

Małgorzata Gajak-Toczek

Tadeusz Czapczyński
(1884–1958)

Pedagog – literaturoznawca – literat



Tadeusz Czapczyński
(1884–1958)

Pedagog – literaturoznawca – literat



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

Małgorzata Gajak-Toczek

Tadeusz Czapczyński
(1884–1958)

Pedagog – literaturoznawca – literat

Małgorzata Gajak-Toczek – Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny
Zakład Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej, 90-236 Łódź, ul. Pomorska 171/173

RECENZENT

Maciej Wróblewski

REDAKTOR INICJUJĄCY

Urszula Dzieciatkowska

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

Paweł Maurycy Sobczak

KOREKTA TECHNICZNA

Lena Wojciechowska

SKŁAD I ŁAMANIE

Munda – Maciej Torz

PROJEKT OKŁADKI

Katarzyna Turkowska

Zdjęcie wykorzystane na okładce pochodzi z książki
*Z dziejów szkoły XII-tej Ogólnokształcącej Stopnia Podstawowego i Licealnego w Łodzi
ul. Narutowicza 58, (b. gimnazjum J. Prysiewicz i J. Czapczyńskiej)*
praca zbiorowa, Łódź 1959, s. 33

© Copyright by Małgorzata Gajak-Toczek, Łódź 2017

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2017

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Wydanie I. W.08100.17.0.M

Ark. wyd. 29,5; ark. druk. 28,0

ISBN 978-83-8088-837-1

e-ISBN 978-83-8088-838-8

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

90-131 Łódź, ul. Lindleya 8

www.wydawnictwo.uni.lodz.pl

e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl

tel. (42) 665 58 63

ODNAJDŹMY WIĘC W SOBIE OWĄ DUSZĘ WOLNĄ, NIE UMNIEJSZAJĄC MIŁOŚCI DLA PRZESZŁOŚCI, ODWAŻMY SIĘ POSTAWIĆ KROK NAPRZÓD, BY NOWE WARTOŚCI W ŻYCIU ODNALEŹĆ, A STARE, JEŚLI SĄ WARTOŚCIOWE, DO NOWYCH WYMAGAŃ ZASTOSOWAĆ.

TADEUSZ CZAPCZYŃSKI

SPIS TREŚCI

Wykaz skrótów	9
Słowo wstępne	13
Tadeusza Czapczyńskiego życie czynem znaczone	25

I. PRZESTRZENIE EDUKACJI

1. Idee oświecenia, romantyzmu i Młodej Polski w hermeneutycznej perspektywie aksjologicznej	73
Biografia w szkole galicyjskiej	80
Literatura współczesna na lekcjach języka polskiego	95
Prace popularyzatorskie	106
Zakończenie	110
2. Monograficzna koncepcja nauczania literatury	113
Rozbiór <i>Pana Tadeusza</i> Adama Mickiewicza	119
<i>Ogniem i mieczem</i> Henryka Sienkiewicza w refleksji metodycznej	134
Zakończenie	148
3. Literatura na lekcjach języka polskiego	153
Pieśń i piosenka legionowa	159
Ku Rzeczypospolitej – edukacja polonistyczna mniejszości narodowych i wyznaniowych	167
Idee regionalizmu na lekcjach języka polskiego	172
Rozwiązania dydaktyczne	184
Zakończenie	191
4. Projekt kształcenia językowego	195
Ćwiczenia w mówieniu	203
Ćwiczenia stylistyczne	215
Prace pisemne środkiem zadomowienia ucznia	222
Zakończenie	232

II. PASJE LITERATUROZNAWCZE

1. Kult życia i pracy w twórczości Marii Dąbrowskiej	239
Twórczość Dąbrowskiej dla dorosłego czytelnika	242
Utwory dla dzieci	265
Zakończenie	273
2. Maria Konopnicka – znana i nieznana	279
Epistolografia jako źródło badań literaturoznawczych	282
O Konopnickiej-pisarce	297
Zakończenie	323

III. TWÓRCZOŚĆ LITERACKA

1. Świat zamieniony w słowo	329
Opowiadania i dramaty w służbie narodu i społeczeństwa	330
Zanurzenie w poezji	337
Utwory dla najmłodszych	351
Zakończenie	364
Zakończenie	367
Kalendarium życia Tadeusza Czapczyńskiego	375
Bibliografia	383
Summary	419
Indeks nazwisk	423
Od redakcji	443

WYKAZ SKRÓTÓW

- AAN** Archiwum Akt Nowych
- APŁ** Archiwum Państwowe w Łodzi
- BIEL** Puszczyk [T. Czapczyński], *Kilka słów o Janie Bieleckim*, „Znad Złotej Lipy”, Brzeżany 1903, s. nienumerowane.
- ĆW** T. Czapczyński, *Ćwiczenia w mówieniu. Przyczynek do metodyki języka polskiego*, Warszawa 1922.
- D** T. Czapczyński, *Dramaty Marii Dąbrowskiej*, „Prace Polonistyczne” 1948, s. 159–168.
- DR** T. Czapczyński, *Druga reforma Akademii Krakowskiej przez ks. Hugona Kollątaja*, [w:] *Sprawozdanie Dyrekcji Zreformowanego Gimnazjum Realnego Żeńskiego Sióstr Urszulanek w Stanisławowie z prawem publiczności oraz Szkoły Pospolitej z prawem publiczności i Liceum Sześcioklasowego za rok szkolny 1911/12*, Stanisławów 1912, s. 3–14.
- FR** T. Czapczyński, *Aleksander Fredro*, Łódź 1947.
- GEN** T. Czapczyński, *O genezie niektórych nowel Marii Konopnickiej*, „Prace Polonistyczne” 1955, s. 325–330.
- HK** T. Czapczyński, *Hugo Kollątaj*, Warszawa 1948.
- IŁ** T. Czapczyński, *K. Iłakowiczówna o J. Piłsudskim*, „Dodatek Literacki” 1937, nr 46, [do:] „Kurier Łódzki” 1937, nr 313, s. 17.
- JAK** T. Czapczyński *Jak pytać z języka polskiego przy egzaminie dojrzałości?*, „Przegląd Pedagogiczny” 1920, nr 3, s. 114–123.
- JS** T. Czapczyński, *Juliuszowi Słowackiemu w uczczeniu setnej rocznicy urodzin*, „Kurier Stanisławowski” 1909, nr 1258, s. 2–3.
- JW** T. Czapczyński, *Twórczość powieściowa Józefa Weysenhoffa*, [w:] *Sprawozdanie Dyrekcji Gimnazjum Realnego Żeńskiego Sióstr Urszulanek w Stanisławowie z prawem publiczności w myśl reskr. Min. W. i O. z 16 maja 1914, L. 18574 oraz Szkoły Pospolitej i Liceum Siedmioklasowego za rok szkolny 1913/14*, Stanisławów 1914, s. 3–45.
- K** T. Czapczyński, *Kompozycja „Nocy i dni” Marii Dąbrowskiej*, „Pamiętnik Literacki” 1947, s. 150–165.
- KH** T. Czapczyński, *Wypracowania piśmienne w świetle poglądów niemieckich (1911–1930). Karta z historii zagadnienia*, „Prace Polonistyczne” 1938, s. 329–350.
- KOŁ** T. Czapczyński, *Hugo Kollątaj*, Warszawa 1948.
- KOSŁ** Kuratorium Okręgu Szkolnego Łódzkiego
- LEK** T. Czapczyński, *Lekcja metodyczna: „Głupi Franek” Konopnickiej (F. Próchnicki i K. Wojciechowski: Wypisy polskie, cz. IV)*, „Muzeum” 1922, z. 2, s. 138–150.

- Listy do Begeya* T. Czapczyński, *Listy Marii Konopnickiej do Attilia Begeya*, „Sprawozdania z Czynności i Posiedzeń Naukowych Łódzkiego Towarzystwa Naukowego” 1956, R. X, nr 1–5, s. 31–39.
- Listy do Lenartowicza* T. Czapczyński, *Listy Marii Konopnickiej do Teofila Lenartowicza*, „Sprawozdania z Czynności i Posiedzeń Naukowych Łódzkiego Towarzystwa Naukowego” 1957, R. XII, nr 2, s. 1 [7]–24 [30].
- Listy do Pawlikowskiego* T. Czapczyński, *Listy Marii Konopnickiej do Mieczysława Pawlikowskiego*, „Sprawozdania z Czynności i Posiedzeń Naukowych Łódzkiego Towarzystwa Naukowego” 1957, R. XII, nr 4, s. 1–12.
- Listy do Wystouchów* T. Czapczyński, *Listy Marii Konopnickiej do Wystouchów*, „Sprawozdania z Czynności i Posiedzeń Naukowych Łódzkiego Towarzystwa Naukowego” 1956, R. X, nr 1–5, s. 27–31.
- ŁÓDŹ** T. Czapczyński, *Łódź w świetle niektórych utworów literackich*, „Prace Polonistyczne” 1937, s. 303–312.
- M** T. Czapczyński, *Metodyka ćwiczeń stylistycznych w szkole powszechnej i średniej*. Podręcznik dla nauczyciela, Lwów 1929.
- MAT** T. Czapczyński, *Materiały do genezy „Nocy i dni”*, „Prace Polonistyczne” 1940–1946, s. 3–24.
- MD** T. Czapczyński, *Maria Dąbrowska*, „Tygodnik Powszechny” 1955, nr 40, s. 1; nr 41, s. 3, 6, 7.
- MWRiOP** Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego
- NAUCZ** T. Czapczyński, *Nauczanie języka polskiego w szkołach mniejszości narodowych i wyznaniowych (Szkoły żydowskie i niemieckie w Okręgu Szkolnym Łódzkim i Warszawskim)*, [w:] *Z zagadnień szkoły średniej i powszechnej*, Łódź 1926, s. 1–39.
- NM** T. Czapczyński, *Nauka moralna w systemie wychowawczym Kołłątaja (próba konstrukcyjna)*, [w:] *Sprawozdanie Dyrekcji c.k. Gimnazjum I z polskim językiem wykładowym w Stanisławowie za rok szkolny 1909/10*, Stanisławów 1910.
- NOWA** T. Czapczyński, *Nowa stodoła. Sztuka w jednym akcie na tle stosunków kaszubskich*, wstęp Z. Oboy-Olszewski, Puck 1922.
- OM** T. Czapczyński, *Metodyczny rozbiór powieści „Ogniem i mieczem” Henryka Sienkiewicza oprac. ...*, Warszawa [1922].
- P** T. Czapczyński, *Pierwiastki wychowawcze w powieściach Marii Dąbrowskiej*, „Miesięcznik Pedagogiczny” 1945, nr 1–2, s. 10–15.
- PAM** T. Czapczyński, *43 lata pracy pedagogicznej*, maszynopis w zbiorach Pracowni Dziejów Oświaty PAN w Warszawie, nr 97.
- PB** T. Czapczyński, *„Pan Balcer w Brazylii” jako poemat emigracyjny*, Łódź 1957.
- PGŻ** Prywatne Gimnazjum Żeńskie J. Czapczyńskiej
- PT** T. Czapczyński, *Metodyczny rozbiór „Pana Tadeusza” w formie pytań*, liczbą rzymską oznaczono następujące wydania: I – Warszawa–Lublin–Łódź–Poznań–Kraków 1920; II – wyd. II, Warszawa–Kraków 1922; III – wyd. III, Warszawa–Kraków–Lublin–Łódź–Paryż–Poznań–Wilno–Zakopane 1925.

