch kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*, Katowice 2005.
- Skulski Ryszard, *Lektura Sienkiewicza w szkole średniej*, „Muzeum”, 44 (1929), z. 3, s. 183–194.
- Skulski Ryszard, *O współpracy nauczyciela języka polskiego z nauczycielem języków starożytnych*, „Kwartalnik Klasyczny” 2 (1928), nr 2, s. 129–142.
- Skulski Ryszard, *Z dziejów polonistyki szkolnej*, Lwów 1936.
- Skwara Marek, *O polskiej retoryce po 1945 roku*, [w:] *Retoryka*, red. Marek Skwara, Gdańsk 2008, s. 7–34.
- Śliwiński F., *Oddziaływanie wychowawcze na młodzież w wieku szkolnym. Wytyczne postępowania i rady dla rodziców oraz nauczycieli*, Łódź 1926.
- Sławiński Henryk, *Wychowanie prorodzinne według pedagogów katolickich Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 2000.
- Sławiński Stanisław, *Dialog jako zasada pracy nauczyciela*, [w:] *Nauczyciel człowiekiem dialogu*, red. ks. Eugeniusz Jankiewicz, Zielona Góra 2006, s. 7–13.
- Sławiński Stanisław, *Rozważania o wychowaniu*, Warszawa 1983.
- Słomkowski Antoni, *Racja bytu uniwersytetów katolickich*, [w:] *Ks. Antoni Słomkowski 1900–1982. Rektor i odnowiciel KUL, teolog — rekollekjonista, człowiek sumienia*, Warszawa 1999, s. 195–216.
- Słowiński Jan Zbigniew, *Katechizmy katolickie w języku polskim od XVI do XVIII wieku*, Lublin 2005.
- Smereka Jan, *O retoryce w szkole średniej*, „Kwartalnik Klasyczny” 3 (1929), s. 289–308.
- Smołański Antoni, *Historyczne podstawy teorii organizacji szkolnictwa w Polsce*, t. 1: *Zagadnienia polityki edukacyjnej*, Kraków 1999.
- Smołański Antoni, *Historyczne podstawy teorii organizacji szkolnictwa w Polsce*, t. 2: *Funkcjonowanie szkoły*, Kraków 1999.
- Smołański Antoni, *Historyczne podstawy teorii organizacji szkolnictwa w Polsce*, t. 3: *Zagadnienia administracji edukacyjnej*, Kraków 1999.
- Smołański Antoni, *Pedeutologia historyczna*, Wrocław 2006.
- Smołański Antoni, *Tezy i hipotezy pedagogiki*, Wrocław 2001.
- Smołański Antoni, *Wizje nauczyciela w polskiej myśli pedagogicznej do 1939 roku*, Opole 1997.
- Sobecki Wiktor, *Etyka w liceum*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy”, 27 (1938), z. 8, s. 396–401.
- Sobolew Jan, *Karanie wychowawcze jako oddziaływanie na duszę w okresie chłopięcym. O istocie, potrzebie i stosowaniu kary cielesnej*, Wilno 1933.
- Sobolewski Zbigniew, *Rozważania o komunii z Bogiem*, Pelplin 2011.
- Sojka Marian, *Ojciec Marian Pirożyński — wzór wychowawcy*, „Cywilizacja” (2003), nr 7, s. 228–233.
- Sokołowska-Dzioba Teresa, *Umiejętności wychowawcze nauczycieli*, [w:] *Kształcenie umiejętności wychowawczych*, red. Teresa Sokołowska-Dzioba, Lublin 2002, s. 11–15.
- Sokołowski Czesław, *Problemat nawrócenia w najnowszej powieści Żeromskiego*, Warszawa 1917.
- Solak Adam, *Człowiek i jego wychowanie. Zagadnienia wybrane*, Tarnów 2001.

- Sopoćko Michał, *Łączność i jednolitość nauczania religii z innymi przedmiotami*, Warszawa 1937.
- Sośnicka Joanna, *„Nie warto żyć bezmyślnym życiem”. Filozoficzne refleksje nad tym, co ważne*, Łódź 2016.
- Sowell Thomas, *Amerykańskie szkolnictwo od wewnątrz. Upadek, oszustwo, dogmaty*, przeł. z ang. Jan Sowa, Rzeszów 1996.
- Spasowski Władysław, *Zasady samokształcenia*, wyd. III, Warszawa 1961.
- Süle Tibor, *Bücherei und Ideologie: politische Aspekte im „Richtungsstreit” deutscher Volksbibliothekare 1910–1930*, Köln 1972.
- Stachowicz Jacek, *Patologie organizacyjne w szkolnictwie wyższym w Polsce w latach 1990–2007*, Toruń 2015.
- Stanaszek Bogdan, *Duchowieństwo Diecezji Sandomierskiej w latach 1918–1939*, Lublin 1999.
- Staniek Edward, *Ewangelia w rękach wychowawcy. Homilie*, Kraków 2008.
- Staniek Edward, *Rodzinne szczęście*, Kraków 2010.
- Starnawski Jerzy, *Reymont i inni*, Warszawa 2002.
- Starnawski Jerzy, *Sylwetki lwowskich historyków literatury*, Łódź 1997.
- Starnawski Jerzy, *Uniwersytet świątynią wiedzy*, Łódź 2007.
- Starnawski Witold, *Bycie osobą. Podstawy moralności i wychowania*, Warszawa 2011.
- Starowieyski Marek, *Ze świata wczesnego chrześcijaństwa. Pogadanki radiowe*, Pelplin 1998.
- Starzec Helena, *Wychowanie literackie*, Warszawa 1980.
- Stateczny Euzebiusz, *Listy o wymowie*, Poznań 1920.
- Stepa Jan, *Zadania duszpasterstwa na tle epoki*, Tarnów 1947.
- Stępień Katarzyna, *Jacka Woronieckiego „Przewodnik po kulturze religijnej”, „Człowiek w kulturze”, (1999), nr 12, s. 63–71.*
- Stępkowski Dariusz, *Pedagogika ogólna i religia (Re)konstrukcja zapomnianego wątku na podstawie teorii Johanna F. Herbarta i Friedricha D. E. Schleiermachers*, Warszawa 2010.
- Stępnik Krzysztof, *Publicystyka polityczna w Polsce (1926–1939)*, Warszawa 2013.
- Stoff Andrzej, *„Trylogia” Henryka Sienkiewicza: literatura wysoka czy popularna?, „Cywilizacja” (2010), nr 23, s. 67–74.*
- Stojcka-Zuber Renata, *System wychowawczy księdza Bronisława Markiewicza. Geneza i rozwój*, Ząbki 2001.
- Stopniak Franciszek, *Franciszek Jaczewski biskup lubelski*, Warszawa 1981.
- Straszewski Maurycy, *Propedeutyka filozoficzna w naszych gimnazjach*, Kraków 1902.
- Straszewski Maurycy, *Uniwersytety, ich cywilizacyjne znaczenie w przeszłości i zadania w przyszłości*, Kraków 1900.
- Stroh Wilfried, *Łacina umarła, niech żyje łacina! Mała historia wielkiego języka*, tłum. z niem. Aleksandra Arndt, Poznań 2016.
- Strojnowski Jerzy, *Eros i człowiek*, Kraków 1976.
- Strojnowski Józef, *Anioł ziemski z Rostkowa*, Poznań 1936.
- Strzelecki Michał, *Wizje wychowania społecznego w polskiej myśli politycznej lat 1918–1939*, Bydgoszcz 2008.

- Strzembosz Tomasz, *Refleksje o harcerstwie i wychowaniu*, wstęp, wybór i opracowanie Adam F. Baran, Sandomierz–Warszawa 2005.
- Suchodolski Bogdan, *Kultura współczesna a wychowanie młodzieży*, Lwów–Warszawa [1935].
- Suchodolski Bogdan, *Licem ogólnokształcące*, Lwów–Warszawa [b. d. w.].
- Suchodolski Bogdan, *Wychowanie moralno–społeczne*, Warszawa 1936.
- Surdyłowa Barbara, *Gabriel Korbut. Życie i dzieło*, Wrocław 1978.
- Świeżawski Stefan, *Człowiek i tajemnica*, Kraków 1978.
- Świeżawski Stefan, *Dzieje filozofii europejskiej XV wieku*, t. II: *Poznanie*, Warszawa 1974.
- Świeżawski Stefan, *Istnienie i tajemnica*, Lublin 1993.
- Świeżawski Stefan, *Wielki przełom 1907–1945*, Lublin 1989.
- Szafran Joanna, *Dla dobra polskiej szkoły. Towarzystwo Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych i jego funkcje społeczno–oświatowe w Drugiej Rzeczypospolitej*, Poznań 2010.
- Szafrański Ludwik, *Sumienie, jego struktura i wychowanie*, Lublin 1960.
- Szarkowska Agnieszka, *Szkoła prywatna w II Rzeczypospolitej — szansa czy konieczność? Na przykładzie uczniów szkół gimnazjalnych w województwie białostockim*, [w:] *W kręgu dorobku edukacyjnego II Rzeczypospolitej*, red. Krzysztof Jakubiak, Tadeusz Maliszewski, Kraków 2011, s. 357–371.
- Szczepaniak Jan, *Troska Kościoła o nauczanie i wychowanie religijne w Polsce w latach 1918–1927*, Kraków 1997.
- Szelburg–Zarembina Ewa, *Boży roczek*, Poznań 1931.
- Szempruch Jolanta, *Pedeutologia. Studium teoretyczno–pragmatyczne*, Kraków 2013.
- Szewc Iwona, *Koncepcja wychowawcza bł. Bronisława Markiewicza jako drogowskaz wychowania na dzisiejsze czasy*, [w:] *Drogowskazy wychowania*, red. Stanisław Wilk SDB, ks. Andrzej Kiciński, ks. Andrzej Łuczyński SDB, s. Loyola Opiela, o. Arkadiusz Smagacz OCD, Lublin 2012, s. 291–306.
- Szklorz Jan, *Studium homiletyczne dorobku kaznodziejskiego ks. Rudolfa Tomanka*, [w:] *Studia z historii kaznodziejstwa i homiletyki*, t. 3, Warszawa 1982, s. 190–279.
- Szmyd Kazimierz, *U źródeł polskiej pedagogiki kultury i humanistycznej aksjologii wychowania*, [w:] *Edukacja humanistyczna, aksjologiczna i estetyczna w świetle programów i potrzeb oświatowych*, red. Jan Kida, Rzeszów 2003, s. 450–457.
- Szmyd Kazimierz, *Zygmunt Karol Mysłakowski (1890–1971). Twórczość i wkład do rozwoju nauk o wychowaniu*, Rzeszów 1997.
- Szober Stanisław, *Adam Antoni Kryński (1844–1932). Życie i prace*, [w:] tenże, *Wybór pism*, Warszawa 1959, s. 399–405.
- Szober Stanisław, *O wartości uczuciowej wyrazów i o tym, jak stany uczuciowe wpływają na tworzenie zdania* [w:] tenże, *Na straży języka. Szkice z zakresu poprawności i kultury języka polskiego*, Warszawa 1937, s. 15–22.
- Szocki Józef, *Utwory Henryka Sienkiewicza w procesie szkolnej edukacji polonistycznej (okres międzywojenny i współczesność)*, [w:] *Teoria i praktyka kształcenia literackiego oraz językowego w latach 1918–1939*, red. Leszek Jazownik, Zielona Góra 1998, s. 145–149.
- Szonert Ewa, *Spotkania z Sienkiewiczem. Studia, szkice, sylwetki*, Warszawa 1987.
- Szottowa Anna, *Mały miłośnik Jezusa i Marii*, Poznań 1928.

- Szpanderski Józef, *O zasadach wymowy kaznodziejskiej*, t. 1–2, Kraków 1870–1871.
- Sztaba Mariusz, *Krytyczna rola uczonych/badaczy wobec instytucjonalizacji nieodpowiedzialności. Refleksje pedagoga społecznego*, [w:] *Wiedza a instytucjonalizacja nieodpowiedzialności*, red. Mariusz Zemło, Arkadiusz Jabłoński, Jan Szymczyk, Lubin 2014, s. 301–321.
- Sztobryn Sławomir, *Polskie badania nad J. W. Dawidem do II wojny światowej*, [w:] *Z historii i teorii pedagogiki XX wieku*, red. Tadeusz Jałmużna, Łódź 1999, s. 5–14.
- Szulakiewicz Władysława, *Działalność oświatowa i myśl pedagogiczna Kazimierza Twardowskiego*, [w:] *Historyczne źródła wybranych ofert edukacyjnych w Polsce współczesnej*, red. Danuta Drynda, Dorota Ekiert–Grabowska, Władysława Łuszczuk, Katowice 1996, s. 27–36.
- Szulakiewicz Władysława, *Nauczyciele i ich edukacja. W kręgu idei lwowskiej pedeutologii*, Toruń 2017.
- Szuman Stefan, *Czy filozofia jest potrzebna?*, Lwów 1938.
- Szuman Stefan, *Dzieła wybrane*, t. 1: *Studia nad rozwojem psychicznym dziecka*, Warszawa 1985.
- Szuman Stefan, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, wyd. III uzupełnione, Warszawa 1975.
- Szuman Stefan, *O uwadze. Mobilizowanie i podtrzymywanie uwagi dowolnej uczniów na lekcjach*, wyd. II, Warszawa 1965.
- Szuman Stefan, *Pochwała dyletantów. Rzecz o znaczeniu samorodnej twórczości w wychowaniu estetycznym społeczeństwa*, Warszawa 1947.
- Szuman Stefan, *Sztuka samorodna a sztuka dyletancka*, [w:] tenże, *Wybór pism estetycznych*, wprowadzenie, wybór i opracowanie Maria Kielar–Turska, Kraków 2008, s. 226–244.
- Szumna Dorota, *Śmiech i uśmiech w klasie szkolnej*, [w:] *Wokół problemów jakości życia współczesnego człowieka*, red. Jadwiga Daszkowska i Mirosław Rewera, Kraków 2012, s. 73–80.
- Szumski Antoni, *W walce o postępową szkołę. Rzecz o Henryku Rowidzie*, Warszawa 1977.
- Szuskiewicz Ewa, „Gawęda o gawędzeniu” jako podsumowanie rozważań ojca Jacka Woronieckiego na temat sprawności moralnych nauczyciela, [w:] *Sprawności moralne w perspektywie duchowości i wychowania*, red. Iwona Jazukiewicz, Ewa Rojewska, Szczecin 2014, s. 239–256.
- Szwarlik Kazimierz, *Idealny wychowawca*, Częstochowa 1997.
- Szwejnec Edward, *Etyka katolicka*, Poznań 1927.
- Szydelski Szczepan, *Potęga tradycji religijnej*, Lwów 1936.
- Szymańska Kazimiera Zdzisława, *Józef Weyssenhoff. Ostatni wajdelota polskiego ziemiaństwa*, Częstochowa 2001.
- Szymeczko Jan, *Etyka katolicka*, Kraków 1930.
- Szymonik Marian, *Źródła siły państwa*, „Cywilizacja” (2012), nr 41, s. 34–44.
- Śliwerski Bogusław, *Pedagogia harcerskiego wychowania*, Kraków 2018.
- Śliwerski Bogusław, *Przyrzeczenie harcerskie. Historia — metodyka — manipulacje*, Kraków 2009.
- Śliwerski Bogusław, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2010.
- Śnieżyński Marian, *Przezviska nauczycieli*, Kraków 2003.
- Śnieżyński Marian, *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia a szkolna i akademicka rzeczywistość*, wyd. II poszerzone, Kraków 2008.
- Świątek Franciszek, *Świętość Kościoła w Polsce w okresie rozbiorowym i porozbiorowym*, t. 1, Kielce 1930; t. 2 pt. *Życiorysy świątobliwych Polaków i Polek ostatnich wieków*, Miejsce Piastowe 1932.