- PIECH** T. Czapczyński, *Marian Piechal*, „Prace Polonistyczne” 1937, s. 109–154.
- REW** T. Czapczyński, *Rewolucja Chrystusowa („Imagina” Marii Konopnickiej)*, „Sprawozdania z Czynności i Posiedzeń Naukowych Łódzkiego Towarzystwa Naukowego” 1956, R. XI, nr 1, s. 1–11.
- ROK** T. Czapczyński, *Rok 1905 a twórczość Marii Konopnickiej*, „Przegląd Nauk Historycznych i Społecznych” 1955, t. VI (druk w r. 1956), s. 252–263.
- ST** T. Czapczyński, *Ze studiów nad pieśnią o Piłsudskim*, Łódź 1939.
- ŚW** T. Czapczyński, „*Świt*” pod redakcją Marii Konopnickiej, „Prace Polonistyczne” 1952, s. 235–283.
- T** T. Czapczyński, *Wypracowania piśmienne w świetle poglądów niemieckich (1911–1930). Tematy wypracowań*, „Prace Polonistyczne” 1939, s. 363–382.
- TES** T. Czapczyński, *Testament r. 1831*, „Przegląd Płocki” 1918, nr 1, s. 2–4.
- TUŁ** T. Czapczyński, *Tułacze lata Marii Konopnickiej. Przyczynki do biografii*, Łódź 1957.
- t. I, cz. I; t. I, cz. II;** T. Czapczyński, *Maria Konopnicka (przyczynki do*
tytuł rozdziału, t. II, nr strony *biografii) w latach 1842–1890, 1890–1910; maszynopis w Muzeum Marii Konopnickiej w Żarnowcu, t. I – sygn. 28-zb.4; t. II – sygn. 29-zb.4.*
- U** T. Czapczyński, *Uczniowie o nauczycielach (na tle wypracowań uczniów klasy VIII)*, „Przegląd Płocki” 1919, nr 29–30, 32–33, 35.
- UST** T. Czapczyński, *Pierwszy ustęp w klasie pierwszej szkoły średniej*, „Przyjaciel Szkoły” 1924, nr 13–14.
- W** T. Czapczyński, *Wielodrożność twórczości Marii Dąbrowskiej*, „Nauka i Sztuka” 1946, nr 1, s. 47–65.
- WŁ** T. Czapczyński, *Walerian Łukasiński*, Stanisławów 1913.
- WOB** T. Czapczyński, *Maria Konopnicka wobec spraw społecznych i narodowych w świetle korespondencji z lat 1888–1910*, „Przegląd Nauk Historycznych i Społecznych” 1954, t. IV (druk w r. 1955), s. 433–482.
- WST** T. Czapczyński, *Wstęp*, [do:] M. Konopnicka, *Mendel Gdański*, Wrocław 1951.
- ZES** T. Czapczyński, *Zespołowa praca wychowawcza*, Łódź 1939.
- ŻYCIE** T. Czapczyński, *Życie i twórczość Aleksandra Fredry*, Łódź 1947.

SŁOWO WSTĘPNE

„Pamięć obraca się wokół przeszłości” – myśl przed wiekami sformułowana przez Arystotelesa nigdy nie straciła na znaczeniu. Jej słuszność potwierdza także obserwacja współczesnej kultury, która w różnorodny sposób – na zasadzie kontynuacji, ponownego odczytania, rewizji czy odrzucenia – odzwierciedla minione i niczym trans porывa celebrantów pamięciowych rytuałów w humanistycę. Z pewnością za formę narracji memoralnej można uznać spojrzenie na przeszłość przez pryzmat wydarzeń egzystencjalnych i dokonań jednego człowieka – także wtedy, gdy są one zapisem życia aktywnego i nieprzeciętnego, choć dziś częściowo zapoznanego, nauczyciela. Współczesna rzeczywistość, przejaw „nowej kultury biograficznej”¹ ufundowanej na świadomości narracyjnego charakteru istnienia jednostki ludzkiej, sprawia, że publikacje podejmujące temat działań określonego bohatera cieszą się – mimo licznych aporii i ograniczeń zdeterminowanych naturą takich rozmyślań – zainteresowaniem zarówno znawców literatury, jak też czytelników. Prezentowaną monografię można umieścić w kręgu ujęć dotyczących dziejów pedagogów i badaczy literatury: Stanisława Adamczewskiego, Wacława Borowego, Ludwika Frydego, Stefana Kołaczkowskiego, Lucjusza Komarnickiego, Franciszka Próchnickiego, Jana Rymarkiewicza, Kazimierza Wyki czy Karola Wiktora Zawodzińskiego.

Książka o życiu Tadeusza Czapczyńskiego wyrasta z potrzeby rekonstrukcji i utrwalenia osiągnięć utalentowanego i innowacyjnego pedagoga, działacza szkolnego, literaturoznawcy i literata. Wiele przesłanek inspiruje do tropienia pozostawionych przez niego śladów ekspresji twórczych, zaznaczonych w czynach, przeżyciach i słowach. Zostały one odczytane przede wszystkim jako forma legitymizacji doświadczenia autobiograficznego, kategoryzowanego w subiektywnej materii Ja. Dostrzeżono w nich także odbicie tego wszystkiego, co ulokowane było na zewnątrz jego podmiotowości. Podczas prowadzonych badań podjęta została refleksja zarówno nad faktami doniosłymi i otoczonymi powszechnym zainteresowaniem, jak też tymi, które – choć wypadły z wielkiej Historii – tworzyły tkankę codzienności. Poddane (re)interpretacji, objawiają się jako *signum* trwałości dawnego, a ono, aktualizowane w czasie pozaegzystencjalnym, stanowi wartość dla „późnego wnuka”.

¹ G. Hartman, *Scars of the Spirit. The Struggle Against Inauthenticity*, New York 2002.

Prace Czapczyńskiego komentowane są w dwóch porządkach znaczących: diachronicznym – obecnym w zapisie modalności, które właściwe były jego jednostkowej realizacji dostępnych potencjalności – oraz synchronicznym, sytuowanym we współczesnym horyzoncie dzięki wydobyciu treści niepokrytych patyną czasu. Podjęty projekt czyni również przedmiotem analiz i interpretacji, warunkowanych między innymi różnymi kształtami przeszłości, troskę o jutro. Próba wnikięcia w historię przez przyszłość stanowi istotną pomoc przy profilowaniu odmiennego podejścia do minionego.

Drugą istotną zachętą do prowadzenia „rozmowy” z Czapczyńskim stało się przekonanie o niewystarczalności dotychczasowego naukowego rozpoznania jego dorobku. Studia i szkice Stanisława Adamczewskiego, Franciszka Bielaka, Eugeniusza Cyniaka, Tadeusza Dobrowolskiego, Józefa Gołąbka, Wiktora Hahna, Juliana Krzyżanowskiego, Jana Magiery, Józefa Spytkowskiego, Stanisława Zatheya mają charakter aspektowy bądź recenzencki. Nieco światła na niektóre fakty z bogatej biografii łódzkiego nauczyciela rzucił także anonimowy nekrolog. Biogramy pióra Stefanii Skwarczyńskiej, Jadwigi Czachowskiej i Barbary Bogołębskiej spełniają natomiast formalny wymóg ujęć słownikowych. Zastaną sytuację można z pewnością usprawiedliwić wieloma czynnikami, choćby specyfiką dociekań literaturoznawczych. Zawsze więcej jest problemów badawczych niż sposobów ich reprezentacji w opracowaniach krytycznych, a niezbywalnym prawem komentatora pozostaje wybór tematyki i strategii jej przedstawiania.

Aby w opowieść o dokonaniach Czapczyńskiego wlać jak najwięcej esencji i ukazać jego strategię wzbogacania własnego istnienia poprzez współbrzmienie aktywności z różnych obszarów działań, starano się przede wszystkim udzielić odpowiedzi na pytania fundamentalne dla „rozumiejącego bycia” w świecie: o sposoby unaocznienia tego, co Inny mówi; o założone i prawdziwe intencje, które stały za omawianymi publikacjami; o formy partycypacji w rzeczywistości i artykulacji Ja. Tak pojęte zadanie poznania Innego wiąże się z możliwością porozumienia, wymiany myśli i słów. Jednocześnie pozwala potraktować wszelkie kwestie odbioru jako pochodne przywołanych zagadnień. Spotkanie z łódzkim polonistą uzyskało zatem wymiar zdarzenia uobecniającego, dopełniającego zawsze (nie)skończone życie i stworzyło możliwość bycia wobec niego. Dialog – podpowiada Hanna Buczyńska-Garewicz – interpretowany jako „mówienie DO kogoś, słuchanie odpowiedzi na wezwanie i odpowiadanie na wezwanie innego”² dawał „Ty” szansę stania się „Ja” przez zwracanie się do drugiego słowem Ty.

Tajemnica osoby, sekret jej istnienia i talentu pozostaną w sferze niedopowiedzenia, nie dziwi zatem, że próbom wywołania z głębi czasów sylwetki człowieka-

² H. Buczyńska-Garewicz, *Milczenie i mowa filozofii*, Warszawa 2003, s. 212.

-kreatora nie patronuje ambicja oglądu całościowego. Autorka pracy przekonana jest, że w każdej metodzie tkwi groźba narzucenia przedstawianym wydarzeniom jakiegoś usztywniającego i – paradoksalnie – deformująco-zniekształcającego schematu. Podziela także stwierdzenie Marka Zaleskiego³, iż ujęcie monograficzne w wersji zaproponowanej przez wiek XIX należy uznać za przedsięwzięcie nacechowane niespełnieniem, niemożnością opatrzenia konstatacji jedynie słusznymi wnioskami. Próba wielostronnego oświetlenia treści, uwzględniania różnych płaszczyzn i punktów widzenia funduje zatem wypowiedź naznaczoną nieostatecznością ustaleń, ich finalnym niedomknięciem.

Otwarcie dysertacji na nowe dopowiedzenia wynika także ze specyfiki samego pojęcia faktu historycznego, którego status we współczesnej nauce wydaje się nieoczywisty: sam z siebie nie jest on „historyczny”, cechę tę uzyskuje dopiero w narracji. U podstaw Historii leżą bowiem nie fakty historyczne, ale teksty kultury, nawet jeśli – jak przekonuje Paul de Man – maskują się „w kostiumie wojen i rewolucji”⁴. Jerzy Topolski podkreśla, że każda deszyfracja tego, co było, wiąże się z praktykami interpretacyjnymi, znawca akcentuje więc różnicę pomiędzy przeszłością a próbami jej odczytania. Równocześnie zaznacza, że powstały projekt jest rzutowaniem obrazów na ramy dostępnego świata. Wobec nieziszczalności odtwarzania dawnego w kształcie dokonanym Topolski słusznie mówi o „miecie źródeł historycznych”⁵. Wskazuje też pięć poziomów wstępnego modelowania obrazu przeszłości w pracy badacza: 1) przez nadawców informacji źródłowych; 2) przez historyka w trakcie tworzenia nowego repertuaru źródeł; 3) w relacji między językiem a dziedziną języka, o której możemy w nim mówić; 4) podczas budowania narracji historycznej; 5) w fazie weryfikacji wyników badawczych⁶. Hayden White – przedstawiciel nowego historyzmu – dodaje ponadto, że historyk, jako reprezentant ludzi przeszłości⁷, nie tyle pisze, co jest pisany przez coś⁸, dzięki czemu

³ M. Zaleski, *Kłopoty z monografią*, „Teksty Drugie” 2008, nr 6, s. 117–126.

⁴ P. de Man, *Literary History and Literary Modernity*, „Daedalus” 1970, t. 99, nr 2, s. 403.

⁵ J. Topolski, *Jak się pisze i rozumie historię. Tajemnice narracji historycznej*, Warszawa 1998, s. 339. Podobne stanowisko prezentuje H. White; por. *Pamięć, etyka i historia. Anglo-amerykańska teoria historiografii lat dziewięćdziesiątych (Antologia przekładów)*, red. E. Domańska, Poznań 2002; E. Domańska, *Biała tropologia. Hayden White i teoria pisarstwa historycznego (fragmenty wywiadu z Haydenem White’em)*, „Teksty Drugie” 1994, nr 2, s. 166.

⁶ J. Topolski, *Teoria wiedzy historycznej*, Poznań 1983, s. 251. Zob. również: id., *Historia jako nauka po postmodernizmie*, [w:] *Pamięć, etyka i historia...*, s. 33, 34.

⁷ E. Domańska, *Historie niekonwencjonalne: refleksja o przeszłości w nowej humanistyce*, Poznań 2006, s. 170.

⁸ Grecka strona zwrotna czasownika „pisanie” (gr. ΓΡΑΦΗΣ, ang. *Middle voice*) stanowi zapośredniczenie pomiędzy „ja czynnym” (ja piszę) i „ja biernym” (piszą mną) na

– zdaniem Franka Ankersmita – doznaje „daru chwili”⁹, „momentalnego, oszalamiającego doświadczenia nagłego zaniku pęknięcia między terażniejszością a przeszłością”¹⁰. Dzięki osiągnięciu takiego stanu możliwe będzie znalezienie się wewnątrz „akcji” i przeżywanie prezentowanych zdarzeń. Tekstualne za pośrednictwem wiedzy o historii wprowadza poznającego w stan nieustannej niepewności, spowodowanej substancjalnym rozziwem między wywodem a rzeczywistością¹¹. Dawne wypadki nie zachodzą samoistnie, lecz poprzez liczne mediacje: ślady, pamiątki, wspomnienia, które – choć przywołują minione – zacierają jego kształty. Ze względów teoretycznych i metodologicznych w rozprawie odrzucono myślenie o wiedzy w kategoriach zewnętrznych kryteriów prawdy czy fałszu, tudzież w aspektach „zawłaszczeń” i wykorzystania niewinnych koncepcji. Celem analizy krytycznej nie było zaprzeczenie „obiektywności” nauki jako takiej, lecz ukazanie, jak ta „obiektywność” jest produkowana i jakie są jej konsekwencje.

Dysertacja jest jedną z wielu możliwych reprezentacji lub opisów osiągnięć Czapczyńskiego, narracją o jego sposobach – jak powiada Paul Rabinow – „przepracowywania” (*durcharbeiten*) różnorodnych problemów w jednostkowym kontekście formowania samego siebie (*Bildung*), formułowania myśli i zamykania ich w pojęciowych konstrukcjach, z uwzględnieniem prakseologicznego i „pisarskiego” charakteru¹². Refleksja nad umieszczonymi w słowie doświadczeniami człowieka odsłania „formy”, za pomocą których jego subiektywność zdolna była do sztuki negocjacji między świadomością indywidualności a poczuciem więzi, chęcią oryginalności a potrzebą zobligowania przez tradycję, kreatywnością a koniecznym naśladownictwem, jako konstytuancem trwania kultury. Tkankę wypowiedzi tworzą więc tezy i hipotezy oraz próby ich odczytania. Nie bez znaczenia jest tu także dystans, jaki zapewniają nauki humanistyczne wobec człowieka-obiektu filozoficznego namysłu: dopiero perspektywa czasowa modeluje całość krajobrazu ludzkiego ducha i oku obserwatora ukazuje jego szczegóły¹³.

rzecz formy pośredniej: piszę sobą; por. H. White, *Writing in the middlevoice*, „Stanford Literature” 1992, vol. 9, nr 2, s. 179–187.

⁹ F.R. Ankersmit, *History and Tropology: The Rise and Fall of Metaphor*, Berkeley, 1994, s. 20.

¹⁰ *Ibid.*, s. 56.

¹¹ W ideę archiwum wpisana jest asymetria między życiem a zapisem; zob. P. Ricoeur, *Pamięć, historia, zapomnienie*, przeł. J. Margański, Kraków 2012; M. Foucault, *Archeologia wiedzy*, przeł. A. Siemek, Warszawa 1977.

¹² Por. P. Rabinow, *Anthropos Today. Reflections on Modern Equipment*, Princeton 2003, s. 77.

¹³ A. Ciałek, *Biografia naukowa: od koncepcji do narracji. Interdyscyplinarność, teorie, metody badawcze*, Kraków 2013.

Sygnowana tytułem trójdzielność dokonań Czapczyńskiego – pedagoga, literaturoznawcy i literata – zdecydowała o kompozycyjnym kształcie dysertacji. Poprzedzający dalsze rozważania rozdział *Tadeusza Czapczyńskiego życie czynem* znaczone wiele zawdzięcza konstatacjom Małgorzaty Czermińskiej związanym z funkcjonowaniem Ja w literaturze dokumentu osobistego, a także sformułowanej przez Philippe Lejeune’a kategorii paktu autobiograficznego, zakładającego tożsamość autora, narratora i bohatera. Francuski badacz – dzięki rozróżnieniu Ja piszącego i Ja opowiadanego poprzez wyodrębnienie w nich trzech elementów: Ja rzeczywistego, opowiadającego i opowiedzianego¹⁴ – zauważa, że tożsamość to rodzaj paktu z czytelnikiem, jest więc pragmatyczna i przekłada się na struktury tekstu.

Przekonanie, że charakter stanowi formę życia wewnętrznego, kształtowaną pod wpływem wyzwań stawianych przez dzieje, i jest dyspozycją gotowości do aktywnego odpowiadania na wyzwania bytu nawet w sytuacji niepełnego przygotowania, zaowocowało podjęciem rozważań nad strategiami modelowania przez Czapczyńskiego własnego Ja. Źródłem informacji stały się dokumenty, świadectwa przeszłości i – przede wszystkim – *43 lata pracy pedagogicznej*¹⁵, czyli jego pamiętnik wyróżniony w konkursie zorganizowanym przez Polską Akademię Nauk w 1957 r. Przeznaczenie zapisków w istotny sposób przesądziło o ich kształcie – memoracja oświetla przede wszystkim sferę działalności zawodowej i aktywności publicznej. Znacznie rzadziej pojawiają się tam treści intymne, prywatne. Pracę nad wspomnieniami polonista traktował jako dawanie świadectwa o stuleciu, którego był rówieśnikiem, oraz jako autointerpretację swojej podmiotowości. Obie postawy – świadectwo historii XX w. i autoanaliza – zostały nierozdzielnie wplecione w narrację.

Zgodnie ze sformułowanymi przez Marię Mendel¹⁶ założeniami pedagogiki – pojmowanej jako działanie miejsca i działanie miejscem – opisano zgłaszane i realizowane przez Czapczyńskiego teoretyczne i praktyczne projekty „urządzenia” przestrzeni szkoły. W polu zainteresowań znalazła się sieć ściśle ze sobą powiązanych struktur, ważnych dla rekonstrukcji jego edukacyjnych

¹⁴ Ph. Lejeune, *Wariacje na temat pewnego paktu. O autobiografii*, red. R. Lubas-Bartoszyńska, przeł. W. Grajewski, S. Jaworski, A. Labuda, R. Lubas-Bartoszyńska, Kraków 2001, s. 32.

¹⁵ T. Czapczyński, *43 lata pracy pedagogicznej*, maszynopis w zbiorach Pracowni Dziejów Oświaty PAN w Warszawie, nr 97, [Łódź 1956] (w książce cytaty będą lokalizowane skrótem: PAM). Fragment pamiętnika *Moja praca w szkolnictwie łódzkim w latach 1921–1929* znajduje się w zbiorach Biblioteki Uniwersytetu Łódzkiego, sygn. Akc. 6204; zob. również: Z. Wojtkowiak, *O klasyfikacji i interpretacji pamiętników*, „Studia Źródłoznawcze” 1980, t. 25, s. 163–177.

¹⁶ Por. M. Mendel, *Pedagogika miejsca i animacja na miejsca wrażliwe*, [w:] *Pedagogika miejsca*, red. ead., Wrocław 2006, s. 21–37.

postulatów, czyli: procesy władzy (poznawcze i normatywne schematy nauczania i wychowania), praktyki wiedzy (techniki wartościowania ich form przez władzę) oraz sposoby upodmiotowienia (metody przekształcania własnej egzystencji w przedmioty codziennych operacji zgodnie z zaleceniami autorytetów naukowych).