- Świderkówna Anna, *Nie tylko o Biblii*, Warszawa 2005.
- Świerz Felicja (Lidia), *Doprowadzić wszystkie władze do harmonii, czyli wychowanie integralne w ujęciu bł. Marceliny Darowskiej*, [w:] *Wychowanie integralne w edukacji katolickiej. Idee — twórcy — instytucje*, red. s. M. Loyola Opiela, Ewelina Świdrak, Małgorzata Łobacz, Lublin 2014, s. 347–370.
- Świerszcz Katarzyna, *Oczyszczająca moc miłości w mystyce Marceliny Darowskiej*, [w:] *Duchowość Europy zakorzeniona w miłości*, red. Andrzej Baran OFM Cap, Warszawa 2007, s. 207–230.
- Świetlicki Stefan, *Śpiew gregoriański. Odczyt wygł. w Tygodniu Liturgicznym w Warszawie 22–29 XI 1925*, „Przegląd Katolicki” 64 (1926), s. 23–25.
- Świerzawski Waław, *„Idźcie i nauczajcie”. Uniwersytet w życiu Kościoła*, Sandomierz 1996.
- Świerzawski Waław, *Pro cuius amore. Myślenie. Modlitwa. Czyn*, Wrocław 1984.
- Świętosławska Teresa, *W kręgu sporów o historię literatury w polonistyce szkolnej dwudziestolecia międzywojennego*, „Prace Polonistyczne”, (1977), t. 33, s. 257–276.
- Tabisz Anna, *Kompetencja tekstotwórcza uczniów na przykładzie rozprawki*, Opole 2006.
- Tatała Małgorzata, *Rozwój uczuć religijnych dzieci przedszkolnych*, Lublin 2000.
- Tarasiewicz Paweł, *Spór o naród*, Lublin 2003.
- [Tarnowska] Benwenuta, *Asceza życia zakonnego według wskazań M. Darowskiej*, Kraków 1950.
- Tchorzewski Andrzej M., *Świat wartości i powinności nauczyciela w procesach edukacyjnych*, [w:] *Aksjodeontologiczne aspekty relacji osobowych w procesach edukacyjnych*, red. Wiesława M. Wołoszyn, Bydgoszcz 1997, s. 71–75.
- Thullie Kazimierz, *Ks. dr Jan Ciemniowski, Etyka katolicka (recenzja)*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy”, 19 (1930), z. 9, s. 455–459.
- Thullie Kazimierz, *Pielęgnowanie cnoty czystości wśród młodzieży*, [w:] *Księga pamiątkowa kursu katechetycznego w Krakowie (od 9 do 12 kwietnia włącznie, 1929 r.)*, Kraków 1929, s. 144–164.
- Thullie Kazimierz, *Służenie do Mszy św. jako środek wychowawczy*, „Muzeum” 39 (1924), s. 72–74.
- Tokarz Bożena, *Tłumacz między tekstami: perspektywy przekładu artystycznego*, [w:] *Osoba w literaturze i komunikacji literackiej*, red. Edward Balcerzan, Włodzimierz Bolecki, Warszawa 2000, s. 263–271.
- Tomczuk–Wasilewska Jolanta, *Psychologia humoru*, Lublin 2009.
- Tomczyk Małgorzata, *Autorytet nauczyciela akademickiego w twórczości o. Jacka Woronieckiego*, [w:] *Wczoraj, dziś i jutro pedagogiki uniwersyteckiej w świetle twórczości Stefana Kunowskiego*, red. Katarzyna Braun, Małgorzata Łobacz, Alina Rynio, Lublin 2010, s. 73–78.
- Tomczyk Małgorzata, *Rola wzorców i wzorów osobowych w wychowaniu chrześcijańskim według o. Jacka Woronieckiego*, [w:] *Wychowanie chrześcijańskie między tradycją a współczesnością*, red. Alina Rynio, Lublin 2007, s. 657–664.
- Topij–Stempińska Beata, *Działalność edukacyjna Krucjaty Eucharystycznej w Polsce międzywojennej*, Kraków 2009.
- Torrell Jean Pierre, *Po co nam świętość?*, przeł. z franc. Wiesław Szymona, Poznań 2008.
- Tóth Tihámér, *Dekalog*, t. 1, wyd. II poprawione, przekł. z węgierskiego, Kraków 1934.
- Tóth Tihámér, *Opieka duchowa nad młodzieżą*, przekł. z węgierskiego, t. II, Kraków 1947.
- Trevelyan George Otto, *The Life Letters of Lord Macaulay*, London 1893.
- Truchlińska Bogumiła, *Filozofia kultury Bogdana Suchodolskiego*, Lublin 2006.

- Truskolaska Justyna, *Kryzys czytelnictwa? Jak zachęcić dzieci i młodzież do czytania książek?*, „Cywilizacja”, 2013, nr 46, s. 99–108.
- Truskolaska Justyna, *Lektury dla Jasia, Janka i Jana*, „Cywilizacja” (2006), nr 18, s. 82–93.
- Trz Nadłowski Jan, *Stefania Skwarczyńska*, [w:] *Stefania Skwarczyńska. Uczony, nauczyciel, wychowawca*, red. Marek Bielacki, Jan Trz Nadłowski, Łódź 1992, s. 5–9.
- Tugwell Simon, *Modlitwa w bliskości Boga*, przeł. z ang. Ewa Życieńska, Poznań 1988.
- Turzyński Marcin, *Spór filozoficzny o Jacka Woronieckiego OP z profesorem Marianem Zdziechowskim o podstawowe zagadnienia myśli katolickiej*, „Universitas Gedanensis” 18 (2006), nr 1, s. 37–87.
- Tuszyńska–Maciejewska K., *Filozofia w retoryce Gorgiasza z Leontinój*, Poznań 1987.
- Twardowski Kazimierz, *Greka i łacina a filozofia*, [w:] tenże, *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych*, wybór i opracowanie Ryszard Jadczyk, Warszawa 1992, s. 446–449.
- Twardowski Kazimierz, *O dostojeństwie Uniwersytetu*, [w:] tenże, *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych*, wybór i opracowanie Ryszard Jadczyk, Warszawa 1992, s. 461–471.
- Twardowski Kazimierz, *Greka i łacina a filozofia*, [w:] *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych*, wybór i opracowanie Ryszard Jadczyk, Warszawa 1992, s. 446–449.
- Ułaszyn Henryk, *Przedmioty klasyczne w szkole*, „Myśl Współczesna” 1947, nr 5, s. 193–206.
- Umiński Władysław, *Sienkiewicz jako pisarz dla młodzieży*, [w:] K. Kuliczowska, *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1864–1918. Zarys monograficzny. Materiały*, Warszawa 1975, s. 347–350.
- Urban Jan, *Na tematy współczesne*, Kraków 1923.
- Urban Wincenty ks., *Leopold hr. Sedlnicki książę biskup wrocławski 1836–1840 na tle dziejów Kościoła na Śląsku w pierwszej połowie XIX wieku*, Warszawa 1955.
- Urbanek Dorota, *Pęknięte lustro. Tendencje w teorii i praktyce przekładu na tle myśli humanistycznej*, Warszawa 2004.
- Urbankowski Bohdan, *Dostojewski: dramat humanizmów*, Warszawa 1994.
- Urbańczyk Stanisław, *Dwieście lat polskiego językoznawstwa (1751–1950)*, Kraków 1993.
- Urbańczyk Stanisław, *Jan Rozwadowski (próba charakterystyki)*, [w:] J. M. Rozwadowski, *Wybór pism*, t. 1: *Pisma polonistyczne*, Warszawa 1959, s. 7–27.
- Urbański Stanisław, „*Kartki*” *pierwszy traktat mistyczny pióra bł. Marceliny Darowskiej*, [w:] *Mistyka polska*, red. Włodzimierz Gałązka i Stanisław Urbański, Warszawa 2010, s. 181–206.
- Urbański Stanisław, *Mistyka przeżyciowa i studyjna w polskiej tradycji*, [w:] *Mistyka polska*, red. Włodzimierz Gałązka i Stanisław Urbański, Warszawa 2010, s. 17–78.
- Uryga Zenon, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków 1996.
- Usiądek Jan ks., *Stowarzyszenie Chrześcijańsko–Narodowe Nauczycielstwa Szkół Powszechnych 1921–1939*, Olsztyn 1998.
- Verlinde Joseph Marie, *Chrześcijaństwo wiosną Europy*, przeł. z franc. Agnieszka Kuryś, Warszawa 2004.
- Wachowiak Anna, *Socjologia rodziny w Polsce — narodziny i rozwój*, Poznań 1996.
- Wachowski Marian, *Wychowanie narodowo–socjalistyczne*, Poznań 1934.
- Wajer Jakub, *Rozwój czytelnictwa w miastach prowincjonalnych Królestwa Polskiego (na przykładzie Włocławka)*, [w:] *Rola książki w integracji ziem polskich w XIX w.*, red. Bogumiła Kosmanowa, Budogszcz 2000, s. 23–39.

- Wajsprych Danuta, *Między tradycją a nowoczesnością. Pedagogia integralnego rozwoju człowieka w ujęciu Mieczysława Majewskiego*, Olsztyn 2008.
- Walasek Stefania, *Kształcenie muzyczne w szkołach II Rzeczypospolitej*, [w:] *Wkręgu dorobku edukacyjnego II Rzeczypospolitej*, red. Krzysztof Jakubiak, Tadeusz Maliszewski, Kraków 2011, s. 109–123.
- Walasek Stefania, *Szkolnictwo powszechne na ziemiach północno — wschodnich II Rzeczypospolitej (1915–1939)*, Kraków 2006.
- Walczak Bogdan, *Między snobizmem i modą a potrzebami języka, czyli o wyrazach obcego pochodzenia w polszczyźnie*, Poznań 1987.
- Walewander Edward, *Religijność w perspektywie dziejowej. Studia i szkice*, Lublin 1996.
- Wałęga Agnieszka, *Franciszek Majchrowicz (1858–1928) — pedagog i historyk wychowania. Kilka uzupełnień do biografii*, „Biuletyn Historii Wychowania”, (2009), nr 25, s. 103–116.
- Wapiński Roman, *O obyczajowości Polaków przełomu epok. Od schyłku XIX stulecia do wybuchu II wojny światowej*, Gdańsk 2006.
- Wasowski J., *Światło intelektu*, Warszawa 1924.
- Wasyłuk Piotr, *Ericha Fromma koncepcja postępu zintegrowanego*, Olsztyn 2009.
- Waloszek Joachim, *Teoria muzyki. Współczesna myśl teologiczna o muzyce*, Opole 1997.
- Wąsik Wiktor, *Interpunkcja polska*, Warszawa 1919.
- Wąsik Wiktor, *Nawiasowy kurs logiki formalnej przy nauczaniu języka polskiego w szkole średniej metodą dyskusyjną (Rozprawka dydaktyczna)*, „Przegląd Pedagogiczny” 37 (1918), nr 9/10, s. 475–494.
- Werbiński Ireneusz, *Problemy i zadania współczesnej hagiologii*, Toruń 2004.
- Weryński Henryk, *Budzenie pobożności wśród młodzieży szkolnej*, [w:] *Księga pamiątkowa kursu katechetycznego w Krakowie (od 9 do 12 kwietnia włącznie, 1929 r.)*, Kraków 1929, s. 64–84.
- Weryński Henryk, *Problem religijny w światopoglądzie i przeżyciach młodzieży*, Kraków b. d. w.
- Weryński Henryk, *Na progu uświadomienia. Wskazówki dla matek i wychowawców*, Poznań–Warszawa–Wilno–Lublin 1930.
- Węglewicz Mieczysław, *Studia psychologiczne nad młodzieżą szkolną klas wyższych*, Poznań–Warszawa–Wilno–Lublin 1924.
- Wider Dominik, *Moje pierwsze kroki w Karmelu*, Kraków 2008.
- Wider Dominik, *Wspólna droga. Rozważania*, wyd. II, Kraków 1988.
- Wider Dominik, *Zawsze się módlcie*, Kraków 1999.
- Wielgus Stanisław, *Bogu i Ojczyźnie. Uniwersyteckie przemówienia i listy 1996–1998*, Lublin 1999.
- Wielgus Stanisław, *Ducha nie gaście, proroctwa nie lekceważcie (1 Tes 5, 19)*, Płock 2004.
- Wielgus Stanisław, *Historyczne koncepcje i paradygmaty uniwersytetu oraz jego model na dziś i na jutro*, Lublin 2009.
- Wielgus Stanisław, *O chrześcijańską edukację*, Sandomierz 2014.
- Wielgus Stanisław, *Rekolekcje „dla poszukujących”*, Płock 2003.
- Wigocka-Okoń Barbara, *Wolność i przymus w poglądach Sergiusza Hessena i Bogdana Nawroczyńskiego*, [w:] *Granice wolności i przymusu w edukacji szkolnej*, red. Joanna Danilewska, Kraków 2001, s. 11–14.
- Wilk Karol, *Gwiazdy katolickiej Polski*, t. 1–2, Mikołów 1938.

- Wilkoń Aleksander, *O języku i stylu „Ogniem i mieczem” Henryka Sienkiewicza. Studium nad tekstem*, Warszawa–Kraków 1976.
- Wille Lucyna, *Uniwersalistyczne implikacje teorii przekładu*, Rzeszów 2002.
- Winclawski Włodzimierz, *Rozwój polskich badań nad wychowaniem na wsi, cz. 2: Okres Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1982.
- Winiarz Adam, *Związek Harcerstwa Polskiego na Lubelszczyźnie 1918–1939*, Lublin 1994.
- Winkler Moud, Commichau Anka, *Sztuka prowadzenia wykładów i lekcji*, przeł. z niem. Piotr Włodyga, Kraków 2008.
- Winkowski Józef, *Ogniwo i gniazdo. Rozważania o rodzinie i wychowaniu*, Sandomierz 1997.
- Winkowski Józef, *Praktyczny podręcznik duszpasterstwa w szkole średniej*, Zakopane 1927.
- Winkowski Józef, *Zarys etyki i ascetyki katolickiej*, Kraków 1947.
- Wistuba Halina, *Świat jest Boży i nasz, czyli jak korzystać z rozumnej wolności*, Olsztyn 1992.
- Wistuba Halina, *W prawdzie i wolności*, Wrocław 1994.
- Wiśniewska–Roszkowska Kinga, *Starość jako zadanie*, Warszawa 1989.
- Wiśniewski Czesław, *Wychowanie — studia teoriopoznawcze i aksjologiczne*, Łódź 2009.
- Witek Stanisław, *Elementy i istota przyjaźni między ludźmi według nauki św. Tomasza z Akwinu*, „Roczniki Teologiczno–Kanoniczne” 6 (1959), z. 4, s. 135–158.
- Witek Stanisław, *Miłość chrześcijańska w życiu człowieka*, Warszawa 1983.
- Witek Stanisław, *Teologia życia duchowego*, Lublin 1986.
- Witwicki Tadeusz, *O prowadzeniu dyskusji w szkole średniej*, „Muzeum”, 48 (1933), z. 2.
- Wnęk Jan, *Dziecko w polskiej literaturze naukowej 1918–1939*, Warszawa 2012.
- Wnęk Jan, *Polskie przekłady literatury zagranicznej 1918–1939*, Kraków 2006.
- Wnuk–Lipińska Elżbieta, *Innowacyjność a konserwatyzm. Uczelnie polskie w procesie przemian społecznych*, Warszawa 1996.
- Wojciechowski Michał, *Od Biblii do gazet*, Kraków 2011.
- Wojdecki Waldemar, *Polska myśl homiletyczna pod zaborem rosyjskim w latach 1818–1918*, Leszno 1998.
- Wojtyński Wacław, *Myśl pedagogiczna Władysława Spasowskiego*, Warszawa 1962.
- Wolniewicz Marian, *Ks. Władysław Śpikowski (1897–1980)*, „Miesięcznik Kościelny Archidiecezji Poznańskiej” 32 (1981), s. 136–139.
- Wołczański Józef, *Wydział Teologiczny Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie 1918–1939*, Kraków 2002.
- Wołoszyn Wiesława M., *Deontologiczny kontekst relacji osobowych nauczyciel — uczeń*, [w:] *Aksjodeontologiczne aspekty relacji osobowych w procesach edukacyjnych*, red. Wiesława M. Wołoszyn, Bydgoszcz 1997, s. 125–128.
- Wołoszyn Stefan, *Drogi i bezdroża pedagogicznego kształcenia nauczycieli w Polsce — ujęcie retrospektywne*, [w:] S. Wołoszyn, *Pedagogiczne wędrówki przez wieki i zagadnienia. Studia i szkice*, oprac. Zofia Żukowska, Toruń 1996, s. 177–190.
- Wołoszyn Stefan, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba zarysu encyklopedycznego*, Warszawa 1997.
- Wołoszyn–Spirka Wiesława, *W poszukiwaniu realistycznych podstaw moralnego postępowania nauczyciela*, Bydgoszcz 2001.

- Wosik-Kawala Danuta Iwona, Zubrzycka-Maciąg Teresa, *Mysł pedagogiczna profesora Mieczysława Łobockiego (1929-2012) — lubelskiego pedagoga, teoretyka wychowania i humanisty*, „Biografistyka Pedagogiczna” 7 (2022) nr 1, s. 149-171.
- Wójcik Elżbieta, *O wychowaniu dzieci i młodzieży*, Pelplin 1993.
- Wójtowicz Artur, *Grafologia Klagesa*, cz. 1, Bytom, 2011.
- Wóycicki Aleksander, *Mowa wygłoszona w auli kolumnowej U. S. B. w Wilnie dnia 11 października 1937 r. na otwarcie roku akademickiego*, [w:] *Rocznik Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie 1938-1939*, Wilno 1938, s. 13-23.
- Wóycicki Aleksander, *Rola wychowania w naprawie niesprawiedliwości społecznej*, Poznań 1936.
- Wroczyński Ryszard, *Dzieje oświaty polskiej 1795-1945*, Warszawa 1996.
- Wroczyński Ryszard, *Edukacja permanentna*, wyd. II rozszerzone, Warszawa 1976.
- Wroczyński Ryszard, *Helena Radlińska — działalność i system pedagogiczny*, [w:] *Ryszard Wroczyński. Życie w ludziach i dziełach*, red. Ewa Kozdrowicz, Tadeusz Pilch, Warszawa [2007], s. 65-76.
- Wroczyński Ryszard, *Wychowanie poza szkołą*, Warszawa 1968.
- Wróbel Alina, *Wychowanie a manipulacja*, Kraków 2006.
- Wyczesany Janina, *Poczucie osamotnienia u młodzieży szkolnej*, [w:] *Dziecko w kręgu wychowania*, red. Bogusława Jodłowska, Kraków 2002, s. 37-44.
- Zabielski Józef, *Współczesny indyferentyzm religijny. Studium teologicznomoralne*, Białystok 1999.
- Zaborowski Jan, *Nauka domowa ucznia szkoły średniej*, wyd. II, Warszawa 1975.
- Zabrotowicz Alina, *Biografie pisarzy w podręcznikach szkół średnich w latach 1918-1939*, [w:] *Teoria i praktyka kształcenia literackiego oraz językowego w latach 1918-1939*, red. Leszek Jazownik, Zielona Góra 1998, s. 75-84.
- Zając Dariusz, *Etyka zawodowa nauczycieli. Wybrane zagadnienia*, Bydgoszcz 2011.
- Zakowicz Ilona, *Uniwersytet-przedsiębiorstwo produkcyjno-usługowe, student-klient supermarketu? Czyli szkolnictwo wyższe w procesie zmian*, [w:] *Fabryki dyplomów czy uniwersytas? O „nawiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej*, red. Maria Czerepaniak-Walczak, Kraków 2013, s. 131-149.
- Zakrzewska Aldona, *Ideologiczne uwarunkowania tożsamości szkoły w Drugiej Rzeczypospolitej*, [w:] *Kreowanie tożsamości szkoły, t. 2: Konteksty historyczne, społeczno-kulturowe, edukacyjne*, red. Krystyna Chałas, Beata Komorowska, Lublin 2009.
- Zalejarz Kinga, *„Bóg da wiktoria”. Czy słownictwo religijne było obecne w życiu żołnierze w „Trylogii” Sienkiewicza*, [w:] *Język religijny dawniej i dziś. Materiały z konferencji. Poznań 24-26 kwietnia 2006*, red. ks. Paweł Bortkiewicz, Stanisław Mikołajczak, Małgorzata Rybka, Poznań 2007, s. 543-551.
- Zalewski Dariusz, *Wychować człowieka szlachetnego*, Lublin 2003.
- Zamojska Jadwiga, *O wychowaniu*, Lublin 2002.
- Zaniewska Teresa, *Tradycje retoryki szkolnej i jej znaczenie w edukacji nauczycielskiej*, [w:] *Mysł peudeologiczna i działanie nauczyciela*, red. Alicja Anna Kotusiewicz, Genowefa Koć-Seniuch, Jerzy Niemiec, Warszawa-Białystok 1997, s. 216-224.
- Zarzecki Lucjan, *Wychowanie narodowe. Studia i szkice*, wyd. II, pośmiertne, pod red. Zygmunta Wasilewskiego i Wiktora Wąsika, Warszawa 1929.

- Zasztowt Leszek, *Popularyzacja nauki w Królestwie Polskim 1864–1905*, Wrocław 1989.
- Zawiliński Roman, *Życie a szkoła*, wyd. II poprawione, Kraków 1919.
- Zbierański Robert, *Humor jako wartość o znaczeniu wychowawczym*, „Cywilizacja” (2009), nr 29, s. 47–55.
- Zbierski Andrzej, *Skauting, harcerstwo, „Szare Szeregi” w myśli pedagogicznej Aleksandra Kamińskiego „Na dziś, jutro i pojutrze”*, [w:] *Aleksander Kamiński i jego twórczość pedagogiczna. Dyskusja o przeszłości wobec teraźniejszości i przyszłości*, red. Ewa Marynowicz–Hetka, Hanna Kubicka i Mariusz Granosik, Łódź 2004, s. 336–341.
- Zbroja Franciszek, *Nauki do młodzieży szkolnej*, Radom 1925.
- Zbroja Franciszek, *Nauki rekolekcyjne dla młodzieży szkolnej*, Pawłów 1937.
- Zdanowicz Anna, *Pozytywistów „etyka lektury”*, [w:] *Etyka i literatura. Pisarze polscy lat 1863–1918 w poszukiwaniu wzorców życia i sztuki*, red. Ewa Ihnatowicz i Ewa Paczoska, Warszawa 2006, s. 533–543.
- Zgółka Tadeusz, *Język wśród wartości*, Poznań 1988.
- Zielińska Jolanta, *Awerroes i awerroizm w interpretacji Ernesta Renana*, [w:] *Awicenna i średniowieczna filozofia arabska*, wyd. II, red. Adam Aduszkiewicz, Mieczysław Gogacz, Warszawa 1983, s. 154–195.
- Zieliński Tadeusz, *Starożytność antyczna a wykształcenie klasyczne*, Zamość 1920.
- Zieliński Tadeusz, *Świat antyczny a my (osiem wykładów, wygłoszonych na uniwersytecie w Petersburgu w roku 1901)*, Rzym 1946.
- Zieliński Zygmunt, *Demokracja totalitarna*, Lublin 2012.
- Zieliński Zygmunt, *Papiestwo i papieże dwóch ostatnich wieków*, wyd. IV poprawione, Poznań 2007.
- Zimmer Bolesław, *Wychowanie harcerskie*, Lublin 1939.
- Zubelewicz Jan, *Dwie filozofie edukacji: aksjocentryzm i pajdocentryzm*, Warszawa 2003.
- Zubelewicz Jan, *Filozoficzna analiza i krytyka pajdocentryzmu pedagogicznego*, Warszawa 2008.
- Zwoliński Andrzej, *Dewocja. Dobra czy zła pobożność?*, Kraków 2010.
- Zwoliński Andrzej, *Gniew*, Radom 2008.
- Zwoliński Andrzej, *Krzywdzone dzieci. Zagrożenia współczesnego dzieciństwa*, Kraków 2012.
- Zwoliński Andrzej, *Słowo w relacjach społecznych*, Kraków 2003.
- Żmigrodzka Maria, *W imię prawdy*, Wrocław 2014.
- Żołądź–Strzelczyk Dorota, *Dziecko w dawnej Polsce*, Poznań 2006.
- Żukowski Stanisław, *Pismo św. w kazaniu. Zarys metodyczny*, Lwów 1921.
- Żulińska Barbara, *Kilka słów o książkach religijnych dla dzieci*, „Szkoła” 59 (1928), z. 4, s. 99–103.
- Żulińska Barbara, *Ku zmartwychwstaniu*, Rzym 1950.
- Żulińska Barbara, *Ku zmartwychwstaniu. Kartki z życia s. Zofii Czarneckiej zmartwychwstanki*, Lwów 1938.
- Żulińska Barbara, *Nie tylko dla matek*, Warszawa 2003.
- Żulińska Barbara, *Obowiązki Polki. Pogadanki dla dziewcząt*, wyd. II, Lwów 1924.
- Żulińska Barbara, *Terenia wzór rycerski*, Poznań 1939.
- Żulińska Barbara, *Więcej piękna*, Warszawa 2003.
- Żulińska Barbara, *Wychowanie religijno–moralne dzieci w wieku szkolnym*, Poznań [1936].
- Żychliński Aleksander, *Teologia życia wewnętrznego*, wyd. II, Kielce 1947.

Żychliński Bolesław, *Żywoty świętych dzieci*, Poznań 1926.

Życzyński Henryk, *Materiały psychologiczne w literaturze. Uwagi nad współdziałaniem psychologa i polonisty w szkole średniej*, Lublin 1933.

The Summary

Ryszard Polak

***Upbringing of children and youth
in the thought of Fr. Jacek Woroniecki, OP.
A study on the history of the Polish pedagogical thought***

The book consists of four chapters. The issues associated with growth of children and teenagers in different stages of life (from birth to adulthood) have been shown in the first one. These issues have been discussed in the works of Jacek Woroniecki as it is important and essential for educators (including parents) and teachers, who make the effort of raising young people in order to maintain their overall good, to understand these struggles. Whereas the character and mental health of every human being undergo changes up from the early youth and this fact should not be omitted in the process of raising a child.

The second chapter mentions the Jacek Woroniecki's reflexion on the schools' role in the children upbringing as well as their tasks, workings and educating programs. The other subject covered in this chapter is the role of student organizations in upbringing, as well as the method of 'reward and punishment'.

The third chapter is dedicated to Woroniecki's train of thought about the importance of students' literary and linguistic education, as well as their influence on morality.

The fourth chapter contains the analysis of the Polish scholar's scientific and journalistic heritage, in which the tips and great advice on the religious upbringing of children and youth are included.

The piece of work came into being based on the archival and librarian research, the result of which was stocking up a great amount of sources and studies which were written especially in the period in which Jacek Woroniecki was writing his works. Literature on the subject of pedagogy, history of upbringing and education, literary studies, philosophy and theology has been widely included in the process of making this study. The topicality and significance of many of the Polish Dominican's pieces of advice, as well as the prospect of practical use of his raising and tuition conception in contemporary times, have been also pointed out in this work. Taking into account the wide context of the issues discussed by Woroniecki, his set of beliefs has been presented including discussing the genesis and essence of the problematic aspects he dealt with.

Indeks osobowy

A

Adamczuk Elżbieta 86, 291
Adamczyk Stanisław 291
Adamek Irena 39, 291
Adamek Stanisław 93, 291
Adamek Zbigniew 186, 294
Adamski Franciszek 21, 315
Adamski Stanisław, bp 238
Adler Alfred 89
Aduszkiewicz Adam 35, 327
Albalat Antoine 159
Aleksandrowicz Zenon 151
Alfons Liguori, św. 220
Anderson Robert 123
Andrusiewicz Piotr 147, 148, 291
Andrzejuk Artur 125, 291
Andrzejuk Izabella 60, 313
Apuchtin Aleksandr Lwowicz 141
Archutowski Roman 247, 291
Arendt Hannah 77
Arndt Aleksandra 213, 319
Arnold Franz Xavier 242
Arystoteles (także: Stagiryta) 12, 44, 65, 72, 74,
223, 224, 226, 309
Augustyn z Hippony, św. 254, 270
Awerroes 34, 35

B

Baab Lynne M. 291
Babik Marek 23, 291
Baczewski Antoni 175, 291
Bagrowicz Jerzy 73, 249, 291
Bakiera Lucyna 77, 291
Balcerzan Edward 183, 322
Baley Stefan 13, 16, 17, 52, 54, 179, 291
Balicki Antoni Euzebiusz 151

Balicki Michał 27, 291
Baliński Władysław 231, 291
Ballestrero Anastasio 284, 291
Baluch Alicja 143, 189, 291
Bała Paweł 28, 291
Banach Czesław 59
Banaś Jacek 166, 228, 291
Bandura Albert 11
Bandura Ludwik 48, 81, 291
Baniak Józef 16, 133, 291, 310
Baran Adam F. 119, 320
Baran Andrzej OFMCap 209, 322
Baran-Łaszkiwicz Monika 265, 292
Baranowska-Borowa Jadwiga 283
Baranowski Zygmunt 256, 291
Barcik Ryszard 122, 291
Barth Paul 111
Bartkowiak Edyta 54, 240, 302, 304
Bartmiński Jerzy 169
Bartosik Jolanta 82
Barycz Henryk 171, 292
Basara Jan 152, 292
Bastgen Zofia 114, 296
Bastianel Sergio 269, 292
Baudouin de Courtenay Jan Niecisław 152, 292
Bąbiak Grzegorz 181, 311
Beauduin Lambert 269, 293
Bednarek Antoni 231, 292
Bednarski Feliks Wojciech 14, 60, 74, 108, 120,
193, 259, 281, 288, 292
Benedykt, św. 271
Benedykt XIV, papież 265
Benedykt XVI, papież 268, 285
Benjamin Ludy T. 22, 292
Benni Tytus 153

- Bergemann Paul 111
 Bergson Henri 50
 Białkowska Barbara 193, 194, 292
 Biały Beata 134, 305
 Bianchi Enzo 186, 292
 Bielacki Marek 48, 323
 Bielak Agata 265, 292
 Bielak Franciszek 172, 201, 292
 Bielak Rafał 223
 Bielawski Zygmunt 84, 275
 Bieńkowska Izabela 106, 292
 Bieńkowski Ludomir 248, 299
 Biernacki Andrzej 168, 294
 Bieszk Kazimierz 274, 292
 Bilczewski Józef, abp 259
 Bilicki Tomasz 77, 292
 Biłos Edward 146, 176, 292
 Bińczycza Jadwiga 88, 95, 108, 292
 Bińczyk Ewa 185, 186, 292
 Birch Ann 11, 292
 Bisztyga Kazimierz 196
 Blaustein Leopold 233, 292
 Bloom Allan 134
 Błęszyńska Helena 86, 296
 Bobicz Ildefons 44, 99, 188, 209, 210, 292
 Bobko Aleksander 110, 312
 Bobrowska Bronisława 196
 Bobrowska-Nowak Wanda 58, 94, 292
 Bochenek Jan 102, 103, 258, 292, 293
 Bocheński Józef Innocenty Maria 167, 189, 293
 Bochno Ewa 78, 293
 Bocian Kazimierz 291
 Boczar Józef 238, 239, 246, 247, 270, 293, 313
 Boczoń Magdalena Lidia 99, 293
 Boecjusz 223
 Bogacz Józef 196
 Bogaj Małgorzata 59
 Bogdański Antoni 118
 Bogołębska Barbara 74, 159, 225, 227, 253, 293, 306, 313
 Bohucki Jan 58
 Bok Józef 280
 Bolecki Włodzimierz 183, 322
 Bolland Jean 265
 Bołdyrew Aneta 51, 293
 Bończa Leonard 227
 Bornholtz Tadeusz 107, 113, 188, 293
 Boros Ladislaus 100, 293
 Borowy Wacław 201
 Bortkiewicz Paweł 190, 326
 Bortnowski Stanisław 86, 169, 170, 293
 Brachman Joachim 130, 213, 297
 Braun Katarzyna 15, 59, 138, 307, 316, 322
 Bray Mark 31
 Breyer Stanisław 38, 39, 293
 Brodacka-Adamowicz Ewa 54, 55, 293, 303
 Broński Włodzimierz 154, 299
 Brown Roger H. 134
 Bruździński Andrzej 216, 293
 Brzeziński Jerzy 130, 293
 Brzostowska Barbara 272, 295
 Brzoza Halina 174, 293
 Brzozowski Mieczysław 45, 293
 Budrewicz Zofia 151, 293
 Budzyk Kazimierz 152
 Bukowski Kazimierz 120, 293
 Bystron Jan Stanisław 22, 42, 43, 57, 224, 293
 Bystrzonowski Antoni 55, 293
 Bzowski Konstanty 31
- C**
- Calvet Jean 263, 264, 294
 Cathrein Wiktor SJ 187, 188, 294
 Ceglarek Roman 251, 294
 Cehak-Stodor Adam 82, 83, 294
 Chałas Krystyna 56, 71, 73, 109, 300, 303, 316, 326
 Charatyński Jan 241
 Chateaubriand François-René de 171
 Chenu Marie-Dominique 285, 294
 Chlebowski Bolesław 147
 Chlewiński Zdzisław 25, 294
 Chłodna Imelda 126, 132, 134, 294, 310
 Chmaj Leon 111, 294
 Chmaj Ludwik 51
 Chmielewski Marek 208, 209, 294
 Chmielińska Irena 94, 294
 Chmiel Jerzy 186, 294
 Chmielowski Albert [Brat Albert], św. 45
 Chmielowski Bogusław 125, 294