Podkreślić należy, że kompozycyjne wyodrębnienie życiorysu nie wynika z chęci chronologicznego uporządkowania bogatych w zdarzenia losów ludzkich, ani z dążenia do zaprezentowania dokonań Czapczyńskiego w perspektywie (zawsze zniekształconej) całości, nie jest też wywołane nakazem posłuszeństwa wobec dawnych ujęć monograficznych (życie i dzieło). Stosowane przez autora pamiętnika – upostaciowanego w figurze „człowieka-opowiadania” (Lejeune) – mechanizmy „samostwarzania się” w kontekście biografii zostały uznane za autorefleksyjny, emancypacyjny proces zdobywania wiadomości o własnych uwarunkowaniach (typ czystego działania komunikacyjnego)¹⁷. Przyjęcie innej niż w pozostałych partiach perspektywy narracyjnej, czyli użyczenie głosu Czapczyńskiemu – z pełną świadomością praktyk modelowania, jakim podlegają tego typu wypowiedzi – było zabiegiem zamierzonym.

Na część I książki, *Przestrzenie edukacji*, składają się cztery rozdziały: *Idee oświecenia, romantyzmu i Młodej Polski w hermeneutycznej perspektywie aksjologicznej*, *Monograficzna koncepcja nauczania literatury*, *Literatura na lekcjach języka polskiego*, *Projekt kształcenia językowego*. Przynoszą one rekonstrukcję polonistycznej refleksji Czapczyńskiego, ukształtowanej pod wpływem przeobrażeń ówczesnej myśli literaturoznawczej i językoznawczej, która determinowała warsztat hermeneuty. Źródłami jego inspiracji metodologicznych stały się neoidealizm Wilhelma Diltheya oraz ustalenia Juliusza Kleina. Łódzki pedagog podzielał bowiem poglądy tych badaczy, że interpretacja humanistyczna dotyczy szczególnego charakteru dzieła, indywidualności twórcy czy swoistości epoki. Za niemieckim filozofem uznawał, iż sens powstaje dopiero w jednostce ludzkiej i jej dziejach¹⁸ (sprzeciwiał się więc dawnemu paradygmatowi zakładającemu, że sensy świata wnosimy do życia). W jego wypowiedziach rozumienie stanowiło podstawę strategii interpretacyjnej, wymagało analizy tekstów i adekwatnego uchwycenia omawianych treści, prowadziło także do ujawniania duchowego wnętrza artysty. Przyjęte założenia pozwalały Czapczyńskiemu ukazać pisarzy wraz z ich pasjami, przeżyciami¹⁹,

¹⁷ J. Habermas, *A Postscript to Knowledge and Human Interests*, przeł. Ch. Lenhardt, „*Philosophy of the Social Sciences*” 1973, vol. 3, s. 157–189.

¹⁸ Por. W. Dilthey, *Budowa świata historycznego w naukach humanistycznych*, przeł. E. Paczkowska-Łagowska, Gdańsk 2005, s. 307.

¹⁹ Wilhelm Dilthey rozróżnił pojęcia doświadczenia i przeżycia. Dane doświadczenia stanowią podstawę wyjaśnienia naukowego, dane przeżycia – rozumienia i interpretacji. Właściwą dla doświadczenia percepcję zmysłową filozof pojmował jako bierną

pragnieniami, wartościami i celami, z towarzyszącym temu perspektywizmem poznawczym. Przedstawiał on „człowieka z krwi i kości”, mówił o „mocy, z jaką przyciąga ku sobie miłość i uwagę innych indywiduów, wzrusza bardziej niż jakikolwiek inny obiekt lub jakiegokolwiek uogólnienie”²⁰. Analizie poddano kluczowe dla tego podejścia naukowego kategorie: życia, osobowości twórczej i światopoglądu. Zaakcentowano też związek przyjętej postawy z tradycją filologiczną, rozumianą jako badanie genezy poszczególnych motywów i ich kompozycji w kontekście biografii autora, wskazanie oryginalnych cech dzieła oraz elementów właściwych dla literackiej tradycji. Bohater dysertacji za swój obowiązek uznawał studiowanie prezentowanych tekstów, a w szczególności rozróżnianie, co jest ogólnym wrażeniem badacza-czytelnika, co hipotezą interpretacyjną, a co dokumentacją. W pluralistycznym *de facto* warsztacie metodologicznym Czapczyńskiego dostrzeżono konsekwencję i odpowiedzialność, podyktowaną wielością aspektów przedmiotu, poddanego eksploracji naukowej. Badacz – wyczulony na aktualną myśl teoretyczną – nigdy świadomie nie przekreślił stanowisk, które, w świetle zmiennych propozycji metodologicznych, zwolennikom nowoczesności często wydawały się anachroniczne. Nie potępił więc całkowicie pozytywistycznego biografizmu, genetyzmu i filologizmu. Stosowane umiejętnie, oddawały cenne usługi²¹, umożliwiały

odbiorczość podmiotu określoną przez bodźce fizyczne i procesy fizjologiczne (opis fizyczny). Odróżniał ją od percepcji przeżycia, które nie jest podmiotowym doznaniem obiektu, lecz wywołaną przez obiekt wartością. Myśliciel przekonywał, że przeżycie nie dokonuje się w sferze doznań, lecz przedmiotów, nie uczuć, lecz wartości, znaczeń, itp. Ich realizacja, czyli urzeczywistnienie postawy podmiotu świadomego fizycznego stanu rzeczy, oznacza „urzedmiotowienie” przeżywanej wartości. Pamiętać należy, iż Dilthey nie utożsamiał treści przedmiotowej przeżycia z treścią przeżywaną. Nie zakładał również możliwości redukcji w przeżyciu treści, w której dostrzegał charakter intencjonalny, determinowany dwoma czynnikami: a) aktualnym układem przekonań motywujących; b) celowymi dążeniami, pragnieniami i tendencjami do poznawania świata. Przeżycie (opis mentalny zjawiska) utożsamiał z postawą propozycjonalną, czyli wyrażaniem językowym aksjologicznego, interpretacyjnego stosunku do wchodzącego w grę stanu rzeczy (por. W. Dilthey, *Rozumienie i życie*, przeł. G. Sowiński, [w:] *Wokół rozumienia. Studia i szkice z hermeneutyki*, wyb. i przekł. G. Sowiński, red. nauk. T. Gadacz, Kraków 1993, s. 67).

²⁰ W. Dilthey, *Psychologia, antropologia a humanistyka*, przeł. K. Krzemieniowa, [w:] Z. Kuderowicz, *Dilthey*, Warszawa 1987, s. 202.

²¹ Czapczyńskiemu bliska była postawa Ignacego Chrzanowskiego, który w 1928 r. w swoim *Małym wyjaśnieniu, a raczej dłuższym wyznaniu wiary* pisał: „Historia literatury z natury swojej jest przede wszystkim nauką filologiczną, ale nie wyłącznie: może i powinna także z natury swojej wykraczać poza granice filologii, może i powinna po ukończeniu analizy filologicznej rozpatrzeć utwór literacki przynajmniej jeszcze ze stanowiska logiki, etyki i estetyki, nie zapominając przy tym o stronie normatywnej tych nauk, to znaczy, ma prawo wydać sąd o jego różnorodnych wartościach” (id., [Wyznanie

bowiem wielostronne ujęcie zagadnienia, sytuowanego w szerokim kontekście wydarzeń społeczno-politycznych. Nie przekreślały także możliwości uwydatnienia osobistego zaangażowania w percypowanie utworów.

Wskazanie konstytuanta zainteresowań dydaktycznych Czapczyńskiego ułatwiło z kolei problematyzację jego myśli. Prace bohatera dysertacji omówiono, odnosząc je do ówczesnych koncepcji i programów nauczania języka polskiego, usytuowanych w perspektywie historycznej. Czytelnik powinien mieć wszak świadomość uwarunkowań towarzyszących poloniście podczas budowania zrębów edukacji narodowej w wolnym kraju. Ukształtowany przez szkołę galicyjską, inspiracji poszukiwał w przesłaniach oświecenia i romantyzmu. One to sprawiły, że interlokutorami dociekań naukowych uczynił Hugona Kołłątaja, Aleksandra Fredrę, Waleriana Łukasińskiego, aby przez pryzmat ich życia oświetlać fakty z historii literatury i historii Polski. W dalszej kolejności przybliżono prekursorские postulaty czytania utworów Józefa Weysenhoffa, z uwzględnieniem krytyki pozytywizmu z postpozytywistycznej perspektywy oraz oceny wydarzeń 1905 r. Ukazano także umiejętność wiązania praktyki pedagogicznej z działalnością na rzecz lokalnej społeczności oraz nowy paradygmat odbioru literatury I połowy XIX w. u progu niepodległości państwa (rozdział 1).

Za istotny przy przełamywaniu biernego uczestnictwa wychowanka w procesie edukacyjnym uznany został nowatorski model heurystycznej analizy i interpretacji lektur, homologiczny z założeniami monograficznej (lekturoznawczej) koncepcji kształcenia literackiego w szkole. Obserwacji poddano oryginalną wówczas ideę traktowania dzieła literackiego jako organicznej i immanentnej całości, którą należy ujmować z perspektywy historycznej, genetycznej, socjologicznej, regionalnej oraz biograficznej (rozdział 2).

Przedstawiono także koherencję przedsięwzięć Czapczyńskiego z wysuwanymi w międzywojniu koncepcjami (kulturoznawczą, psychologiczną) sytuowania literatury bliżej ucznia, wykazano zbieżność zgłaszanych przez niego projektów oraz wychowawczych ideałów międzywojnia (narodowy, państwowy, państwowo-narodowy). W tej części książki omówione zostały sposoby aplikowania na grunt szkolny zaleceń Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego dotyczących otaczania kultem Józefa Piłsudskiego oraz realizowania idei małej ojczyzny. Charakteryzując konkretne oferty metodyczne, wyeksponowano symbiozę ustaleń dyscypliny macierzystej z praktyką nauczycielską (rozdział 3).

wiary], [w:] *Teoria badań literackich w Polsce. Wypisy*, oprac. H. Markiewicz, t. 1, Kraków 1960, s. 420). Metodę filologiczną szeroko definiuje także E. Auerbach: „W tej filologicznej filozofii lub filozoficznej filologii chodzi tylko o nas, ludzi na planecie Ziemia. Oto idea filologii” (id., *Język literacki i jego odbiorcy w późnym antyku łacińskim i średniowieczu*, przeł. R. Urbański, Kraków 2006, s. 21).