- Chmielowski Piotr 42, 172
 Chodzińska Karolina 31
 Chomrański Eugeniusz Władysław 256, 294
 Chotkowski Władysław 88, 247, 248, 294
 Chrabąszcz Jerzy 117, 294
 Chrzanowski Ignacy 146, 168, 169, 294
 Chrzastowska Bożena 167, 294
 Chwedeńczuk Bohdan 258, 295
 Chylińska Helena 247, 294
 Chymuk Maria 68, 69, 294
 Ciążela Andrzej 54, 100, 294
 Ciciak Anna 49, 146, 150, 295, 308
 Ciemniwski Jan 180, 198, 253, 256, 272, 273, 294, 295
 Cieński Włodzimierz 98, 295
 Cieszyński Nikodem 196
 Cieślik Elżbieta 110
 Civardi Ludwik 191, 192, 200, 295
 Claparède Édouard 39, 56, 94, 206, 295
 Clignet Rémi 134
 Cofalik Jan 166, 295
 Commichau Anka 87, 325
 Comte Auguste 258
 Condorcet Jean Antoine Nicolas de 28
 Cooke Bernard 272, 295
 Copleston Frederick 258
 Csesznák Karol 274, 275
 Cunningham Lawrence S. 257, 295
 Cybulski Łukasz 211, 308
 Cybulski Stefan 215
 Cycleron Marek Tulliusz 227
 Cyniak Eugeniusz 146, 295
 Cyrańska Ewa 58, 295
 Cywiński Bohdan 50, 51, 295
 Cywiński Stanisław 31
 Czapczyński Tadeusz 145, 172, 298
 Czapla Piotr 263, 295
 Czapnik Sławomir 131, 295
 Czarnecka Maria 280, 313
 Czarnecki Kazimierz 137, 179, 295, 313
 Czerepaniak-Walczak Maria 128, 326
 Czerska-Mączyńska Maria 258, 295
 Czerwiński Sławomir 57, 201
 Czesław, bł. 257
 Cześowski Tadeusz 59, 130, 295
 Cziczkowski Wiesław 58, 315
 Czop Edyta 117, 294
- D**
- Dalecka Teresa 145, 295
 Danilewska Joanna 99, 324
 Danysz Antoni 98
 Darowska Marcelina, bł. 68, 208, 209, 322
 Darwin Charles 188
 Daszkiewicz Wojciech 124, 295
 Daszkowska Jadwiga 86, 321
 Daszyńska-Golińska Zofia 51
 Dawid Jan Władysław 50, 51, 53, 54, 195, 302, 309, 321
 Dąbek Tomasz 295
 Dąbrowska Elżbieta 269, 311
 Dąbrowski Tomasz 45
 Dąbska Izydora 225, 233, 234, 295
 Dąbska-Prokop Urszula 183, 184, 295
 Dec Ignacy, bp 67, 295
 Decot Rolf 258, 295
 De Hovre Franciszek 112
 Delsol Chantal 76, 295, 315
 Demelówna Zofia 51
 Denek Kazimierz 139, 295
 Derdziuk Andrzej 41, 296
 Dereń Edward 72, 296
 Derewiszówna Maria 13
 Detz Joan 82
 Dewey John 86, 94, 95, 110, 114, 148, 296, 301
 Dębicki Zdzisław 42, 43, 64, 126, 144, 166, 167, 211, 212, 296
 Diodor Sycylijski 225
 Divarkar Parmananda 19, 296
 Długosz Teofil 247, 249, 296
 Dobbelaere Karel 133
 Dobroczyński Bartłomiej 56, 317
 Dobrowolska Danuta 173, 296
 Dobrowolski Antoni Bolesław 27
 Dobrowolski Jacek 123, 298
 Dobrowolski Stanisław 283
 Dogiel Gerard 154, 296
 Dolet Étienne 185
 Domański Juliusz 212, 296
 Domarańczyk-Cieślak Daria 92, 296

Domińczak Stanisław 99, 296
Doroszewski Witold 84, 154, 162, 169, 177, 217, 296
Dostojewski Fiodor 173, 174
Drozdowicz Zbigniew 100, 301
Dróżdż Andrzej 110, 115, 296
Dryjski Albert 23, 296
Drynda Danuta 50, 55–57, 142, 296, 307, 321
Duch Maria 96
Dudziak Urszula 21, 297
Dudzikowa Maria 73, 77, 85, 115, 297
Dumont Albert 125
Duraj–Nowakowa Krystyna 59, 297
Durkheim Emil 87, 97, 110, 133
Dworakowska–Marinow Dominika 175, 297
Dziachkowska Lucyna 51, 297
Działyńska Cecylia 208
Dziechcińska Hanna 227, 297
Dziekoński Stanisław 268, 297
Dzierzbicka Wanda 52, 201
Dziewiecki Marek 17, 61, 73, 297
Dziezbicka Wanda 63, 297

E

Ecler Beata 89, 90, 101, 297
Ekert Helmut 273, 297
Ekiert–Grabowska Dorota 142, 321
Eliasz, postać biblijna, prorok 264
Elzenberg Henryk 89
Engel Rendy 20, 297
Epsztein Tadeusz 141, 142, 297
Erikson Erik Homburger 11

F

Fajęcki Aleksander 255, 290
Falski Marian 153, 297
Feicht Hieronim 282
Feldman Wilhelm 181
Fichte Johann Gottlieb 111, 112
Fiedorow Andriej W. 185
Fik Marta 76
Filipkowska Hanna 170, 311
Filipowicz Franciszek 32, 297
Filipowska–Tuthill Monika 163, 300
Fita Stanisław 170, 311

Flander Katarzyna 232, 317
Foerster Fryderyk Wilhelm 58, 103, 104, 130, 132, 212, 213, 297
Foremniak Katarzyna 161, 297
Franciszek z Asyżu, św. 266
Freud Zygmunt 11
Fromm Erich 76, 173
Fudakowska Julia 142

G

Gadamer Hans Georg 76
Gadowski Walenty 247, 297
Gajak–Toczek Małgorzata 145, 298
Gajda Janina 226, 298
Gajdamowicz Halina 57, 298
Galińska–Grzelewska Daniela 17, 298
Gałązka Włodzimierz 208, 209, 323
Gałkowski Stanisław 110, 144, 311, 312
Gandecka Kamila 51, 309
Garczyńska Wanda 210, 307
Garczyński Stefan 82, 83, 206, 298
Gawda Barbara 163, 298
Gawroński Alfred 175
Gąsecki Krzysztof 59
Gąsiorowska–Szymdtowa Zofia 201
Gąsiorowski Waław 187
Gerstmann Adam 256, 298
Gielniewski Edward 256, 298
Giertych Wojciech 245, 246, 298
Gilson Étienne 252, 298
Głombik Czesław 277, 298
Głombiowski Karol 199
Głos Aleksandra 268, 315
Głowacka–Sobiech Edyta 119, 298
Gofron Beata 110, 298
Gogacz Mieczysław 35, 59, 72, 124, 125, 298, 327
Gola Beata 51, 297
Golias Marian 158, 298
Golus Anna 93, 298
Gołąbek Józef 172, 298
Gombrowicz Witold 172, 298
Gomuła Teresa 30, 298
Gondek Agnieszka 59, 234, 298
Gondek Paweł 35, 309
Goody Jack 123, 298

- Gorgiasz z Leontinoi, sofista 225
 Góra Jan OP 221, 301
 Górka Olgierd 171
 Górniak Adam 245, 298
 Górniok–Naglik Alina 78, 139, 295, 317
 Górska Lucyna 63, 298
 Górska Marta 39, 295
 Górski Artur 264, 294
 Górski Konrad 105, 147, 169, 201, 208, 299, 317
 Grabczak Paweł 218, 299
 Grabowska–Pieńkosz Dorota 66, 299
 Grabowski Marian 131, 299
 Gralewski Jan 53, 316
 Granosik Mariusz 58, 118, 295, 327
 Grażyna od Wszechpośrednictwa NMP 68, 299
 Groch Bartłomiej 215, 299
 Grochowska Alicja 225, 310
 Grodecki Józef 172, 299
 Grodzki Adam 194, 292
 Groenwald Maria 203, 204, 299
 Gromadzka Beata 149, 299
 Gruszczyńska Zofia 31
 Grygiel Grzegorz 257, 295
 Grygiel Stanisław 130, 299
 Gryglewicz Feliks 248, 258, 299, 313
 Gryglewicz Franciszek 299
 Gryglewicz Romuald 313
 Grzebień Ludwik 248, 314
 Grzegorzczak Anna 140, 299
 Grzegorzczak Tomasz 80, 309
 Grześkowiak Jerzy 248, 299
 Grzybek Grzegorz 259, 299
 Grzymała–Siedlecki Adam 161
 Guardini Romano 174, 273
 Gumport Patricia J. 134
 Gurba Krzysztof 299
 Gurgul Monika 186, 292
 Gurycka Antonina 37, 299
 Gutek Gerald L. 213, 299
 Gutowski Piotr 139, 140, 299
 Gutry Maria 201
 Guyau Jean–Marie 195
- H**
- Haduch Henryk 188, 299
- Hajduk Andrzej SJ 69, 294
 Hall Stanley 22
 Hanuszkiewicz Wojciech 111, 299
 Harwas–Napierała Barbara 77, 291
 Haydukiewicz Józef 112, 113, 299
 Hayek Friedrich August von 110, 299
 Hazard Paul 216, 299
 Hegel Georg Wilhelm Friedrich 47, 88, 111
 Hejwosz Daria 123, 299
 Henskens Godefrid 265
 Herbart Johann Friedrich 75, 250
 Herbut Józef 154, 299
 Herder Johann Gottfried 111
 Héret Réginald 118, 300
 Hertz Aleksander 57, 172, 173, 299
 Hessen Sergiusz 30, 99, 118
 Heydel Adam 117, 131, 300
 Hieronim, św. 184
 Hildebrand Dietrich von 23, 24, 137, 138, 221, 256, 257, 300
 Hławiczka Karol 283
 Hoene–Wroński Józef Maria 54
 Hofmann Walter 200
 Hołyst Brunon 116, 300
 Homplewicz Janusz 58
 Horbowski Adam 100, 300
 Horowski Jarosław 59
 Horyń Lidia 12, 260, 300
 Hovre Frans de 300
 Hulewicz Jan 51
 Humboldt Wilhelm von 185
- I**
- Igel Salomon 234
 Ilnatowicz Ewa 42, 301, 327
 Ingarden Roman 233, 300
 Iskra–Paczkowska Agnieszka 144, 311
 Iwaszkiewicz Jarosław 181
- J**
- Jabłonkowska Jolanta Barbara 163, 164, 300
 Jabłoński Arkadiusz 127, 128, 305, 321
 Jachimowski Tadeusz 223
 Jaczewski Franciszek 219
 Jadcak Ryszard 124, 212, 222, 323

- Jagielska Dominika 51, 297
 Jakóbczyk Stanisław 156, 300
 Jakubiak Krzysztof 29, 57, 100, 238, 270, 293, 300, 320, 324
 Jałbrzykowski Romuald, bp 220, 300
 Jałmużna Tadeusz 29, 31, 51, 53, 55, 114, 300, 304, 308, 311, 321
 James William 110
 Jamiołkowski Józef 196
 Jamrozek Wiesław 23, 239, 240, 300, 315
 Jan Bosko, św. 260
 Janczak Adolf 199, 300
 Janeczek Stanisław 226, 227, 300
 Jankiewicz Eugeniusz 19, 318
 Jankowski Robert 53, 300
 Jan od Krzyża, św. 209
 Jan Paweł II, papież (patrz też: Wojtyła Karol) 60, 124, 129, 268, 297
 Jan, św., Ewangelista 264
 Janukowicz Maria 81, 300
 Janus-Sitarz Anna 160, 193, 304
 Jarosiewicz Henryk 169, 300
 Jaroszek Teresa 31, 56, 84, 300, 301
 Jaroszyński Piotr 132, 310
 Jarra Eugeniusz 109
 Jasińska Joanna 301
 Jasiński Włodzinierz 20, 301
 Jaspers Karl 89
 Jaśtał Jacek 301
 Jaworski Marian 174, 301
 Jaworski Piotr 95, 301
 Jaworski Stanisław 112, 113, 299
 Jazownik Leszek 48, 144–146, 149, 151, 171, 299, 301, 304, 308, 320, 326
 Jazukiewicz Iwona 35, 59, 62, 64, 69, 297, 301, 310, 317, 321
 Jedynak Barbara 53, 56, 301
 Jedynak Stanisław 53, 56, 301
 Jeleńska Ludwika 12, 54, 101, 260, 281, 282, 289, 301, 306
 Jeleński Jan 214, 301
 Jeliński Edward 100, 301
 Jeremiasz, postać biblijna, prorok 264
 Jeske-Choiński Teodor 181, 301
 Jezierska Janina 85
 Jezierski Waclaw 201
 Jeziorska Janina 61, 62, 85, 301
 Jezusek Waclaw 274, 301
 Jezus z Nazaretu 241, 253, 278
 Jeż Mateusz 276, 301
 Jędrzejewicz Janusz 57, 109, 147, 304, 312
 Jędrzejewicz Klemens 128, 301
 Jodkowski Stanisław 161, 301
 Jodłowska Bogusława 16, 106, 292, 326
 Jodłowski Stanisław 48, 49, 162, 308
 Joteyko Józefa 56
 Joteyko Tadeusz Władysław 283
 Jougan Władysław Alojzy 247, 248, 301, 314
 Józefczyk Andrzej 88
 Józefowicz Feliks Leliwa 178, 301
 Jundziłł Irena 114, 115, 302
 Jusiak Roman 76, 307
 Justynian, cesarz 123
- K**
- Kabacińska Katarzyna 23, 315
 Kabat Anna 100, 293
 Kabzińska Łucja 239, 258, 302
 Kacmajor Anna 213, 299
 Kaczmarek Czesław, bp 14, 302
 Kaczmarkowski Michał 225, 302
 Kaczor Monika 81, 302
 Kaczorowski Henryk 260, 302
 Kahl Edyta 54, 240, 302, 304
 Kajsiewicz Hieronim 209
 Kalinowska Katarzyna 53, 316
 Kalinowski Waclaw 256, 302
 Kalisz Łukasz 50, 302
 Kalka Krzysztof 72, 122, 302, 313
 Kalwin Jan 257, 258
 Kałkowska Anna 176, 303
 Kamiński Aleksander 57, 58, 115, 118, 295, 302, 315
 Kania Agnieszka 228, 302
 Kant Immanuel 42, 197, 226
 Karłowicz Jan 42
 Karpowicz Stanisław 42, 51, 166, 302, 309
 Karpowicz-Zbińkowska Antonina 285, 302
 Kartezjusz (właśc. René Descartes) 227
 Kasperek Stefan CR 269, 293

- Kasperkiewicz Karolina Maria SINSJ 100, 302
Kasztelanówna Janina 262, 316
Kawecki Witold CSsR 232, 317
Kazuro Stanisław 283
Kączkowska Maria 190, 302
Kądziołka Władysław 15, 302
Keenan James F. SJ 84, 302
Kempys Michał Jerzy 97, 302
Keppler Paul Wilhelm, bp 45
Kersten Adam 173
Kędzia-Klebeko Beata 49, 146, 150, 295, 308
Kicińska Anna 192, 200, 295
Kiciński Andrzej 91, 252, 302, 320
Kicowska Alicja 57, 238, 239, 298, 300, 302
Kida Jan 56, 320
Kielar-Turska Maria 55, 159, 302, 321
Kiereś Barbara 28, 32, 303
Kieszkowski Bohdan 234
Kijas Juliusz 48, 172
Kijewska Agnieszka 223
Kizeweter Magdalena 184, 303
Klages Ludwik 163, 164
Klarnerówna Zofia 51
Klebanowska Barbara 207, 308
Kleiner Juliusz 149, 169, 170
Klemensiewicz Zenon 48, 150, 151, 175–177, 191,
217, 303, 308
Klepacz Michał, bp 261, 303
Klęsk Adolf 164, 303
Klim-Klimaszewska Anna 54, 303
Klimski Tadeusz 60, 313
Klinger Paweł 22
Kliś Andrzej 88, 303
Knafel Krystyna 59
Kobierski Krzysztof 204, 303
Kobylińska Eugenia 84
Kochanowski Jan 217, 228
Kochański Witold 207, 308
Kocięba-Goździela Edyta 271, 303
Kociuba Maciej 130, 315
Kocur Maria 12, 65, 303
Koć-Seniuch Genowefa 225, 326
Koehler Krzysztof 211, 308
Kohlberg Lawrence 11
Kołodziej Anna 159, 160, 303
Komarnicki Lucjusz 145, 175
Kominiek Maria K. 187, 303
Komorowska Beata 71, 109, 303, 326
Kompf Adam 258, 303
Konarski Stanisław 217
Konecki Krzysztof 274, 275, 303
Koneczny Feliks 265, 303
Koniński Karol 40, 303
Konior Franciszek 282
Kopaliński Władysław 194, 303
Kopczewski Marian 71, 303
Kopczewski Władysław 201
Kopczyński Andrzej 184, 303
Koraks z Syrakuz, sofista 225
Korczak Janusz 94
Kordel Michał 274
Korniłowicz Władysław 272, 275–277
Korytowska Maria 91
Korzeniowska Wiesława 52, 57, 308, 311
Korzonkiewicz Jan 274
Kosiński Wacław Mateusz 67, 188, 231, 294
Kosmala Janina 73, 77, 303
Kosmanowa Bogumiła 323
Kossak-Szczucka Zofia 258, 303
Kossecka Maria 153, 297
Kossuthówna Stefania 201
Kostecki Romuald 254, 304
Kostka Stanisław, św. 267
Kostkiewicz Janina 51, 60, 84, 86, 104, 116, 123,
297, 304, 313, 316, 317
Kostyło Piotr 71, 304
Kotarbiński Tadeusz 89, 135
Kotsa J. 252
Kot Stanisław 125, 304
Kotuła Bożena 151, 304
Kotusiewicz Alicja Anna 55, 225, 304, 326
Kowalczyk Stanisław 165, 304
Kowalikowa Jadwiga 155, 160, 193, 304
Kowalska Małgorzata 76, 295
Kowalski Kazimierz 177, 178, 304
Kowalski Seweryn 249, 250, 304
Kowal Stanisław 62, 304
Kozdrowicz Ewa 200, 326
Koziara Stanisław 186, 294
Kozłowski Józef 59

- Kozłowski Władysław Mieczysław 42, 304
 Kozubski Zygmunt 304
 Koźmian Danuta 12, 53, 57, 118, 240, 260, 300, 304
 Koźmińska Irena 193, 304
 Koźniewski Kazimierz 121, 304
 Koźuchowski Józef 126, 128, 304
 Krajewska Anna 77, 78, 305
 Krajewska Jadwiga 143, 305
 Krajewski Mirosław 29, 50, 305
 Kramp Joseph SJ 273
 Krasicki Jan 174, 305
 Krasnodębski Mikołaj 60, 305
 Krasnowolski Antoni 194, 259, 305
 Krąpiec Mieczysław Albert OP 35, 37, 122, 124, 154, 155, 165, 215, 232, 305, 315
 Kretz-Mirski Józef 53
 Kreutz Mieczysław 54, 56, 67, 196, 197, 305
 Kridl Manfred 48, 145
 Krieczek Ernest 111
 Krymski Sheldon 134, 305
 Krokiewicz Adam 226, 305
 Kromer Marcin, bp 216
 Królik Ludwik 248, 305
 Królikowska Barbara 269, 292
 Króliński Jan Kazimierz 53, 305
 Krukowski Józef 45, 46, 305
 Krusiński Leszek 53, 56, 301
 Kruszyńska Elżbieta 201, 305
 Krynicki Władysław 43, 45, 46, 305, 307
 Kryńska Elwira Jolanta 29, 31, 301, 312
 Kryński Adam Antoni 151
 Krzanowski Jerzy 259, 305
 Krzystek Andrzej 274, 275, 303
 Krzysztofińska Halina 51, 305
 Krzywicki Ludwik 195
 Krzyżanowski Julian 146, 169, 170, 173, 305
 Książka Katarzyna 128, 305
 Kubala Ludwik 171, 172
 Kubicka Hanna 58, 118, 295, 327
 Kubik Władysław 241, 305
 Kubin Jerzy 129, 305
 Kubiński Roman 151
 Kucharski Kazimierz 97, 98, 267, 305, 306
 Kucha Ryszard 51, 296
 Kucia Maciej 77, 306
 Kuczyński Stefan S. 173
 Kuderowicz Zbigniew 111, 112, 306
 Kukołowicz Teresa 54, 306
 Kukulski Zygmunt 136
 Kulczycka-Saloni Janina 48, 169
 Kuliczewska Krystyna 143, 144, 306, 323
 Kuligowska Krystyna 83
 Kulpaczyński Stanisław 13, 306
 Kulpa Jan 48
 Kunowski Stefan 250, 306
 Kupisiewicz Czesław 56, 57, 80, 111, 157, 250, 306
 Kur Elżbieta Magdalena 141, 306
 Kurkowska Halina 169
 Kuryś Agnieszka 102, 280, 313, 323
 Kustra Czesław 215, 306
 Kwiatkowska Henryka 55, 306
 Kwiatkowski Tadeusz 147, 306
 Kwiatkowski Władysław 208
 Kwieciński Henryk 164, 306
 Kwintylianus Marcus Fabius, rzymski retor 227
 Kwolek Jan 244, 306
- L**
- Landy Teresa 272, 275, 306
 Läpple Alfred 278, 306
 Laskowska Elżbieta 73, 74, 306
 Lausz Karol 156
 Lechicka Jadwiga 87, 306
 Lechicki Czesław 196
 Lechoń Jan 201
 Legowicz Jan 58
 Legutko Ryszard 114, 135, 306
 Lehr-Spławiński Tadeusz 151
 Lekka-Kowalik Agnieszka 132, 310
 Lem Stanisław 89
 Lenzion Anna 11, 15, 306, 316
 Lenin Włodzimierz (właśc. Władimir Iljicz Uljanow) 133
 Lenoir Frederic 15, 306
 Lepaczyk Irena 58, 315
 Lepeletier Louis Michel, markiz de Saint-Fargeau 28
 Lessing Gotthold Ephraim 111
 Leszczyński Paweł A. 109, 306
 Leśniak Kazimierz 223

Leśnodorski Zygmunt 172
 Lewandowski Tadeusz 46, 307
 Lewin Aleksander 94, 307
 Leżańska Wiesława 29, 31, 119, 307, 308
 Liard Ludwik 125
 Libiszowska-Żółtkowska Maria 16, 291
 Lichański Jakub Zdzisław 226–228, 307
 Liebenow Hermann 105, 307
 Linck Wenceslaus 219
 Lipnicki Alfons 46, 307
 Lis Małgorzata 76, 307
 Lissa Zofia 283
 Locke John 227
 Loebłowa Paulina 283
 Lorenc Agata 59, 307
 Louismet Savinian 210, 307
 Loyola Ignacy, św. 19, 296
 Lubelski Józef 247, 248, 256, 291, 307, 308
 Lubicz-Trawkowska Halina 184, 310
 Lubomirski Jan Tadeusz 157, 314
 Ludorowski Lech 170, 311
 Lukes Steven 133
 Luter Marcin 28, 219, 258, 291
 Lutosławski Kazimierz 117
 Lutosławski Wincenty 30
 Lutyński Konrad 248, 299

Ł

Łabuz Marek 255, 307
 Łaskawska Jolanta 57, 307
 Łażewska Dorota 78
 Łempicki Stanisław 51, 181
 Łempicki Zygmunt 149
 Łobacz Małgorzata 59, 60, 68, 138, 305, 307, 322
 Łobocki Mieczysław 36, 48, 61, 74, 75, 79, 86, 95,
 115, 158, 205, 244, 307
 Łojek Mieczysław 48, 146, 147, 149, 175, 307, 308
 Łopuszański Bolesław 248, 308
 Łopuszański Tadeusz 53, 201, 304
 Łoś Jan 176
 Łucarz Stanisław 264, 308
 Łucki Zbigniew 203, 308
 Łuczak Henryk 16, 308
 Łuczyński Andrzej SDB 91, 252, 302, 320
 Łuczyński Jan 292

Łukasiewicz Stanisław 31, 301
 Łukaszewska-Haberkowa Justyna 211, 308
 Łukaszyk Romuald 248, 299
 Łuszczuk Władysława 142, 321
 Łyczyński Jan 11

M

Maciaszek Janina 108, 308
 Maciejowski Adam 143, 179, 308
 Madejowa Maria 49, 150, 308
 Magiera Elżbieta 29–31, 53, 57, 300, 308
 Magryś Roman 227, 308
 Mahrburg Adam 195
 Maj Adam 84, 304
 Majcher Edward 262, 277, 278, 308
 Majchrowicz Franciszek 157
 Majdański Walenty 262
 Majewski Mieczysław 72, 324
 Majewski Paweł 184, 316
 Majkrzak Henryk 15, 33, 100, 308
 Makarowski Ryszard 90, 308
 Malim Tony 11, 292
 Maliszewski Tadeusz 29, 270, 320, 324
 Maliszewski Tomasz 100, 293
 Małkowski Andrzej 118, 302
 Mańkowski Bolesław Ferdynand 14, 203
 Mańkowski Piotr, abp 218, 308
 Marek Eremita 70
 Maria Teresa, cesarzowa 241
 Maritain Jacques 64, 104
 Markiewicz Bronisław, bł. 40, 91, 214, 299, 306
 Markiewiczowa Hanna 50, 302
 Markowski Andrzej 150, 151, 207, 308
 Marks Karol 133
 Marlewski Franciszek 253, 309
 Maryański Henryk 225, 309
 Maryniarczyk Andrzej SDB 35, 223, 309
 Marynowicz-Hetka Ewa 58, 118, 295, 327
 Mastalski Janusz 76, 309
 Maszke Wojciech 51, 305
 Maternicki Jerzy 166, 172, 309, 316
 Mauersberger Jan 277
 Maykowska Maria 225, 309
 Maziarz Czesław 167, 168, 309
 Mazurek Józef 196

- Mazur Jolanta 76, 307
 Mazurkiewicz Karol 17, 18, 20, 24, 25, 98, 244, 297, 309
 Mazur Piotr Stanisław 35, 309
 Meducka Marta 167, 187, 196, 267, 309, 316
 Meirieu Philipe 80, 309
 Meissner Andrzej 66, 309
 Melanchton Filip 126
 Melosik Zbyszko 134, 309
 Mencwel Andrzej 172
 Męczkowska Teodora 23, 189, 309
 Miąso Józef 135, 309
 Michalak Józef 274
 Michalczyk Ryszard T. 187
 Michalska Iwonna 30, 51, 119, 271, 298, 303, 307, 309
 Michalski Grzegorz 30, 52, 119, 153, 246, 271, 298, 303, 307, 309
 Michalski Jarosław 61, 84, 85, 309
 Michalski Stanisław 51, 110, 111, 309
 Michałowska Jadwiga 239
 Michałowski Stanisław Czesław 57, 308
 Michał Psellos 123
 Michaud Thomas A. 132, 310
 Michon Jean–Hyppolite 163
 Mickiewicz Adam 125
 Midura Józef 241, 310
 Mielczarski Cyprian 226, 310
 Mieszalski Stefan 97, 99, 310
 Mikołajczak A. Wojciech 217
 Mikołajczak Stanisław 190, 326
 Mikulski Antoni Jan 142, 310
 Milawska Barbara 51
 Milerski Bogusław 28, 29, 58, 310
 Miłosz Czesław 172
 Mirski Józef 54, 91, 118
 Misiaszek Kazimierz SDB 56, 57, 237, 310
 Misiurek Jerzy 261, 310
 Molinos Miguel de 210
 Morawski Kazimierz 170
 Morzyniec Alojzy 133, 310
 Moszczeńska–Rzepecka Izabela 92
 Moulin Léo 184, 310
 Możdżeń Stefan Ignacy 53, 67, 86, 194, 310
 Mótek Janusz SJ 69, 294
 Mróz Mirosław 34, 35, 310
 Mucha Marek 117, 310
 Murawska Ewa 54, 306
 Murzyn Andrzej 12, 57, 65, 303, 308
 Musiał Dagmara 16, 17, 310
 Mysłakowski Zygmunt 52, 54, 246, 249, 309, 310
 Myszkowska–Litwa Marta 36, 310
 Myślicki Ignacy [Ignacy Halpern] 234, 310
- N**
- Nabywaniec Stanisław 251, 314
 Nagajowa Maria 159
 Nagórny Janusz 41, 124, 296, 314
 Nałaskowski Aleksander 32, 33, 38, 49, 75, 96, 310
 Nałkowski Waław 171
 Natorp Paul 111
 Nawroczyński Bogdan 27, 51, 55, 56, 99, 300, 324
 Neill Alexander Sutherland 96, 310
 Nida Eugene 185
 Niebrzegowska–Bartmińska Stanisława 265, 292
 Niedzielski Lech 135, 192, 314, 315
 Niedźwiecki Mikołaj 99
 Niemiec Jerzy 225, 326
 Niesporek–Szamburska Bernadeta 159, 160, 303
 Nietzsche Friedrich Wilhelm 195
 Nieznański Edward 224, 225, 310
 Niparko Romuald 249, 311
 Nitsch Kazimierz 151, 152, 162, 176, 311
 Nocoń Halina 52, 311
 Noetzel Olga Bożena 170, 311
 Nowacki Henryk 274, 275, 311
 Nowak Antoni Jozafat 284, 311
 Nowak Grzegorz 130, 315
 Nowak Marian 76, 307
 Nowakowska Anna 170, 311
 Nowakowska Izabela 114, 311
 Nowakowska–Siuta Renata 126, 311
 Nowakowski Piotr T. 94, 311
 Nowak Witold M. 144, 311
 Nowak Władysław 269, 311
 Nowicki Witold 175
 Nowowiejski Julian Antoni 274
- O**
- Obuchowska Irena 19, 311

- Ochmański Marian 91, 311
 Ociepa Justyna 181, 311
 Ohler Norbert 264, 311
 O'Keefe Mark 286, 311
 Okoń Wincenty 58, 96, 115, 136, 137, 150, 311
 Olbrycht Katarzyna 63, 64, 76, 312
 O'Leary Mary Florence Margaret 41, 312
 Olejnik Marian 11, 292
 Olek-Redlarska Zofia 165, 166, 312
 Oleksy Jadwiga 78, 139, 295, 317
 Olszewska Elżbieta 193, 304
 Olszewska Maria 181, 311
 Olubiński Andrzej 76, 312
 Opiela Maria Loyola 60, 68, 91, 252, 302, 305, 320, 322
 Opozda Danuta 15, 316
 Oraczewski Czesław 147, 312
 Orczyk Adam 39, 312
 Orzechowski Stanisław 217
 Orzech Wojciech 271, 282, 312
 Orzepowska Mariola 15, 306
 Osewska Elżbieta 116, 243, 312
 Osiał Wojciech 243, 251, 252, 312
 Osińska Wanda 173, 305
 Osiński Zbigniew 29, 109, 312
 Ossowska Maria 152
 Ostafiński Witold 232, 312
 Osterwa Juliusz 232
 Ostrowska Krystyna 237, 312
 Ostrowski Jerzy 57
 Otto Rudolf 174
 Owczynnik Bronisław 30
 Ozorowski Edward 280, 312
- P**
- Paczkowski Przemysław 110, 312
 Paczkowski Szymon 270, 312
 Paczoska Ewa 42, 301, 327
 Pająk Kazimierz 121, 312
 Palacz Ryszard 226, 312
 Palka Stanisław 36, 241, 305
 Panuś Kazimierz 45, 232, 265, 312
 Papée Stefan 120, 312
 Papenbroch Daniel von 265
 Papuzińska Joanna 191, 233, 312
- Parkhurst Helen 99
 Parsch Pius 274
 Paruzel Eugeniusz 49, 141, 312
 Paślawski Stanisław 190, 312
 Pasterniak Wojciech 67, 74, 194, 312
 Pastuszka Józef 13, 89, 219, 260, 288, 312, 313
 Patkowski Aleksander 118
 Patrzałek Tadeusz 226
 Paulsen Fryderyk 125
 Pauluk Dorota 86, 313
 Pawlicki Stefan 170
 Pawlik Wojciech 102, 266, 267, 313
 Pawlina Stanisław 248, 313
 Pawłow Iwan 11
 Pechnik Aleksander 196
 Péguy Charles 252
 Pelczar Józef Sebastian, abp, św. 46, 117, 197, 198, 313
 Pelczarski Kazimierz 180, 196, 313
 Pełka Dawid 60, 313
 Pepliński Marek 72, 313
 Perzyński Andrzej 253, 313
 Pesch Tilmann 88, 313
 Pękala Anna 284, 313
 Philippe Marie-Dominique 15, 102, 306, 313
 Philippe Thomas 280, 313
 Piaget Jean 11
 Pieper Josef 128
 Pierce Charles Sanders 110
 Pierzchała Hanna 179, 313
 Pieter Józef 13, 21, 41, 47, 48, 58, 67, 78, 79, 93, 95, 96, 118, 137-139, 198, 199, 205, 207, 208, 230, 250, 313, 314
 Pietrasiński Zbigniew 46, 47, 314
 Pietrzak Magdalena 171, 314
 Piętka Krzysztof 248, 314
 Pikus Stefan 58
 Pilch Tadeusz 59, 200, 326
 Pilch Zygmun 44, 225, 276, 314
 Piłsudski Józef 29, 109, 112
 Pinsk Johannes 273
 Piotr, apostoł, św. 262
 Piotrowicz Anna 155, 317
 Pipes Richard 134, 135, 314
 Pirożyński Jan 219, 220, 314