Uwagi o nauczaniu języka polskiego zamknięte zostały – ważną również dla oświaty w XXI w. – prezentacją zintegrowanego kształcenia językowego, ze-
spalającego w aktach obserwacji lekcyjnych literaturę, gramatykę i codzienność
młodego człowieka. Bohater dysertacji konsekwentnie uznawał, że język ma siłę
sprawczą – zarówno odzwierciedla rzeczywistość, jak też ją kreuje. Postulował
zatem, by szkoła kształciła świadomość językową, rozpatrywaną w trzech aspek-
tach: psychologicznym (związanym z cechami podmiotu – ucznia), lingwistycz-
nym (wyznaczanym przez język jako system, jego funkcje, użycie), a także dydak-
tycznym (wynikającym z organizacji procesu nauczania). Polszczyzna – w jego
ujęciu – stawała się jednocześnie narzędziem porozumiewania się i przekazywa-
nia informacji, jak też wykładnikiem sposobu myślenia, interpretacji rzeczywi-
stości. Rozpoznanie optymalizacji postulatów merytorycznych i dydaktycznych
w komentowanych publikacjach prowadziło do uchwycenia ewolucji myśli ich
autora – w obrębie przyjmowanych rozwiązań zgłaszał on bowiem własne, indy-
widualne przemyślenia wywiedzione zarówno z pozyskanej wiedzy, jak też wie-
loletniej pracy zawodowej (rozdział 4).

Badania dziejów polonistyki szkolnej wymagają interdyscyplinarnego po-
dejsia, lokującego teorie dydaktyczne i empirię kształcenia w kręgu historii li-
teratury, językoznawstwa, nauk historycznych, pedagogicznych, psychologicz-
nych, filozofii itp. Narracja Czapczyńskiego, kategoryzowana jako wypadkowa
właściwego jego czasom systemu aksjologicznego oraz indywidualnej skali
wyznawanych wartości, pozwala określić graniczne walory jego uniwersalnych
i ponadczasowych propozycji. Taki horyzont eksploracji służy zespoleniu zało-
żeń teoretycznych z ich pragmatycznym zastosowaniem i dostarcza stosownych
kryteriów walidacji. Przyjęta perspektywa metahistoryczna umożliwia przywo-
łanie ujęcia hermeneutycznego, dzięki czemu przedmiotem refleksji są nie tylko
proste zjawiska (fakty), ale także ukryte założenia i sensy oraz ich konsekwen-
cje²². Interpretacja dorobku Czapczyńskiego uzasadnia przekonanie o: a) ewolu-
cyjnym charakterze procesów nauczania literatury i języka polskiego (ciągłość
idei); b) potrzebie wzbogacenia świadomości metodologicznej badaczy zaintere-
sowanych tą problematyką; c) wymogu modelowania rzeczywistości kształcenia
w odniesieniu do tendencji współczesnych i dokonań przeszłości.

Tak zakreślony obszar rozważań ułatwia zaakcentowanie konieczności po-
szukiwania antidotum na zauroczenie różnymi modami – studia historyczne
obejmują długie interwały czasu i wskazują pewne trwałe struktury, z których
wyrasta najnowsza teoria i praktyka edukacyjna.

²² Por. J. Kmita, *Epistemologiczne przesłanki teoretycznej integracji badań pedagogicz-
nych*, [w:] *Studia z teorii kultury i metodologii badań nad kulturą*, red. id., Poznań 1982,
s. 17–36; J. Marchewa, *Nauczanie literatury w szkole średniej w latach 1918–1939. Koncep-
cje i podręczniki*, Warszawa 1990.

Część II dysertacji, *Pasje literaturoznawcze*, przybliży osiągnięcia naukowe Czapczyńskiego. Skomponowana została z dwóch rozdziałów: *Kult życia i pracy w twórczości Marii Dąbrowskiej* oraz *Maria Konopnicka – znana i nieznaną*. Założenia hermeneutyki Diltheya i polskich przedstawicieli nurtu ekspresyjnego w badaniach literackich pozwalają dostrzec w projektach literaturoznawcy proces nadawania i różnicowania sensów oraz przywracania tekstów do obiegu, poza którym nie mogą one funkcjonować. Postawa taka uzasadnia umieszczenie w kręgu zainteresowań kwestii dotyczących: 1) modeli kulturowych, za jakimi opowiadało się omawiane przez Czapczyńskiego dzieło; 2) zachowań badacza jako podmiotu, potwierdzającego percepcyjne doświadczenie w akcie czytania; 3) przyczyn badawczej atrakcyjności lektury (prawdy stają się dostępne pod warunkiem odniesienia ich do rzeczywistości komentatora); 4) rodzajów społecznych uwarunkowań rozumienia, od których uzależniona była prezentowana interpretacja; 5) zawartych w tekście wartości ujmowanych w szerszym kontekście społecznym.

W przywołanej perspektywie można było sportretować Czapczyńskiego jako wrażliwego i uważnego historyka literatury. Analizując studia poświęcone dokonaniom Dąbrowskiej, wyeksponowano zagadnienia związane z koncepcją osobowości twórczej, społeczną rolą i zadaniami artystki oraz stosunkiem jej pisarstwa do życia. Nie pominięto milczeniem związków między ówczesną sytuacją Polski a wyznawanym przez pisarkę światopoglądem. Tak naszkicowana płaszczyzna rozważań pomogła zarysować horyzont aksjologiczny bohatera dysertacji. Wiele miejsca poświęcono nakreśleniu dominant kompozycyjnych *Ludzi stamtąd*, *Nocy i dni*, *Stanisława i Bogumiła*, *Geniusza sierociego* oraz utworów z adresem dziecięcym. Zwrócono także uwagę na – właściwą dla łódzkiego polonisty – tendencję czytania dzieł w perspektywie aktualizującej. Ze sztuki słowa Czapczyński czynił bowiem zawsze ważnego partnera dialogu o sensie istnienia człowieka. Widział w niej także istotny głos w podejmowanych przez rodaków próbach uchwycenia zasadniczych konstant światła.

Prezentując monografię spuścizny Konopnickiej, nakreślono przyjętą przez literaturoznawcę strategię biograficzną, uwypuklono jego wkład w proces porządkowania biogramu intelektualistki. Hermeneutyczny model percepcji jej dorobku posłużył wskazaniu wspólnych i różnych wątków pomiędzy snutą przez bohatera dysertacji myślą a komentarzami innych interpretatorów. Szczególnie wyróżniono ustalenia pomijane we wcześniejszych publikacjach. Omówiono również poglądy łódzkiego polonisty dotyczące roli i zadań artysty w życiu narodu. Uwydatniono prekursorski charakter sądów o nowelach, *Obrazkach*, *Prometeuszu* i *Syzyfie*, *Imaginie* oraz *Panu Balcerze w Brazylii*. Docenione zostały także spostrzeżenia związane z obecnością motywów heliolatrycznych i religijnych w liryce poetki, jak też uwagi do jej ekfraz. Zaakcentowano ponadto znaczenie twórczości dla dzieci oraz pracy redaktorskiej, translacyjnej i publicystyki Konopnickiej. Wspomniane strategie pozwoliły ukazać trwałość myśli Czapczyńskiego.

Część III, *Twórczość literacka*, obejmująca rozdział *Świat zamieniony w słowo*, mówi o kreacji Czapczyńskiego-literata. Odpowiedzi na aktualne wydarzenia, zawarte w opowiadaniach, sztukach teatralnych i wierszach, potraktowano jako właściwe temu człowiekowi zaangażowanie w działania ukierunkowane na poprawę rzeczywistości. Zaakcentowane zostały związki między twórczością własną a działalnością pedagogiczną, ona bowiem w znacznej mierze przesądziła o kształcie części wierszy. Przywołano także zadumę nad sensem ludzkiej egzystencji zapisaną w tomiku *Pamiętam... Poezje*. W rekonstrukcji krytycznej uwyraźniono autorską predylekcję do preferowania partnerskiego, wyzwolonego z nadmiernego moralizatorstwa, dialogu z dzieckiem – odbiorcą książeczek, w których przedstawione doświadczenia podporządkowane zostały regułom pajdialnego poznawania i doznawania bliższego oraz dalszego otoczenia.

Postawione problemy badawcze służą poszukiwaniu odpowiedzi na szereg istotnych pytań: Jaką rolę odegrał Czapczyński w edukacji polonistycznej? Kim był w historii literatury? Jakie nowe i trwałe wartości wniósł do obu wspomnianych przestrzeni? Jak w konkretnych sytuacjach preferowany przez niego warsztat dydaktyczny weryfikował się względem teoretycznego zaplecza macierzystej dyscypliny i ustaleń nauk pedagogicznych? Jaki miał stosunek do tradycji i jak ją ujmował? Jaką postawę zajmował wobec współczesności? Jakiemu celowi podporządkował własną wizję artystyczną?

Korpus materiałowy badań stanowią drukowane i niedrukowane wypowiedzi Tadeusza Czapczyńskiego. Przeprowadzone zostały rozległe poszukiwania archiwalne, których celem było ukazanie doniosłości jego pracy. Oglądowi poddano: 1) bezpośrednie źródła nieadresowane – dokumenty oświatowe, zarządzenia MWRiOP, instrukcje programowe; 2) źródła pośrednie adresowane do: ówczesnego odbiorcy (listy, protokoły z rad pedagogicznych kierowanej przez bohatera dysertacji szkoły, protokoły hospitacji), historyka (pamiętniki) i potomności w ogóle (ujęcia monograficzne, studia naukowe, propozycje metodyczne itp.)²³.

Z uwagą odniesiono się do książkowych i prasowych publikacji na tematy związane z oświatą. Materiał pozyskiwany był podczas licznych kwerend w: Bibliotece Uniwersytetu Łódzkiego, Bibliotece Pedagogicznej im. T. Kotarbińskiego w Łodzi, Bibliotece im. J. Piłsudskiego w Łodzi, Bibliotece Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, Bibliotece Polskiej Akademii Nauk w Warszawie, Bibliotece Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Bibliotece im. Zielińskich w Płocku, Bibliotece Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Wrocławiu, Muzeum im. Marii Konopnickiej w Żarnowcu, Archiwum Państwowym w Łodzi.

Niniejsza książka ma na celu wskazanie, że cechą refleksyjnego spojrzenia na dokonania XXI w. powinna być umiejętność dostrzeżenia nowatorstwa zjawisk przeszłości (takie znamiona nosiła myśl łódzkiego polonisty) i włączenia

²³ Por. J. Topolski, *Teoria wiedzy historycznej...*, s. 258.

ich w krąg tradycyjnego rozumienia. One bowiem stanowią sygnały kulturowego zapotrzebowania na podejmowanie takiej, a nie innej tematyki w danym czasie. Można zaryzykować twierdzenie, że przedsięwzięcia Czapczyńskiego stanowiły „horyzont oczekiwań” jego współczesności, a jednocześnie stały się ważnym drogowskazem dla przyszłych pokoleń. Autorka ma nadzieję, iż książka ta zachęci do – jakże ważnych w obliczu reformatorskich tendencji ostatniego dziesięciolecia XX w. i pierwszych dekad obecnego stulecia – rozważań o pożądanym kierunku zmian w systemie oświaty. Posłuży także do namysłu nad znaczeniem lektury, która pozwala na przekraczanie własnych ograniczeń i poszerzanie granic dostępnego empirycznie świata.

Wyrazy wdzięczności kieruję do Pani Profesor Zofii Budrewicz, która od wielu lat wspiera moje intelektualne zmagania i z wielką wyrozumiałością odnosi się do tworzonych tekstów, ucząc jednocześnie badawczego spokoju, profesjonalizmu oraz konsekwencji w działaniu. Za wnikliwe wskazówki, inspirujące rady i wiarę w moje możliwości dziękuję Panu Profesorowi Tadeuszowi Budrewiczowi. Gorąco dziękuję Pani Profesor Ewie Paczoskiej za umacnianie mnie w pokonywaniu trudów na niełatwej, ale jakże ciekawej ścieżce badawczej. Słowa podziękowań składam Pani Profesor Barbarze Myrdzik za umiejętność słuchania i gotowość do udzielania odpowiedzi na pytania.

Serdeczne podziękowania za gruntowne, rzetelne, trafne i cenne spostrzeżenia kieruję pod adresem recenzenta, Pana Profesora Macieja Wróblewskiego.

Oddzielne podziękowania należą się Pani Profesor Teresie Świątosławskiej, która była inicjatorką i opiekunem moich pierwszych badań naukowych, wytyczającym kierunek dalszej drogi. Słowa podziękowań składam Pani Profesor Jolancie Fiszbak, za pełną wyrozumiałości postawę wspierającą, oraz Koleżankom i Koledze z Zakładu Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej za otwartość wobec niesionych przez życie problemów.

Dziękuję Panu Pawłowi Bukowskiemu – Dyrektorowi Muzeum Marii Kopnickiej w Żarnowcu i jego Żonie Barbarze Bukowskiej za staropolską gościnność, pomoc przy poszukiwaniach i dar rozmowy, której czaru nie przesłonił czas.

Niniejsza praca nie powstałaby bez rozmów z jej pierwszymi czytelnikami: Rodzicami Krystyną i Stanisławem Gajakami i Mężem – Krzysztofem. Dziękuję Im za miłość – bez nich rzeczywistość pozbawiona byłaby sensu, ciepła i bezpieczeństwa. Krzysztofowi dziękuję za cierpliwość i wiarę w to, że codzienny trud zostanie zakończony książką. Dziękuję również tym wszystkim, którzy towarzyszyli mi w codziennych rozterkach i swą obecnością umacniali w dążeniu do celu.

TADEUSZA CZAPCZYŃSKIEGO ŻYCIE CZYNEM ZNACZONE

Nie straciłem lat moich na próżno,
nie zmarnowałem na byle co [...]
ciężką i trudną wypełniłem je pracą,
wiem, po co i wiem, na co
odbywałem swą żmudną podróż¹.

Życie Tadeusza Czapczyńskiego zamknęło się w latach 1884–1958. Ale jego czasowa lokalizacja nie przystawała do dat urodzin i śmierci, obiektywnie granicznych, lecz naznaczonych jakąś historyczną prowizorycznością, niezakorzeniem, trudno uchwytną zmiennością. Tymczasowość jego egzystencji objęta była bowiem inną ramą, wewnętrzną, istotniejszą: lat 1914–1945. Czas Wielkiej Wojny Czapczyński spędził częściowo w Wiedniu, a częściowo w Stanisławowie. Ze względu na stan zdrowia nie doświadczył żołnierskiej doli, co stanowiło wyrzut sumienia, odnotowany między innymi w tomiku wierszy *Pamiętam...*² Okupację hitlerowską przeżył w Krakowie. Tutaj, mimo licznych trudności ekonomicznych i zdrowotnych, starał się zapewnić byt sobie i rodzinie. Koniec koszmaru Zagłady nie oznaczał jednak dla sześćdziesięcioletniego Czapczyńskiego braku kłopotów, gdyż duchową konstytucją pedagog nie przystawał do świata powstałego po 1945 r., jako człowiek po części „nie stąd” nie rozumiał jego reguł. W dodatku przez całe życie – podobnie jak wielu innych dydaktyków, m.in.: Konstanty Wojciechowski, Kazimierz Wóycicki, Waław Borowy, Manfred Kridl, Konrad Górski, Julian Krzyżanowski, Janusz Kijas, Stefan Kawyn, Janina Kulczycka-Saloni czy Juliusz Saloni – pracę nauczyciela dopełniał pasją literaturoznawcy.

Własny los przedstawił w spisany na dwa lata przed śmiercią pamiętniku *43 lata pracy pedagogicznej*. Podjął w nim odważną rozmowę z samym sobą, po to, by raz jeszcze przywrócić oswojonej i obcej przestrzeni dawne kształty, ukazać je w nowym oświeceniu, poddać reinterpretacji, ponownemu namysłowi,

¹ T. Czapczyński, *Spowiedź*, [w:] id., *Pamiętam... Poezje*, Łódź 1937, s. 9.

² Mowa m. in. o słowach wiersza: „Choć droga ma ciężka i długa,/ nic z duszy nie zmaże/ największej z życia mego win,/ co boli i parzy,/ blask życia zaciemnia/ że mi obcy był/ o wodzu, żołnierski czyn/ I z trwogą myślę o tym, [...] co ja odpowiem,/ kiedy się o to zapyta/ mój syn?!” (ibid., s. 11).

(nie)ostatecznej ocenie. Wspomnieniami objął 66 lat swojej biografii, ostatnich osiem pomijając milczeniem, mimo że końcowe zdanie opatrzył datą 11 listopada 1956 r. Odnotowanym refleksjom nadał charakter świadectwa i wyznania³, ponieważ zespałał w nich narrację ekstrawertywną z introwertywną. Są one nieocenionym źródłem informacji o Czapczyńskim, znakiem jego strategii czytania świata, rejestrem wrażliwości, odsłaniają bowiem sposoby radzenia sobie z trudnościami, a także skrywane tajemnice wnętrza mężczyzny. Trzeba je więc potraktować jako rodzaj dyspozycji do snucia opowiadania scalającego, potencjalnie sensotwórczego, splatającego nici pojedynczych doświadczeń w nie zawsze zwartą materię Ja, które własną indywidualną prawdę może odczytać jedynie w twarzy Innego i lustrze dziejowych przemian.

Pamiętnik Czapczyńskiego warto postrzegać jako formę referencyjną z czytelnymi odniesieniami do rzeczywistości⁴, gdyż autor chwile przywołane z przeszłości wpisywał w szeroką panoramę społeczną, polityczną, kulturową – by łączyć to, co osobiste z tym, co stanowiło o istocie wspólnej empirii. Dla potwierdzenia zarysowanej sugestii przytoczmy słowa badacza autobiografii Philippe'a Lejeune'a, który przekonuje, że: „[w]artość wspomnień zależy od tego, czy przedstawiane przeżycia, fakty, pomimo indywidualnego charakteru, zawierają w sobie pierwiastki typowe, względnie czy mają wartość społeczną”⁵.

Próba zrekonstruowania dokonań bohatera dysertacji z rozproszonych fragmentów i ułomków, oddalonych zdarzeń i przedsięwzięć, naznaczona była świadomością, że to, co zapisane, jest tylko częścią tego, co unosi się nad słowami. W wyznaniach intymistycznych znacznie więcej jest bowiem przestrzeni niezapełnionej (Lejeune'a metafora koronki jako splotu narracji⁶), a opowieść przybiera różne formy. Raz jest figurą wyobcowania, dotkliwego braku i poczucia nieprzystosowania, innym zaś razem objawia się jako symptom zadowolenia, a nawet szczęścia, powstałego na gruncie zapomnienia, pamięci pozbawionej bólu. Operuje zarówno tonami melancholii, jak też pobrzmiewa akordami spełnienia.

Tadeusz Czapczyński urodził się 14 kwietnia 1884 r. we Lwowie jako syn Zofii Balbiny (z domu Święcickiej⁷) i Piotra Czapczyńskich. Ojciec pochodził

³ Małgorzata Czermińska wyróżnia jeszcze postawę wyzwania jako element gry z czytelnikiem; por. ead., *Autobiograficzny trójkąt. Świadectwo, wyznanie i wyzwanie*, Kraków 2000, s. 34–44.

⁴ Por. Ph. Lejeune, *Wariacje na temat pewnego paktu. O autobiografii*, red. R. Lubas-Bartoszyńska, przeł. W. Grajewski, S. Jaworski, A. Labuda, R. Lubas-Bartoszyńska, Kraków 2007, s. 32.

⁵ Ibid.

⁶ Ibid., s. 78.

⁷ Z.B. Czapczyńska, córka Jana Stanisława i Eleonory (z d. Nelska) Święcickich z Nowej Wsi koło Lipna, ur. 1.08.1850 r.; por. A.H.T. Święcicki, *Historia herbu rodowego Jastrzębiec, czyli saga rodu Święcickich IX–XXI w.*, Poznań 2010, s. 90 i 97.

ze Skaryszewa (koło Radomia) ze zubożałej szlachty mazowieckiej, wymienianej w herbarzach od 1700 r.⁸. Odegrał dużą rolę w formowaniu syna, tym bardziej, że matka Tadeusza umarła młodo. To on objaśniał reguły świata oraz mówił o zasadach prowadzenia godnego i dobrego życia. Potomkowi pozostawił przesłanie dotyczące konieczności postrzegania własnego bytu jako materii sztuki, w kategoriach zadania do zrealizowania. Sam, otwarty na wyzwania czasów, podejmował rozmaite prace *pro publico bono*, co przyniosło mu zaszczytny mandat radnego⁹. Wiele wysiłku wymagało także prowadzenie zakładu kuśnierskiego we Lwowie – początkowo zlokalizowanego na rogu ul. Halickiej i Rynku (PAM, s. 3), później przy ul. Jagiellońskiej 12 – i przepięknego sklepu futrzarskiego, „z ogromnym wypchanym niedźwiedziem i poruszającym wciąż głową niewielkim, żółtym lwem” (PAM, s. 2) w oknie wystawowym. Blasku codzienności dodawało życie rodzinne. Nie dziwi zatem, że Czapczyński po latach będzie chętnie wracał myślą do „krainy lat dzieciństwa”, kreował obrazy zanurzonej w zieleni drzew ogrodowych przestronnej willi, położonej na podmiejskich terenach w Wulce¹⁰, pod numerem 8, wyławiał dźwięki gam i partytur wspólnie z bratem granych na fortepianie.