- Piroyński Marian 195, 196, 314
 Pisarek Walery 81, 83, 314
 Pisarkowa Krystyna 162
 Pius XI, papież 20, 187, 282
 Pius X, papież 280, 282, 283
 Platon 34, 43, 109, 110, 147, 226
 Platz Hermann 273
 Pleniewicz Roman 157, 314
 Plezia Marian 220, 221, 301
 Plis Jerzy 196, 314
 Podoleński Stanisław 99, 119, 188, 189, 314
 Podolski Adam 251, 314
 Podracki Jerzy 162, 314
 Pokrywka Marian 124, 314
 Polak Ryszard 238, 239, 314, 329
 Polak Wojciech 158, 314
 Polański Edward 162, 314
 Polczyk Waldemar 284, 291
 Pollo Iwo 130, 315
 Pophal Rudolf 164
 Popiak Wanda 222
 Popławski Mieczysław S. 183
 Poradowski Michał 215, 221, 315
 Porczyńska Zofia 58, 315
 Poręba Piotr 248, 315
 Porzeziński Wiktor 152
 Posłuszna Małgorzata 23, 315
 Postman Neil 192, 315
 Potocki Waław 217
 Potoczny Jerzy 66, 309
 Potworowska–Dmochowska Maria 169, 196
 Poznański Karol 51, 296
 Półtawska Wanda 21, 315
 Prauss Ksawery Franciszek 29
 Prężyna Władysław 237
 Prus Bolesław (właśc. Aleksander Głowacki) 42, 170, 172
 Przeławaska Anna 192, 315
 Przerębska Violetta 282, 315
 Przetacznikowa Maria 11, 21, 36, 315
 Przyborowski Walery 187
 Przybylska Nelly 76, 315
 Przybylski Seweryn 151
 Przybył Elżbieta 264, 294
 Przybyłowski Jan 278
 Przyłubska Ewa 161, 315
 Przyłubski Feliks 161, 315
 Pszczołkowski Tomasz G. 24, 138, 221, 300
 Puchalik Józef 248
 Putkiewicz Zygmunt 66, 315
 Pyżalski Leon 177, 178, 198, 315
- R**
- Rabaut Jean-Paul 215
 Rabczuk Wiktor 30, 315
 Rademacher Arnold 262, 316
 Radlińska Helena 239
 Radwanowa Helena 201
 Radziejewicz–Winnicki Andrzej 57, 307
 Rakoszny Józef 315
 Ramus Piotr 226
 Rapacki Jan 104, 297
 Rarot Halina 173, 315
 Ratajczak Krzysztof 23, 315
 Ratzinger Joseph kard. (patrz też: Benedykt XVI, papież) 268, 315
 Rautenstrauch Franz Stephan 241
 Reale Giovanni 226, 315
 Rechowicz Marian 45, 293
 Reiss Józef 283
 Reiter Marian 201
 Rejchman–Ettingerowa Regina 234
 Renz Regina 167, 187, 267, 309, 316
 Reroń Tadeusz 257, 258, 316
 Rewera Mirosław 86, 321
 Reymont Władysław 170
 Reynolds Leighton Durham 184, 316
 Ritzer George 204, 316
 Robek Edmund 278
 Rogowski Roman E. 269, 316
 Rojewska Ewa 59, 62, 64, 297, 317, 321
 Romaniuk Kazimierz, abp 221, 261, 316
 Romankowie Karolina i Michał 286, 311
 Romek Zbigniew 172, 316
 Rosiak Roman 171, 316
 Rosik Seweryn 254, 316
 Rospond Stanisław 217, 316
 Rostworowski Piotr 245, 316
 Rosweyde Héribert 265
 Roubakine Nicolas [Rubakin Mikołaj] 200, 316

- Rousseau Jan Jakub 94, 95
 Rowid Henryk 51, 54, 118, 157, 239, 303
 Rozwadowski Jan Michał 175, 323
 Rudniański Jarosław 36, 229, 316
 Rudnicki Mikołaj 144, 159, 316
 Rusecki Marian 259, 262, 263, 316
 Rusek Halina 78, 139, 295, 317
 Rusiecki Mieczysław 15, 316
 Rusinek Karina 53, 316
 Rusinek Michał 226
 Ruta Magdalena 278, 306
 Ruta Małgorzata 264, 311
 Ruta Zygmunt 88, 303
 Rutkowski Mirosław 316
 Rutowska Lucyna 285, 294
 Rybicka Ewa 13
 Rybicka Halina 217, 316
 Rybicki Stanisław Romuald 104, 105, 316
 Rybka Małgorzata 190, 326
 Rybkowski Radosław 127, 128, 316
 Rydlewska Julitta 22, 292
 Rynio Alina 15, 17, 59–62, 69, 73, 138, 307, 310, 316, 317, 322
 Rypel Agnieszka 155, 164, 317
 Rzadkowolska Magdalena 178, 182, 317
 Rzepa Teresa 22, 56, 292, 317
 Rzeszewski Marian 45, 317
- S**
- Sacher Wiesława Aleksandra 270, 317
 Sadowska Joanna 56, 317
 Sajdek Wiesława 212, 296
 Saloni Juliusz 48, 172
 Saloni Zygmunt 155, 156, 162, 317
 Savonarola Girolamo (Hieronim) 44
 Sawicki Franciszek 20
 Sawicki Stefan 225, 302
 Sawicki Witold 118, 300
 Sawrycki Władysław 146, 147, 172, 317
 Schenk Waclaw 280, 317
 Schepens Jacques 16
 Schmid Franz Xaver 274
 Schüch Ignacy 45
 Schwarz Alois 317
 Szczaniecki Paweł 282, 317
 Sedlaczek Stanisław 118, 300
 Seifert–Knopik Gabriela 105, 307
 Semenenko Piotr 68, 209
 Sęk Magdalena 60, 317
 Siedlecki Jan 282
 Sieniatycki Michał 256, 317
 Sienkiewicz Henryk 143, 161, 167–173, 180, 187, 189, 190, 197, 228, 290, 305, 311, 314, 320, 325
 Sikora Ireneusz 192, 317
 Sikora Jerzy 232, 317
 Simmel Georg 89
 Sitkowski Tadeusz 277, 317
 Skarga Barbara 76
 Skarga Piotr 228
 Skibniewski Mariusz 212, 317
 Skibski Krzysztof 155, 317
 Skinner Burhus Frederic 11
 Skoczylas–Kroćla Edyta 78, 317
 Skoczylas Ludwik 172
 Skorupka Stanisław 169
 Skrzyniarz Ryszard 136, 318
 Skubalanka Teresa 169, 318
 Skudrzyk Aldona 160, 318
 Skulski Ryszard 148, 172, 216, 318
 Skwara Marek 227, 318
 Skwarczyńska Stefania 48, 323
 Sławiński Henryk 20, 318
 Sławiński Stanisław 19, 107, 108, 318
 Słomkowski Antoni 137, 318
 Słowik Aleksandra 20, 297
 Słowiński Jan Zbigniew 251, 318
 Smagacz Arkadiusz OCD 91, 252, 302, 320
 Smereka Jan 225, 228, 318
 Smith Adam 131
 Smołański Antoni 27, 30, 34, 50, 52, 54, 62, 65, 98, 121, 318
 Sobecki Wiktor 256, 318
 Sobolew Jan 91, 92, 105, 318
 Sobolewski Zbigniew 261, 318
 Sochoń Jan 122, 215, 315
 Sojka Jacek 140, 299
 Sojka Marian 196, 318
 Sokalowa Maria 239
 Sokołowska–Dzioba Teresa 87, 318
 Sokołowski Czesław, bp 180, 318

- Sokrates 226
 Solak Adam 15, 318
 Sopoćko Michał 142, 319
 Sośnicka Joanna 257, 319
 Sośnicki Kazimierz 57
 Sowa Jan 205, 319
 Sowell Thomas 205, 319
 Spasowski Władysław 27, 55, 118, 195, 247, 293, 294, 319, 325
 Speck Otto 110
 Spencer Herbert 213
 Spinoza Baruch 234
 Stachowicz Jacek 140, 319
 Stanaszek Bogdan 219, 319
 Staniczek Łucja 228, 302
 Staniek Edward 73, 167, 193, 319
 Stanisław [ze Szczepanowa], bm, św. 263
 Stanisław Marek 144, 311
 Stańczak Czesław 167
 Starnawski Jerzy 122, 145, 148, 149, 170, 218, 319
 Starnawski Witold 65, 319
 Starowieyski Marek 232, 319
 Starszewski Maurycy 125
 Starzec Helena 153, 319
 Stateczny Euzebiusz 225, 319
 Stawowy Ludwik 204, 316
 Steczek Bogusław SJ 19, 296
 Steiner George 186
 Stepa Jan 259, 283, 305, 319
 Stephan Stanisław 273
 Stępień Katarzyna 17, 35, 195, 223, 309, 310, 319
 Stępkowski Dariusz 251, 319
 Stępnik Krzysztof 181, 319
 Stoff Andrzej 172, 319
 Stojcka-Zuber Renata 40, 91, 319
 Stonner Anton 273
 Stopniak Franciszek 219, 319
 Straszewski Maurycy 124–126, 234, 235, 319
 Stroh Wilfried 213, 319
 Strojnowski Jerzy 19, 190, 319
 Strojnowski Józef 319
 Strzałkowska Zofia 157
 Strzelecki Michał 113, 319
 Strzembosz Tomasz 119
 Stypułkowska Jolanta 17, 298
 Subotowicz Mieczysław 130, 315
 Suchodolski Bogdan 41, 51, 57, 70, 99, 100, 320, 322
 Sukiennicka Wanda 285, 294
 Sulak Agata 213, 299
 Süle Tibor 200, 319
 Sułowski Zygmunt 248, 313
 Surdyłowa Barbara 149, 320
 Suwała Halina 216, 299
 Swieżawski Stefan 35, 271, 272, 276, 320
 Szafran Joanna 112, 320
 Szafrąński Ludwik 24, 320
 Szarkowska Agnieszka 29, 320
 Szczeklik Karol 255
 Szczepaniak Jan 245, 320
 Szczepanowska Flora 283
 Szczerba Teofil 48
 Szczyszek Michał 155, 317
 Szelburg-Zarembina Ewa 190, 320
 Szempruch Jolanta 52, 58, 59, 320
 Szewc Iwona 91, 320
 Szewczuk Włodzimierz 80
 Szewczyk Kazimierz 59
 Szklorz Jan 276, 320
 Szmyd Gerard 275
 Szmyd Kazimierz 52, 56, 320
 Sober Stanisław 151, 152, 175, 176, 320
 Szocki Józef 171, 320
 Szonert Ewa 169, 320
 Szottowa Anna 258, 320
 Szpanderski Józef 46, 321
 Sztaba Mariusz 127, 321
 Sztobryn Sławomir 51, 321
 Szulakiewicz Władysława 14, 23, 29, 51, 130, 142, 203, 293, 310, 315, 321
 Szuman Stefan 13, 14, 54, 55, 82, 118, 127, 159, 172, 229, 230, 302, 321
 Szumna Dorota 86, 321
 Szumski Antoni 54, 321
 Szurek Stanisław 279
 Szuszkiewicz Ewa 64, 321
 Szwarlik Kazimierz 68, 321
 Szwejnic Edward 256, 321
 Szweykowski Zygmunt 169, 201
 Szycówna Aniela 51, 55, 166, 283, 302

Szydelski Szczepan 237, 321
 Szymańska Kazimiera Zdzisława 190, 321
 Szymczak Mieczysław 152, 292
 Szymczyk Jan 127, 128, 305, 321
 Szymeczko Jan Kanty 256, 294, 321
 Szymona Wiesław 264, 322
 Szymonik Marian 113, 321
 Szyszkowski Władysław 48

Ś

Ślęczko Ryszard 88, 303
 Śliwerski Bogusław 58, 74, 118, 119, 140, 321
 Śliwiński Ferdynand Józef 106, 119, 318
 Śnieżyński Marian 50, 103, 321
 Śpikowski Władysław 275
 Świątek Franciszek 258, 265, 321
 Świderkówna Anna 186, 187, 264, 294, 322
 Świdrak Ewelina 60, 68, 305, 322
 Świerczyńska–Jelonek Danuta 194, 292
 Świerszcz Katarzyna 209, 322
 Świerzawski Waclaw 125, 274, 322
 Świerz Felicyna (Lidia) 68, 322
 Świetlicki Stefan 274, 275, 322
 Świętosławska Teresa 146, 322

T

Tabakowska Irena 166
 Tabisz Anna 157, 158, 322
 Tarasiewicz Paweł 111, 132, 310, 322
 Tarnowska Benwenuta 208, 322
 Tarnowski Janusz 74
 Tarnowski Stanisław 147
 Tatala Małgorzata 13, 322
 Taylor Charles Margrave 134
 Tchorzewski Andrzej Michał de 59, 60, 73, 298, 322
 Teodorowicz Józef, abp 232, 233
 Teresa z Ávili (właśc. Teresa Sánchez de Cepeda y Ahumada), św. 44
 Teresa z Lisieux OCD (właśc. Marie Françoise Thérèse Martin), św. 252
 Tezjasz, sofista 225
 Thorndicke Edward 11
 Thullie Kazimierz 20, 256, 275, 322
 Tochowicz Paweł 112, 300

Tokarz Bożena 183, 322
 Tomanek Rudolf 276
 Tomasz z Akwinu (także: Akwinata, Doktor Anielski), św. 34, 35, 60, 68–70, 72, 100, 220, 221, 223, 241, 245, 251, 254, 259, 270, 272, 277, 281, 289, 310, 317, 325
 Tomczuk–Wasilewska Jolanta 85, 322
 Tomczyk Małgorzata 69, 138, 322
 Topij–Stempińska Beata 280, 322
 Torrell Jean Pierre 263, 264, 322
 Tóth Tihamér, bp 119, 220, 250, 260, 281, 322
 Tredennick Hugh 223
 Trentowski Bronisław 54
 Tretiak Andrzej 167
 Trevelyan George Otto 227, 322
 Truchlińska Bogumiła 180, 322
 Truskolaska Justyna 22, 260, 323
 Trz nadłowski Jan 48, 323
 Tugwell Simon 279, 323
 Turzyński Marcin 242, 323
 Tuszyńska–Maciejewska Krystyna 226, 323
 Twardowski Kazimierz 123, 124, 142, 149, 212, 222, 321, 323
 Tync Stanisław 48
 Tyszczyk Andrzej 225, 302

U

Uklejska Maria 87, 306
 Ułaszyn Henryk 176, 213, 323
 Umiński Władysław 144, 323
 Urbanek Dorota 185, 323
 Urban Jan 136, 323
 Urbankowski Bohdan 173, 174, 323
 Urban Wincenty 273, 323
 Urbańczyk Stanisław 152, 175, 323
 Urbański Stanisław 208, 209, 323
 Uryga Zenon 80, 323
 Usiądek Jan 280, 323

V

Veblen Thorstein 133
 Verlinde Joseph Marie 323

W

Wachowiak Anna 22, 323

- Wachowski Marian 111, 323
 Wajer Jakub 187, 323
 Wajsprych Danuta 72, 324
 Walasek Stefania 30, 51, 270, 271, 309, 324
 Walczak Bogdan 217, 218, 324
 Walewander Edward 266, 324
 Waloszek Joachim 283, 324
 Wałęga Agnieszka 157, 324
 Wapiński Roman 77, 98, 324
 Wasilewski Zygmunt 79, 326
 Wasiuta Sebastian 265, 292
 Wasowski Józef 195, 324
 Wasyluk Piotr 77, 324
 Watson John Broadus 11
 Wąsik Wiktor 79, 161, 234, 324, 326
 Welch Anthony R. 134
 Werbiński Ireneusz 265, 324
 Weryński Henryk 18, 20, 198, 239, 278, 324
 Weysenhoff Józef 190
 Węglewicz Mieczysław 238, 262, 324
 Wider Dominik 261, 285, 286, 324
 Wielgus Stanisław, abp 124, 125, 129, 133, 238, 265, 266, 324
 Wierzbińska Jadwiga 283
 Wigocka-Okoń Barbara 99, 324
 Wilhelm z Moerbeke 184
 Wilk Karol Franciszek 265, 324
 Wilkoń Aleksander 171, 325
 Wilk Stanisław SDB 91, 252, 302, 320
 Wille Lucyna 185, 325
 Wilson Nigel Guy 184, 316
 Wiltosiński Paulin 45
 Wiłkomirska Anna 194, 292
 Winclawski Włodzimierz 56, 325
 Winiarz Adam 116, 325
 Winkler Moud 87, 325
 Winkowski Józef 98, 178, 183, 202, 263, 275, 276, 325
 Winter Richard 134
 Wiseman Nicholas Patrick Stephen kard. 171
 Wistuba Halina 198, 199, 325
 Wiśniewska-Roszkowska Kinga 18, 325
 Wiśniewski Czesław 52, 61, 62, 325
 Wiśniowiecki Jeremi książę 172
 Witek Stanisław 72, 102, 209, 210, 325
 Witwicki Tadeusz 233, 325
 Witwicki Władysław 31
 Włodkowska Zofia 285, 294
 Włodyga Piotr 87, 325
 Wnęk Jan 13, 91, 169, 182, 196, 325
 Wnuk-Lipińska Elżbieta 127, 325
 Wocial Jerzy 257, 300
 Wojciechowski Konstanty 146–148, 317
 Wojciechowski Michał 87, 325
 Wojciech [Sławnikowicz], bm, św. 262, 263
 Wojdecki Waldemar 45, 325
 Wojtyński Wacław 195, 325
 Wolker Ludwig 273
 Wolniewicz Bogustaw 89
 Wolniewicz Marian 275, 325
 Wołczański Józef 44, 325
 Wołoszyn-Spirka Wiesława 52, 58, 60, 325
 Wołoszyn Stefan 135, 136, 325
 Wołoszyn Wiesława M. 59, 60, 322, 325
 Woroniecki Jacek OP 9, 10, 12–20, 22–25, 27, 31–40, 43, 44, 46–48, 62, 64–75, 78–84, 86–89, 91, 96–98, 100, 101, 103, 104, 106–109, 113, 116–118, 120, 122, 123, 131, 132, 136–142, 144, 145, 149–156, 158, 160–162, 164–166, 168, 170–184, 186, 189–191, 194–196, 200–203, 206–211, 214–216, 218, 220, 222–224, 228–233, 237–257, 259–263, 265, 267–272, 277–281, 283, 284, 286–289, 302, 321–323
 Worsowicz Monika 74, 253, 306, 313
 Wosiek Rut 272, 275, 306
 Wosik-Kawala Danuta Iwona 61, 326
 Wójcicki Kazimierz 147
 Wójcik Elżbieta 15, 106, 326
 Wójtowicz Artur 164, 326
 Wóycicki Aleksander 112, 123, 326
 Wóycicki Kazimierz 146–148, 175, 191, 192, 201, 317
 Wroczyński Krzysztof 73
 Wroczyński Ryszard 115, 195, 200, 326
 Wróbel Alina 76, 326
 Wujek Jakub SJ 186, 216, 294
 Wyczesany Janina 16, 326
 Wysocki Stefan 283
 Wyszyński Stefan kard., Prymas Polski 60, 169