Prawdziwą szkołą patriotycznego wychowania dzieci w domu Czapczyńskich były opowieści o heroicznej przeszłości ojca¹¹, który jako „szeregowiec oddziału Langiewicza brał [...] udział w 13 potyczkach”¹². 2 lipca 1863 r. został poważnie ranny, gdy grupa dowodzona przez Franciszka Ksawerego Horodyńskiego¹³, szturmowała garnizon rosyjski w Radziwiłłowie na Wołyniu¹⁴. Po klęsce powstania, w obawie przed więzieniem i zsyłką na Syberię, Piotr Czapczyński wyemigrował z Królestwa Polskiego do stolicy Galicji.

⁸ T. Gajl, *Herby szlacheckie Polski porozbiorowej 1772–1918*, Gdańsk 2005, s. 156; id., *Herbarz Polski. Od średniowiecza do XX wieku*, Gdańsk 2007, s. 422.

⁹ Piotr Czapczyński był radnym Lwowa od 1889 r. do prawdopodobnie 1898 r.; por.: *Nowa reprezentacja miasta Lwowa*, „Gazeta Lwowska” 1889, nr 38, s. 4; *Wybory do Rady Miejskiej*, „Gazeta Lwowska” 1896, nr 86, s. 3; *Nowa rada miejska*, „Gazeta Lwowska” 1896, nr 128, s. 4.

¹⁰ *Księga Adresowa Królewskiego Stołecznego Miasta Lwowa*, Lwów 1897, s. 13, 152 i 197.

¹¹ J. Białynia-Cholodecki, *Cmentarzyska i groby naszych bohaterów z lat 1794–1864 na terenie Wschodniej Małopolski*, Lwów 1928, s. 24.

¹² H.B., *Uczestnicy powstania 1863 r.*, „Tydzień” (dodatek literacko-naukowy „Kurier Lwowski”) 1903, nr 3, s. 20.

¹³ F.K. Horodyński (1806–1863), płk; uczestnik powstań: listopadowego, węgierskiego i stycziowego; zginął 2.07.1863 r. pod Radziwiłłowem. Piotr Czapczyński był jednym z 360 ochotników w jego oddziale (por. S. Zieliński, *Bitwy i potyczki 1863–1864. Na podstawie materiałów drukowanych i rękopiśmiennych Muzeum Narodowego w Rapperswilu*, Rapperswil 1913, s. 346–347).

¹⁴ Ibid.

Legenda ojca wpłynęła na wiele działań Tadeusza Czapczyńskiego, który w różnych obszarach swej aktywności starał się ocalić pamięć o nim. Na kartach pamiętnika z dumą pisał, że umiłowanie ojczyzny odziedziczył po rodzicach. W czasach gimnazjum, jako współzałożyciel tajnego koła dokształcającego¹⁵, wielokrotnie organizował szkolne uroczystości, uwrażliwiające na takie wartości, jak: odwaga, braterstwo, poświęcenie, umiłowanie polskości, wierność ideałom, przywiązanie do historycznej tradycji i mowy ojczystej. Memorowały one rocznice wybuchu powstania listopadowego i styczniowego oraz urodzin czy śmierci wieszczów, którzy umęczonemu narodowi stwarzali literackie krainy wolności duchowej. Na uwagę zasługuje choćby utrwalona w *43 latach pracy pedagogicznej* reminiscencja wydarzeń, związanych z upamiętnieniem Konstytucji 3 maja. Wtedy to Czapczyński, ze względu na pełnioną funkcję przewodniczącego klasy, został wezwany do c.k. Rady Szkolnej Krajowej (RSK), „gdzie naprzód zażądano odwołania tej demonstracji, a potem gwarancji, że na nabożeństwie wszystko się skończy” (PAM, s. 5).

Szczęśliwa atmosfera domowego ogniska nie trwała jednak długo. Przepelnione bólem – wyrażonym w niezwykle oszczędnej, niemal ascetycznej szacie językowej – są wspomnienia o jej tragicznym końcu. Pierwszy etap rodzinnego dramatu wyznaczyło przedwczesne odejście chorej na suchoty matki, finalnym zaś akordem była śmierć – borykającego się z kłopotami finansowymi oraz widmem alkoholizmu – ojca, który 3 maja 1899 r. popełnił samobójstwo¹⁶. Zaznaczmy w tym miejscu, że rezygnacja z komentarza empatycznego, przepelnionego subiektywnością oglądu świata, nie oznaczała bynajmniej atrofii uczuciowej bohatera dysertacji, lecz – wręcz przeciwnie – świadczyła o jego wielkiej wrażliwości. Mężczyzna, świadomy, że z traumą tamtych dni nie uporał się nigdy, uznawał – co wielokrotnie potwierdzał także w autorskich wierszach oraz studiach i szkicach historycznoliterackich, w których rekonstruował trudne momenty egzystencji swoich bohaterów – że w życiu człowieka istnieją prawdy, których nie można zamknąć w warstwie języka. W takich sytuacjach zawsze pozwalał mówić samym tylko faktom.

Pamięć o doznanej tragedii sprawiła, że Czapczyński „miejszem oswojonym” w przestrzeni swego bytu uczynił doskonalenie moralne oraz ideę abstynencji. Zafascynowany wykładami Wincentego Lutosławskiego¹⁷, głoszonymi „w ramach

¹⁵ O działaniu kół samokształceniowych w Galicji pisze B. Kulka, *Edukacja polonistyczna w szkole średniej w latach 1870–1918. Wybrane uwarunkowania*, cz. I, Częstochowa 2005, s.165–166.

¹⁶ *Kronika*, „Gazeta Lwowska” 1899, nr 116, s. 3; S.Z., *Samobójcy z kroniki galicyjskiej*, „Kraj” 1899, nr 47, dodatek „Dział Ilustrowany”, s. 302.

¹⁷ W. Lutosławski (1863–1954), profesor filozofii; w 1902 r. założył towarzystwo do walki z alkoholizmem „Eleuteria”, a kilka miesięcy później organizację „Eleusis”. Jej celem było odrodzenie narodowe i wychowanie nowego typu Polaka, m.in. poprzez pogłębione praktyki religijne i ślubowaną dożywotnio wstrzemięźliwość od alkoholu, hazardu, tytoniu i rozpusty.

zając kół literacko-etycznych” (PAM, s. 8), przystąpił do polskiego Towarzystwa Zupełnej Wstrzeźliwości od Napojów Alkoholowych „Eleuteria” (1904). Decyzja ta najprawdopodobniej sprawiła, że w listopadzie 1905 r. Augustyn Wróblewski¹⁸ zaoferował mu prowadzenie miesięcznika antyalkoholowego „Przyszłość dla Ludu” (pod zmienionym tytułem „Przyszłość Ludu”¹⁹ ukazywał się do wybuchu I wojny światowej, początkowo we Lwowie, a od 1907 r. w Stanisławowie; współredaktorem był Mikołaj Skiba)²⁰. Szpalty tego apolitycznego czasopisma, skierowanego do szerokich kręgów społeczeństwa, Czapczyński wypełniał w większości własnymi artykułami, podpisywanymi nazwiskiem bądź pseudonimami: Wojciech Kosa, Tomasz Drzazga, P-k, t.c. Do współpracy pozyskał cenionych działaczy ruchu abstynenckiego: Benedykta Dybowskiego²¹ oraz Stanisława Skalskiego²². Założył również Wydawnictwo Tablic Przeciwalkoholowych.

W latach 1907–1914 Czapczyński aktywnie propagował ideę trzeźwości²³. 13 października 1907 r. na IV Zjeździe Delegatów i Mężów Zaufania „Eleuterii” został wybrany na członka Zarządu Głównego²⁴. Rok później podczas

¹⁸ A. Wróblewski (1866–1913), chemik i biochemik, docent UJ, działacz społeczny i publicysta; przejął od Lutosławskiego kierownictwo stowarzyszenia „Eleuteria”; propagator (od 1911 r.) i jeden z klasyków polskiej myśli anarchistycznej.

¹⁹ Zachował się jeden egzemplarz „Przyszłości Ludu” z 1914 r., nr 6, s. 21–24 (w zasobach Biblioteki Uniwersytetu Jagiellońskiego, sygn. 418629 III).

²⁰ Czasopisma Czapczyńskiego nie należy mylić z innymi, które ukazywały się pod takimi samymi lub podobnymi tytułami, np. „Przyszłością Ludu”, tygodnikiem społeczno-politycznym, organem Stronnictwa Ludowego (1889–1902 – Lwów, 1903–1914 i 1919–1933 – Kraków, 1946–1947 – Warszawa) czy z założonym przez Wróblewskiego miesięcznikiem „Przyszłość”, zawierającym dodatek „Przyszłość dla Ludu” (od 1905 r. – Kraków).

²¹ B. Dybowski (1833–1930), przyrodnik, lekarz, profesor Uniwersytetu Lwowskiego i Szkoły Głównej Warszawskiej, w czasie zesłania na Syberię zbadał jezioro Bajkał, Daleki Wschód i Kamczatkę.

²² S. Skalski (1870–1937), wybitny internista łódzki; założyciel towarzystwa „Przyszłość”, które szerzyło idee trzeźwości; w 1914 r. wprowadził przymusowe szczepienia przeciwospowe; był długoletnim przewodniczącym Rady Szkolnej Miejskiej w Łodzi.

²³ Uzależnienie od alkoholu stanowiło istotny problem młodzieży galicyjskiej, co potwierdzały ankiety, przeprowadzone m.in. przez Czapczyńskiego. W artykule *W sprawie statystyki alkoholizmu wśród młodzieży szkolnej* („Muzeum” 1912, t. 2, s. 364–380) badacz zamieścił refleksje wynikające z „badań alkoholowych nad młodzieżą”. Okazało się, że na 638 uczniów aż 365 (57%) zetknęło się z alkoholem. Wysoki odsetek pijących stanowili gimnazjaliści klas początkowych i ostatnich. Na lepsze wyniki w klasach piątych i szóstych wpływ miała działalność abstynentów i skautów. Zarówno dziewczynki, jak i chłopcy sięgali po kieliszek w domu (45,5%), dużo alkoholu spożywano także na stancjach (64,7%). Nie mógł zatem dziwić skierowany do nauczycieli apel o przeprowadzenie wzmożonych kontroli w bursach oraz objęcie rodziców akcją profilaktyczną.