Z

Zabielski Józef 326
 Zaborowski Jan 158, 326
 Zabrotowicz Alina 149, 326
 Zadarko Krzysztof 317
 Zadykowicz Tadeusz 41, 124, 296, 314
 Zahorski Bolesław 51
 Zając Dariusz 60, 326
 Zakowicz Ilona 128, 326
 Zakrzewska Aldona 109, 326
 Zalejarz Kinga 190, 326
 Zalewski Dariusz 88, 90, 326
 Zamojska Jadwiga 241, 326
 Zaniewska Teresa 225, 326
 Zarzecki Lucjan 32, 52, 53, 79, 118, 326
 Zaskilniak Leonid 172, 316
 Zasztowt Leszek 42, 327
 Zawiliński Roman 39, 327
 Zawirska Jadwiga 13
 Zbierański Robert 85, 86, 327
 Zbierski Andrzej 118, 327
 Zbroja Franciszek 198, 241, 327
 Zdanowicz Anna 42, 327
 Zdybicka Zofia J. 64, 312
 Zdziechowski Marian 242
 Zemło Mariusz 127, 128, 305, 321
 Zgółka Tadeusz 165, 327
 Zielińska Jolanta 35, 327
 Zieliński Edward Iwo 226, 315
 Zieliński Tadeusz 186, 211, 213, 327

Zieliński Zygmunt 129, 135, 282, 327
 Ziemińska Maria 94, 206, 295
 Ziemiński Zygmunt 39, 201, 295
 Ziller Tuiscon 157
 Zimmer Bolesław 118, 327
 Znaniecki Florian 54, 118
 Zubelewicz Jan 88, 89, 97, 327
 Zubrzycka-Maciąg Teresa 61, 326
 Zwingli Huldrych 258
 Zwoliński Andrzej 70, 95, 153, 284, 285, 327
 Zychowicz Juliusz 258, 295

Ż

Żak Barbara 84, 302
 Żeleński-Boy Tadeusz 196
 Żeromski Stefan 170–181, 187
 Żmigrodzka Maria 169, 327
 Żołądź-Strzelczyk Dorota 14, 15, 327
 Żółkiewski Stanisław 217
 Żukowska Zofia 136, 325
 Żukowski Stanisław 43, 275, 327
 Żuk Piotr 131, 295
 Żulińska Barbara 68, 84, 91, 102, 187, 190, 257,
 258, 267, 268, 288, 327
 Żulińska Justyna 163, 300
 Żychliński Aleksander 69, 275, 327
 Żychliński Bolesław 258, 328
 Życieńska Ewa 279, 323
 Życzyński Henryk 48, 145, 146, 328

Lech Mażewski
Wiele hałasu o nic?

***Konflikt wokół Trybunału Konstytucyjnego w latach 2015–2016
w perspektywie rozważań modelowych***



W książce znajdziemy nie tylko zarys historii Trybunału Konstytucyjnego w Polsce od pierwszych projektów, poprzez ich realizację, aż do tytułowego konfliktu, ale także odpowiedzi na pytania, które pomijał dyskurs medialny. Dowiemy się więc, o co chodziło w tym konflikcie? Czy racja była po stronie prezesa Rzeplińskiego, czy Jarosława Kaczyńskiego? Czy był to tylko spór personalny, czy też dotyczył fundamentów ustrojowych Rzeczypospolitej? Czy dobiegł końca? Kto zwyciężył w tym sporze? Czy skończył się tylko wymianą sędziów, czy także uporządkowaniem spraw związanych z trójpodziałem władzy? Co będzie dalej?

Format A5, str. 178, oprawa miękka, cena 28,90 zł.

Renata Pomarańska

Golgota Polaków na Kresach. Realia i literatura piękna



Książka pozwala przyswoić sobie wiedzę o ideologii nacjonalizmu ukraińskiego i jej praktycznych konsekwencjach, czyli ludobójstwie dokonanym na Polakach w latach II wojny światowej, a zarazem poznać dzieła literatury pięknej poświęcone tamtym wydarzeniom. Czytelnik nie znajdzie tu nudnej analizy polonistycznej tekstów literackich, ale będzie mógł poznać ich treść oraz jej stosunek do realiów historycznych. Praca ma więc charakter interdyscyplinarny. Łączy fakty z ich literacką interpretacją, wskazując głębiej niż analiza czysto historyczna na znaczenie tamtych tragicznych wydarzeń dla narodowej pamięci.

Format B5, str. 322, oprawa twarda, cena 44,90 zł.

Tomasz Sikorski, Urszula Kozłowska

Jan Pękostawski. Dla potomności. Z okresu zarania naszej niepodległości

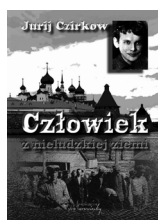


Przywódcę Pogotowia Patriotów Polskich elity polityczne II RP okrzyknęły prawie jednogłośnie człowiekiem niezrównoważonym... Jednak jego wspomnienia, aczkolwiek pisane przez osobę postawioną przed sądem i zagrożoną wieloletnim więzieniem, a więc zmuszoną do wykazania swej niewinności, dowodzą, że nie musiało tak być, a Pękostawski odważył się zerwać z twarzy głównych bohaterów polskiej sceny politycznej dramatyczne maski, by ukazać błazeńskie gęby i operetkowy charakter personifikowanego przez nich państwa. Jest zatem oczywiste, że politycy od lewicy do prawicy musieli go zdyskredytować. Pamiętajmy jednak, że powszechność jakiegoś poglądu nie może stanowić o jego prawdziwości...

Format A5, str. 304, oprawa miękka, cena 34,90 zł.

Jurij Czirkow

Człowiek z niehumanitarnej ziemi



Jako 15-latek autora skazano na 3 lata łagru za rzekome przygotowanie zamachu na I sekretarza Komunistycznej Partii Ukrainy, Kosiora i samego towarzysza Stalina. Trafił do Sołowieckiego Obozu Specjalnego Przeznaczenia na Morzu Białym. Po trzech latach dodano mu kolejne pięć. Mimo to bohater nie przestał kształtować swego charakteru. Korzystając z obecności ludzi dobrych i wykształconych, zesłańców różnych narodowości, uczył się nie tracąc nadziei. Pisał po latach: „Myślę, że tylko łagry i więzienia dają możliwość pełnego docenienia szczęścia, jakiego dostarcza obcowanie z mądrymi, dobrymi i inteligentnymi ludźmi (...). Jestem prawdziwym szczęściarzem, że mogę znajdować się wśród takich ludzi”.

Format A5, str. 400, oprawa miękka, cena 32,50 zł.

Aleksander Czudakow

Zabrali nam Rosję... — powieść-idylla

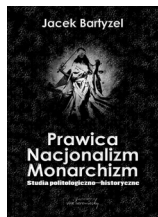


Książka nagrodzona *Rosyjskim Bookerem Dziesięciolecia*. Głównym bohaterem i zarazem narratorem opowieści jest Anton opowiadający o sobie i swej rodzinie, a przede wszystkim o swym dziadku, wychowawcy i nauczycielu, Leonidzie Lwowiczu, który jest uosobieniem tradycji rosyjskiej i chrześcijańskiej, wolnej od rewolucyjnego zбочenia. Rodzina Czudakowów (w książce Sawwinów–Striemouchowów) należała do tzw. *specprzesiedleńców*, zmuszonych do osiedlenia w małym miasteczku w Kazachstanie. Książka opowiada o pięknie życia w zgodzie z naturą, o radzeniu sobie w ekstremalnych warunkach zesłania, a jednocześnie o sile ludzkiego ducha i dobra, które człowiek może czynić.

Format A5, str. 580, oprawa miękka, cena 44,90 zł.

Jacek Bartyzel

Prawica — Nacjonalizm — Monarchizm. Studia politologiczno-historyczne



Książka prof. Jacka Bartyzela odnosi się do zagadnienia trzech pojęć wymienionych w tytule. Autor zajmuje się również kwestią związku między nimi. Pojawiają się one często w dyskursie społecznym i politycznym. Już choćby z tego powodu wymagają doprecyzowania. Przykładem ich pomieszczenia jest określanie nazizmu mianem ruchu prawicowego czy skrajnie prawicowego, podczas gdy wywodzi się on z ideologii narodowego socjalizmu i tkwi korzeniami w lewicowym marksizmie... Autor przypomina więc podstawowe znaczenia danego pojęcia, jego powszechność oraz stopień zgodności konkretnego wariantu z jego istotą, identyfikowaną przez analizę historyczno-semantyczną.

Format A5, str. 374, oprawa twarda, sztyta, cena 44,90 zł.

Jan Baraniecki

Tajny Dziennik żołnierza IV Rzeczypospolitej



Nadzwyczaj szczerze i autentyczne zapiski oficera Wojsk Lotniczych PRL, generała III Rzeczypospolitej i — jak sam o sobie mówi — żołnierza IV RP. Autor nie oszczędza siebie. Jego zapiski zachowały pierwotny charakter, nie poprawiał ich, nie dostosowywał do zmian historycznych. Lektura pozwala współczesnemu czytelnikowi spojrzeć z pewnym dystansem na bieżące zdarzenia polityczne, społeczne i kulturalne. Osobny rozdział tej książki stanowią przemyślenia specjalisty, który w przeszłości badał wiele wypadków i katastrof lotniczych, na temat katastrofy smoleńskiej. Autor nie przesądza o tym, co się wówczas stało, ale wytyka błędy, które popełniono zarówno podczas przygotowań do lotu, jak i w trakcie prowadzonego śledztwa...

Format A5, oprawa miękka, stron 268, cena 29,99.

Jacek Koronacki

Amerykański konserwatyzm na progu XXI wieku



Opis i analiza amerykańskiej myśli konserwatywnej ostatnich lat. Nie jest to sucha synteza owej myśli, lecz przedstawienie aktualnych konserwatywnych analiz oraz odpowiedzi na współczesne wyzwania polityczne i kulturalne. Kolejne rozdziały składają się na kronikę niszczącego USA kryzysu cywilizacyjnego, którego początki sięgają całkowitego zlekceważenia tradycji amerykańskiego Południa, zdrady idei federalizmu na rzecz budowy imperialnego państwa Lewiatana, by w wieku XX oddać kulturę we władanie postępowych inżynierów społecznych, zaś politykę powierzyć kaście ideologów lub cyników, którym to, co chrześcijańskie i tradycyjnie amerykańskie, jest doskonale obojętne lub wrogie.

Format A5, oprawa twarda, szyta, stron 518, cena 54,90.

Eliza Sarnacka-Mahoney

Amerykańskie wstrząsy



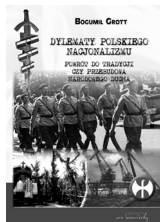
Przywykliśmy do Ameryki (USA) jako państwa będącego potęgą militarną i polityczną, zwycięskiego uczestnika zimnej wojny, zarazem przyjaznego swym obywatelom i emigrantom, w którym każdy może znaleźć swoje miejsce i odnieść sukces... Ta książka nie powiela tego obrazu. Autorka pisze o nieznaney nam Ameryce, w której młodzi ludzie zaczynają swe dorosłe życie od wysokiego zadłużenia, bez większych szans na powtórzenie życiowych sukcesów swych rodziców, tym bardziej dziadków... Jest to Ameryka wyalienowanej klasy politycznej, demokracji wyradzającej się w oligarchię. Na naszych oczach eksperyment o nazwie „Stany Zjednoczone” dobiega końca...

Format A5, oprawa miękka, stron 218, cena 29,90 zł.

Bogumił Grott

Dylematy polskiego nacjonalizmu.

Powrót do tradycji czy przebudowa narodowego ducha



Książka jest gruntownym przeglądem formacji nacjonalistycznych w Polsce przedwojennej, w czasie wojny i tuż po niej. Omawia poglądy polskich nacjonalistów na podstawowe zagadnienia polityczno–ustrojowe, geopolityczne, narodowościowe, cywilizacyjne, gospodarcze, społeczne, a nawet historiozoficzne. Autor stara się odpowiedzieć w książce na pytania, czy i w jakim stopniu polski nacjonalizm był adekwatny do ogromu wyzwań wynikających z geopolitycznego położenia naszego kraju między imperializmem sowieckim a niemieckim, oraz czym różnił się od współczesnych mu nacjonalizmów europejskich?

Format B5, oprawa twarda, str. 415, cena 54,90.

Polska i jej wschodni sąsiedzi

red. Bogumił Grott, Olgierd Grott

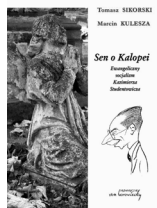


Od schyłku średniowiecza stosunki między Polską a jej wschodnimi sąsiadami nabierały coraz większego znaczenia. Szczególnie po Unii Lubelskiej (1569 r.) widać coraz większy wpływ języka i kultury polskiej na wschodnie obszary państwa. Na ziemie te napływali Polacy, a miejscowa szlachta ruska polonizowała się i przyjmowała katolicyzm. Zaczęła się także zbrojna konfrontacja z państwem moskiewskim oraz wojny kozackie. W XX wieku rewolucja bolszewicka rozpoczęła likwidację kresowej elity polskiej, a później także polskiego chłopstwa, opierającego się sowietyzacji. Po wojnie Polska utraciła Kresy, ale pamięć o ludobójstwie, jakiego tam dokonano, nadal stanowi problem moralny i polityczny, podobnie jak stosunki Polski z jej wschodnimi sąsiadami...

Format A5, oprawa twarda, str. 448, cena 39,90.

Tomasz Sikorski, Marcin Kulesza

Sen o Kalopei. Ewangeliczny socjalizm Kazimierza Studentowicza



Kazimierz Studentowicz, ekonomista, publicysta i myśliciel katolicki, członek Stronnictwa Pracy i organizacji „Unia”, więzień stalinowskich kazeramatów, uczestnik ożywionych dyskusji w Polsce Ludowej. Ekonomia, jego zdaniem, to nauka zależna od polityki, która z kolei zależy od etyki. Decydująca jest koncepcja człowieka, która determinuje etykę. Według niego, koncepcję polityczno–ekonomiczną weryfikuje zawsze Ewangelia i społeczne nauczanie Kościoła katolickiego. Jego myśl budziła niechęć w okresie komunizmu, pozostaje oryginalna także dziś...

Format B5, 375 stron, oprawa miękka, cena 44,90 zł.

System polityczny, prawo i konstytucja Królestwa Polskiego 1815–1830

Red. Lech Mażewski



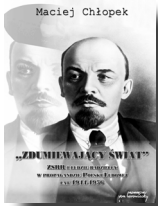
Unia rosyjsko-polska jest w dziedzinie badań białą plamą, a w dziedzinie mniemania czarną dziurą. Przeciętny Polak nie ma o tym okresie praktycznie żadnej wiedzy, a jego mniemanie daje się zredukować do prostego „be” i „cacy”, gdzie „be” są oczywiście prymitywni Moskale, a „cacy” walczący o wolność monolit narodu polskiego. Tymczasem autorzy tej książki nie tylko inicjują tak potrzebne badania nad dziejami unii polsko-rosyjskiej, ale stawiają na ich drodze milowe kroki.

Format B5, oprawa twarda, str. 416, cena 54,90.

Maciej Chłopek

„Zdumiewający świat”

ZSRR i ludzie radzieccy w propagandzie Polski Ludowej lat 1944–1958



W wieku XX komunistyczny aparat propagandowy stanął przed koniecznością zasadniczej pierekowki opinii Polaków o Rosji i Rosjanach, ZSRR i Ludziach Radzieckich. ZSRR istniał w realnym świecie, ale w ludzkich umysłach miał funkcjonować jego idealny obraz propagandowy.

Niniejsza praca opowiada o wielkim wysiłku propagandowym, którego celem było „wyhodowanie” Polaków podziwiających i miłujących ojczyznę światowego proletariatu, i o reakcji polskiego społeczeństwa na ten wysiłek, o zderzeniu dwóch wizji wschodniego sąsiada — propagandowej i antypropagandowej. Czytelnikowi pozostaje odpowiedzieć na pytanie, czy ten wysiłek propagandowy wydał owoce i ułatwił sowietyzację Polaków...

Format B5, stron 462, oprawa miękka, cena 44,90.

Monika Kacprzak

Pułapki poprawności politycznej



Poprawność polityczna wydaje się nieszkodliwym dziwactwem polegającym na zastępowaniu pojęciem inności wypracowanych przez stulecia ludzkiej cywilizacji kategorii dobra i zła, piękna i brzydoty, prawdy i fałszu. W istocie jednak poprawność polityczna to działająca z opóźnieniem neomarksistowska bomba podłożona pod fundamenty naszej cywilizacji. Jeśli bowiem nie ma już prawdy i fałszu, to nie ma też poznania, jeśli nie ma piękna i brzydoty, to nie ma też sztuki, a jeśli ludzkie postępowanie nie podlega ocenom w kategoriach dobra i zła, to człowiek jest tylko zwierzęciem dysponującym rozumem, który już nie służy do analizy rzeczywistości, a jedynie do zaspokajania zwierzęcych potrzeb...

Format A5, str. 396, oprawa miękka, cena 34,90 zł.

Lech Mażewski
Oblany egzamin z polityki.

O narodzinach, istnieniu i upadku państwa polskiego w latach 1806–1874

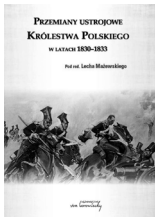


Jak pamiętamy, w 1795 roku państwo polskie przestało istnieć jako suwerenny podmiot polityczny. Wbrew pozorom nie odrodziło się po 123 latach w roku 1918, ale już w 1806 jako Księstwo Warszawskie i w 1815 jako Królestwo Polskie. By zrozumieć punkt widzenia zaprezentowany przez autora, trzeba o tym pamiętać, bowiem w analizowanym przez niego okresie 1806–1874 Niemcy i Włosi doprowadzili do zjednoczenia ich państw, Węgrzy uzyskali status współgospodarza w dualistycznej monarchii habsburskiej, a mieszkańcy Finlandii po raz pierwszy w swej historii stworzyli państwo. Polacy natomiast stracili to wszystko, co uzyskali w 1807 r., co uległo dalszemu wzmocnieniu w 1815 r., zachowało się po 1832 r. i poddane zostało ustrojowej rekonstrukcji w latach 1861–1862. Zazwyczaj umyka to naszej uwadze, ale jest czymś zupełnie nadzwyczajnym, że inne narody zdołały osiągnąć sukces, a my w tym samym czasie, po udanym starcie, ponieśliśmy spektakularną klęskę.

Format B5, str. 278, oprawa miękka, cena 34,90 zł.

Przemiany ustrojowe Królestwa Polskiego w latach 1830–1833

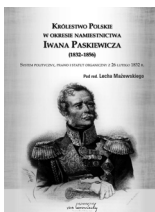
Red. Lech Mażewski



W polskiej historiografii dotyczącej lat trzydziestych XIX w. dominuje nuta martyrologiczna, pochwała wydarzeń nocy listopadowej 1830 r., wojny polsko-rosyjskiej 1831 r., nieodłączne od tego Gloria victis i opis carskich represji. Warto jednak zauważyć, że Królestwo Polskie od nocy listopadowej 1830 r. do ustanowienia stanu wojennego ukazem z 23 kwietnia 1833 r. przeszło znamiennej przemianę: od podmiotu publicznoprawnego, który z pewnymi zastrzeżeniami można określić mianem państwa, przez próbę uzyskania pełnej niepodległości w wojnie z Rosją, do rozpoczęcia procesu unifikacji z Cesarstwem Rosyjskim.

Format B5, oprawa miękka, str. 296, cena 39,90.

Królestwo Polskie w okresie namiestnictwa Iwana Paskiewicza (1832–1856)
System polityczny, prawo i statut organiczny z 26 lutego 1832 r.

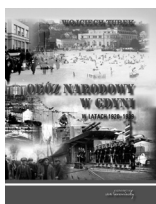


Po wojnie 1830–1831 rozpoczął się proces unifikacji Królestwa z Cesarstwem. Zdecydował o tym statut organiczny z 26 lutego 1832 r., który jednocześnie gwarantował odrębną administrację Królestwa. Ocena działalności Paskiewicza nie jest jednoznaczna, a na pewno wiemy tylko to, że w szkołach zniesiono przedmiot „historia naturalna” i zmieniono sposób wykładania geometrii...

Format B5, okładka miękka, str. 375, cena 44,90 zł.

Wojciech Turek

Obóz narodowy w Gdyni w latach 1920–1939



Gdynia była jednym ze sztandarowych osiągnięć II Rzeczypospolitej. Nie byłoby tego miasta, tego portu i sukcesu gospodarczego, gdyby nie wszechstronny udział w jego realizacji ludzi związanych z obozem narodowym. Warto przy tym pamiętać, że od początku istnienia II RP narodowców usiłowano zepchnąć na margines.

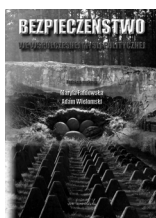
Międzywojenni endecy dość precyzyjnie identyfikowali swych przeciwników. Przede wszystkim byli to Żydzi. Łatwiej to zrozumieć, zważywszy, że stanowili oni wówczas ok. 10–13 proc. ogółu mieszkańców II RP, że konkurowali z Polakami w wielu dziedzinach, a inne — jak np. handel czy niektóre wolne zawody — zdominowali. Drugim przeciwnikiem endeków gdyńskich są Niemcy. W miarę zbliżania się hekatombi roku 1939 ten konflikt narasta i staje się coraz wyraźniejszy. Z kolei głównym przeciwnikiem politycznym narodowców byli piłsudczycy, a od II połowy lat 30. ruchy lewicowe, którym przewodzili socjaliści.

Osobną kwestią jest tłący się podskórnie konflikt między Polakami napływającymi do Gdyni z głębi kraju, przede wszystkim z Wielkopolski, a Kaszubami. Ludność kaszubska powoli, ale systematycznie staje się mniejszością, a jej związek z polskością zdaje się rozluźniać...

Format A5, oprawa twarda, klejona, stron 368, cena detaliczna 54,90.

Bezpieczeństwo we współczesnej myśli politycznej

Pod red. Maryli Fałdowskiej i Adama Wielomskiego



Ze względu na przedmiot wyodrębnia się bezpieczeństwo polityczne, militarne, ekonomiczno–społeczne i kulturowe. Z kolei w sensie podmiotowym można mówić o bezpieczeństwie osobistym, państwa, narodu, społeczeństwa, wewnętrznym i zewnętrznym, międzynarodowym itd.

Ł. Świąćicki pisze o bezpieczeństwie w myśli Hobbesa, J. Bartyzel o roli religii i tradycji dla poczucia bezpieczeństwa kulturowego. A. Wielomski omawia problematykę religii, tradycji i władzy jako narzędzi polityki bezpieczeństwa. K. Hennig i R. Polak zajmują się bezpieczeństwem kulturowym. E. Ponczek omawia rolę polityki historycznej, a M. Fałdowska i L. Wyszczelski znaczenie tajemnicy katyńskiej dla bezpieczeństwa ideologicznego PRL i „Anty-Katynia” dla kwestii bezpieczeństwa narodowego współczesnej Polski. Aspektem ekonomicznym bezpieczeństwa poświęcone są teksty M. Jendrzeczaka, omawiającego prokapitalistyczną myśl Michaela Novaka, oraz poświęcony agraryzmowi, neoagrarnizmowi i ekohumanizmowi szkic A. Indraszczyka. Prawnymi aspektami stanu wojennego i stanu wojny w polskim prawie ustrojowym zajmuje się P. Bała, a J. Rak analizuje typologie bezpieczeństwa na podstawie wystąpień sejmowych premierów III RP.

Format A5, oprawa miękka, stron 230, cena detaliczna 28,90.

Jacek Bartyzel

Nic bez Boga, nic wbrew Tradycji.

Kosmowizja polityczna tradycjonalizmu karlistowskiego w Hiszpanii



Podstawą ich działania, politycznej aktywności był i jest kwadrylemat: Dios, Patria, Fueros, Rey. Byli i są wierni Bogu, Ojczyźnie, Prawom i Wolnościom Realnym, Królowi. Podkreślanie roli króla, legitymizmu i legalizmu jako zagadnień związanych z panowaniem królewskim, z prawowitością władzy królewskiej odróżnia ich od klasycznych republikanów typu Cicerona.

Osoba króla, legitymującego się „starożytnym” prawem do tronu, a właściwie — w ich rozumieniu — pochodzeniem swego urzędu i władzy od Boga, jest dla nich osobowym zwornikiem i zarazem gwarantem suwerenności Ojczyzny, obrony Ojczyzny i niezbywalnych praw jednostki ludzkiej. Historia ich myśli i ruchu, historia sporów intelektualnych i wojen, jakie prowadzili na przestrzeni ostatnich prawie 200 lat, jest tematem tej książki.

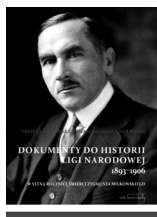
Obcując z niniejszym dziełem, jak pisał profesor Jan Kieniewicz w swej recenzji: „...mamy do czynienia z wybitną monografią przygotowaną przez znawcę europejskich nurtów zachowawczych. [Jest to] doskonałe wprowadzenie do hiszpańskiej myśli zachowawczej, ujętej na tle europejskim. Wynika to nie tylko z erudycji autora, ale także z precyzji jego myślenia”.

Format A5, str. 400, oprawa twarda, sztyta cena 59,90 zł.

Urszula Kozłowska, Tomasz Sikorski, Adam Wątor

Dokumenty do historii Ligi Narodowej 1893–1906.

W setną rocznicę śmierci Zygmunta Miłkowskiego



Liga Narodowa była największą, a obok Polskiej Partii Socjalistycznej najbardziej wpływową formacją ideowo-polityczną (poniekąd również wychowawczą i społeczną), mobilizującą społeczeństwo polskie do aktywności publicznej, zarazem nietracącą z horyzontu celu najważniejszego — niepodległości.

Polska to wielka rzecz — pisał Stanisław Wyspiański, a za nim powtarzało to wyznanie jak „modlitwę” całe pierwsze pokolenie Narodowych Demokratów — „romantyków ducha, pozytywistów chwili” — zwolenników daleko idących reform społecznych, modernizacji społeczeństwa, uzyskania kolejnych przyczółków narodowej suwerenności, a w przyszłości, być może nieodległej, zrealizowania marzeń i pragnień kolejnych pokoleń polskich patriotów, od insurgentów Naczelnika Tadeusza Kościuszki począwszy, bohaterów Olszynki Grochowskiej, emisariuszy popowstaniowych, po „Wielkich Emigrantów” i uczestników styczniowej irredenty 1863 r. W myśleniu o „polskich sprawach” pokolenia szlacheckich demokratów z Ligi Polskiej, następnie Ligi Narodowej aktualny pozostawał dylemat: bić się, czy nie bić? Jak i którędy do niepodległości?

Format A4, str. 216, oprawa miękka, cena 39,90 zł.

Wiedza religioznawcza w badaniach politologicznych **Redakcja naukowa Bogumił Grott, Olgiert Grott**

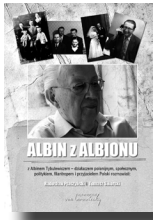


Funkcjonowanie człowieka we wspólnocie narodu i państwa do-
wodzi, że rozdzielenie sfery politycznej i religijnej nie jest możliwe,
a podejmowane w tym kierunku działania owocują zarówno konflik-
tem sumienia, jak i konfliktem politycznym; prowadzą do destrukcji
w obrębie konkretnego bytu ludzkiego, jak i niszczą delikatną tkankę
relacji społecznych. Człowiek jest zarówno homo religiosus, jak i homo
politicus. O obszarach wspólnych i odrębnych, o wzajemnych wpływach,
i powiązaniach, religii i polityki piszą: J. Bartyzel, H. Giebień, B. Grott, O. Grott, K. Kar-
czewski, R. Łętocha, A. Paszko, M. Strutyński, Ł. Świącicki i A. Wielomski.

Format A5, str. 278, cena 29,90zł.

Albin z Albionu

**z Albinem Tybulewiczem — działaczem polonijnym, społecznym, politykiem,
filantropem i przyjacielem Polski rozmawiali: R. Ptaszyński i T. Sikorski**

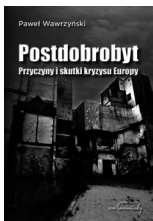


Albin Tybulewicz (*1929) zmarł wiosną roku 2014. Koniec beztrioski
i wszelkich młodzieńczych planów przyszedł 1 i 17 września 1939 roku.
Luty 1940 r. to początek zsyłki całej rodziny w głąb ZSRR. Potem wyjście
z armią Andersa do Iranu, szkoła w Indiach, wyjazd do Anglii, studia,
praca, miłość, rodzina... Albin Tybulewicz był znany w kręgach politycz-
nych jako działacz emigracyjnego Stronnictwa Narodowego, sympatyk
Ruchu Młodej Polski, potem członek Zjednoczenia Chrześcijańsko-Naro-
dowego. W świecie naukowym był uznawany za jednego z najwybitniejszych tłumaczy
języka rosyjskiego. Jego biogram umieszczono w prestiżowym brytyjskim Who's Who.

Format A5, stron 223, oprawa miękka, cena detaliczna 28,90.

Paweł Wawrzyński

Postdobrobyt. Przyczyny i skutki kryzysu Europy



Państwa należące do kręgu tzw. cywilizacji zachodniej mają coraz
większe długi, przyrost naturalny coraz mniejszy, poziom wykształcenia
coraz niższy, za to aspiracje i apetyty wyborców coraz większe... Dokąd
to prowadzi, czym się skończy i kiedy? Kto i co odpowiada za ten stan?
Rosnące zadłużenie to nie jest jedyna, ani nawet główna, przyczyna
kryzysu Europy... O tym, co go powoduje, ale i o tym, czy da się w starą
Europę na nowo tchnąć życie — jest ta książka. Napisana prostym i zro-
zumiałym językiem, mimo że o sprawach nieraz trudnych i skomplikowanych. Jej autor,
wykładowca Politechniki Warszawskiej, informatyk i ekonomista, to niewątpliwie umysł
ściśły. Nie pisze nudnych bajek, ale w bajeczny sposób wskazuje na istotę problemu...

Format A5, str. 166, oprawa miękka, cena 24,90.



Ryszard Polak — dr hab. historii (2008), dr filozofii (1997). Absolwent Wydziału Nauk Humanistycznych (historia) i Wydziału Filozofii (filozofia) KUL. Profesor uczelni w Wydziale Wychowania Fizycznego i Zdrowia Akademii Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie, Filia w Białej Podlaskiej. Należy do Polskiego Towarzystwa Tomasza z Akwinu oraz Towarzystwa Nauki i Kultury LIBRA. Opublikował m.in. monografie: *Cywilizacja a moralność w myśli Feliksa Koniecznego* (2001), *Religia rzymskokatolicka w szkołach II Rzeczypospolitej* (2007), *Człowiek i moralność w myśli Jacka Woronieckiego OP. Filozoficzne podstawy katolickiej etyki wychowawczej i jej zasady* (2017), *Człowiek i religia w myśli Jacka Woronieckiego OP* (2018).

* * *

...interdyscyplinarny charakter recenzowanego opracowania znajduje (...) odzwierciedlenie w doborze źródeł i opracowań. (...) W publikacji wykorzystano (...) liczne opracowania zarówno historyczne, jak i współczesne, dotyczące szeroko rozumianej problematyki nauczania, kształcenia i wychowania w Polsce i na świecie. (...)

...w zbiorze wykorzystanej literatury znalazły się publikacje z teologii, historii powszechnej, historii wychowania, pedagogiki, psychologii, historii kultury i innych dyscyplin naukowych. Autor posiłkując się adekwatnie i reprezentatywnie dobraną literaturą przedmiotu w sobie właściwy sposób prezentuje efekty własnych poszukiwań i przemyśleń. (...) Praca napisana jest w sposób potwierdzający pogłębioną znajomość tematu i posiadanie przez piszącego umiejętności pogłębionej analizy cytowanych źródeł i opracowań (...).

Z recenzji profesor nauk społecznych dr. hab. Aliny Rynio,
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

[Dzięki tej publikacji] mamy możliwość na nowo odkrywać J. Woronieckiego, dostrzec ponadczasowość i aktualność jego poglądów w zakresie wychowania i edukacji. Poglądy dominikanina w tych kwestiach Autor publikacji konfrontuje z realiami ówczesnego szkolnictwa oraz z myślą pedagogiczną zarówno z okresu aktywności uczonego, jak i współczesną. (...) Przez zestawienia dokonane w recenzowanej pracy – z jednej strony myśli dominikanina, z drugiej zaś realiów panujących w ówczesnej szkole, czytelnik może też dostrzec ciągłość sporu, toczącego się w społeczeństwach europejskich o kształt edukacji i wychowania młodego pokolenia. (...) R. Polak przedstawia czytelnikom publikację, która może być ważnym głosem w dyskusji nad kształtem programów szkolnych i wychowawczych w naszych czasach.

Z recenzji dr. hab. Jarosława Cabaja, profesora w Instytucie Historii Uniwersytetu w Siedlcach

Projekt dofinansowany ze środków budżetu państwa,
przyznanych przez Ministra Edukacji i Nauki w ramach Programu
„Doskonała nauka II moduł: wsparcie monografii naukowych”.



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

ISBN 978-83-68105-00-1



9 788368 105001

Ta i inne książki dostępne m.in. w e-księgarni www.vb.com.pl