²⁴ Por. „Wyzwolenie” 1907, nr 11, s. 5; nr 12, s. 4.

zgromadzenia kolejarzy-antyalkoholików wygłosił referat *Alkohol i kolejarze*, a 11 października 1908 r. zorganizował na lwowskim stadionie Sokoła na Łyczakowie wiec, podczas którego mieszkańcy mogli wysłuchać m.in. jego prelekcji oraz wypowiedzi Eugeniusza Witolda Piaseckiego²⁵ i Wincentego Witosa. Z kolei 10 listopada tego roku Czapczyński zaprezentował wykład „o tym, co i jak czynić należy, ażeby osiągnąć zamknięcie szynków w dni świąteczne”²⁶. Jako nauczyciel II Gimnazjum w Stanisławowie wiele energii wkładał w działalność „alkohologicznego” Kółka im. M. Konopnickiej²⁷.

Gdy w 43 latach pracy pedagogicznej przypominał tamte fakty, i tym razem posłużył się językiem „przezroczystym”, właściwym dla rejestru dokonań. Nie komentował tych przedsięwzięć, gdyż o znaczeniu batalii z pijaństwem mówić miały podejmowane działania. Warto dodać, że – zaangażowany w walkę z uzależnieniem – Czapczyński zamieszczał także artykuły w innych pismach abstynenckich²⁸. Na łamach „Rewery”, podsumowując swoje wcześniejsze oświadczenia, z dziennikarską pasją pisał:

Ileż argumentów przemawia do nas, ażeby widzieć w ruchu abstynenckim doniosłe znaczenie dla naszej przyszłości. Jakiegoż hartu ducha nam potrzeba, ileż wiary w swe własne siły, gdy usiłujemy stworzyć warunki bytu i rozwoju dla siebie. [...] Czyż obojętnym może być czynnik ten, który broni zdrowia moralnego i fizycznego jednostki, budzi tym samym w niej wszystko, co jest dobre i szlachetne. Nam nie jednostki, ale zastępów wielkich potrzeba, które by w poczuciu pełni swych sił stały do ofiarnej pracy obywatelskiej²⁹.

Po śmierci ojca majątek rodzinny zlicytowano, a Tadeuszem i starszym o dwa lata Witoldem (PAM, s. 4), który był wówczas w klasie maturalnej, zaopiekowali się krewni. Początkowo chłopcy zamieszkali u siostry³⁰. Tam, otoczeni przyjaź-

²⁵ E.W. Piasecki (1872–1947), lekarz, teoretyk wychowania fizycznego i higieny szkolnej, współtwórca terminologii harcerskiej, nauczyciel gimnastyki w IV Gimnazjum we Lwowie, profesor Uniwersytetu Poznańskiego.

²⁶ *Z kół i oddziałów*, „Wyzwolenie” 1908, nr 12, s. 6; zob. również: T. Czapczyński, *Precz z karczmą i szynkiem*, Stanisławów 1909, s. 5–24.

²⁷ Część urzędowa, [w:] *Sprawozdanie Dyrekcji c.k. II Gimnazjum z polskim językiem wykładowym w Stanisławowie za rok szkolny 1912/13*, Stanisławów 1913, s. 40, 72.

²⁸ Np. T. Czapczyński, *Rodzice a dzieci*, „Rewera” 1914, nr 6, s. 1–2; id., *Sokołom i strzelcom pod rozważę*, „Rewera” 1914, nr 8, s. 1–2; id., *Jesienny odzew*, „Wyzwolenie” 1908, nr 9–10–11, s. 10–11; id., [rec.] *Dr L. Popielski: „O działaniu alkoholu na organizm”*, *Klimaszewski: „Precz z alkoholem”*, „Wyzwolenie” 1908, nr 9–10–11, s. 12; id., *Punkty wstydlive*, „Płocczanin” 1907, nr 30, s. 1.

²⁹ *O rozwoju idei abstynenckiej u nas i za granicą*, „Rewera” 1912, nr 40, s. 4.

³⁰ Nie udało się ustalić, o którą z sióstr chodziło. Z *Książki metrykalnych parafii rzymskokatolickich z terenu archidiecezji lwowskiej* (Archiwum Główne Akt Dawnych w War-

nią, przeznaczali wiele czasu na czytanie książek, ponieważ ich szwagier pozyskiwał do swojej biblioteki najcenniejsze dzieła polskiej i obcej literatury. Nie znamy pełnej listy lektur, które ukształtowały nastoletniego Tadeusza. Wiemy jednak, że wiele niezapomnianych chwil spędził z utworami Juliusza Słowackiego oraz Zygmunta Krasińskiego. Już wtedy interesowały go w przestrzeniach literackich zagadnienia dobra i zła, grzechu oraz tęsknoty za odkupieniem moralnym. Gimnazjalista identyfikował się również z głoszonymi przez autora *Kordiana* poglądami historiozoficznymi. Romantyczne teksty z pewnością podsycaly niegasnące marzenie o wolnej Polsce.

Opowieść Czapczyńskiego o wydarzeniach szkolnych i studenckich utrzymana jest w odmiennej niż wcześniej stylistyce: pojawiają się zdania dłuższe, czasem wypełnione humorem, nie brak także autokomentarzy do powziętych decyzji. Wspomnieniowe fragmenty dotyczące IV Gimnazjum we Lwowie³¹, w którego murach Czapczyński rozpoczął naukę we wrześniu 1895 r., oraz Uniwersytetu Lwowskiego – gdzie w latach 1903–1907 studiował na Wydziale Filozoficznym filologię polską i klasyczną – naznaczone są silnym Ja podmiotu mówiącego. Zamknięte w słownych reminiscencjach doświadczenia tam zdobyte umożliwiają obserwację, widocznej na kartach pamiętnika, strategii zespalandia ekspresji wyznania z rozumową analizą, uniesienia z wolą władania samym sobą. Pozwalają na rekonstrukcję etapów budowania tożsamości, szukania formuły na siebie, sposobów wyosobnienia z tła nastolatków i środowiska. Można powiedzieć, że spod ręki bohatera dysertacji wyłonił się zarówno materiał narracji, jak i narzędzia do jego badania. Za niezwykle cenną uznać należy możliwość „czytania” warstw osobowości – śledzenie tego, co jest naturą, a co kulturą, co wyborem świadomym, a co niewidzialnym przenikaniem ducha i kultury.

szawie, sygn. 782, s. 471, poz. 119) wynika, że 6 lipca 1881 r. w kościele bernardyńskim pw. św. Andrzeja we Lwowie została ochrzczona, urodzona 5 listopada 1880 r., Halina Zofia Czapczyńska, córka Piotra i Zofii Balbiny. Matką chrzestną była Gizela Czapczyńska, której syn, Stanisław Piotr Borzęcki, poległ 11 marca 1919 r. w obronie Lwowa i został pochowany w krypcie nr 7 Cmentarza Orłąt; por. S. Nicieja, *Cmentarz Obrońców Lwowa*, Wrocław 1990, s. 310. Czapczyński, gdy pisał swój pamiętnik w 1955 r., nie wymieniał imienia siostry i nazywał ją przyrodnią, co najprawdopodobniej wiązało się z trudnymi czasami, w których spisywał swoje wspomnienia (PAM, s. 4). Natomiast A.H.T. Świącicki w *Historii herbu rodowego Jastrzębiec...* nie wspomina żadnej siostry Czapczyńskiego.

³¹ Część urzędowa, [w:] *Sprawozdanie Dyrektora c.k. IV Gimnazjum we Lwowie za rok szkolny 1897*, Lwów 1897, s. 51, 101–102; oraz: [...] *za rok szkolny 1898*, Lwów 1898, s. 39, 41, 95; [...] *za rok szkolny 1899*, Lwów 1899, s. 4, 66; [...] *za rok szkolny 1900*, Lwów 1900, s. 31–32, 95; [...] *za rok szkolny 1901*, Lwów 1901, s. 45–46, 107; [...] *za rok szkolny 1902*, Lwów 1902, s. 25–26, 91; [...] *za rok szkolny 1903*, Lwów 1903, s. 29–30.

Szkoła, mimo że podlegała austriackim władzom oświatowym, odegrała istotną rolę w rozwoju intelektu i mentalności Czapczyńskiego, tym bardziej, że – dzięki uzyskanej w 1867 r. autonomii – mogła oficjalnie nauczać w języku polskim. Znaczącym Innym, swoistym autorytetem, stał się dla niego germanista Emil Petzold³². Mistrza podziwiał za takt osobisty, talent pedagogiczny, umiejętność zauważenia „oryginalnej, twórczej myśli” (PAM, s. 6) uczniów. Jemu też zawdzięczał „najpiękniejsze lekcje [...] poświęcone opisowi drzwi w katedrze w Gnieźnie, analizie obrazów Grottgera i Leonarda da Vinci” (PAM, s. 6). Ten refleksyjny praktyk rozwinął w młodzieńcu humanistyczne zainteresowania, sprawił, że odwiedzał on miejscowe galerie, dzięki czemu „bardzo dobrze orientował się we współczesnych kierunkach sztuki” (PAM, s. 7). Mentor zachęcał ponadto do namysłu nad wielowarstwowymi przesłaniami ciekawych spektakli teatralnych. Autor pamiętnika zanotował: „chodziłem na różne odczyty i wykłady, starałem się nie opuścić żadnego przedstawienia w teatrze dla młodzieży, a był to okres Pawlikowskiego i pierwsze lata Hallera³³, znajdowałem czas na naukę rysunków, pisanie wierszy i dramatów” (PAM, s. 4). Być może to Petzold zmotywował go również do zgłoszenia na konkurs *Nocy Dziadów* – nieopublikowanego dramatu, który swoją premierę miał na jednym z wieczorków mickiewiczowskich w 1902 r. Warto odnotować, że w zmaganiach o laur zwycięstwa Czapczyński współzawodniczył z przyszłym poetą i prozaikiem Kornelem Makuszyńskim³⁴.

Zamiłowanie do kultury fizycznej rozbudził w chłopcu wspomniany już Pia-secki, późniejszy animator życia sportowego w Polsce. W 1901 r. Czapczyński grał w piłkę nożną podczas zorganizowanych przez nauczyciela zawodów oraz brał udział w uwieńczonym srebrnym medalem biegu na 600 metrów.

Mniej przychylnie Czapczyński wypowiedział się o swoich polonistach: Władysławie Terleckim, Ludwiku Białoskórskim, Bronisławie Popielu oraz Janie Leciejewskim³⁵. Po latach zarzucił im zbyt kurczowe trzymanie się Herbartowskiego modelu nauczania i rezygnację z metod umożliwiających młodzieży roz-

³² E. Petzold (1859–1932), filolog, germanista i polonista, historyk literatury, nauczyciel gimnazjalny; od 1915 r. docent prywatny na Uniwersytecie Lwowskim.

³³ Właściwie L. Heller (1865–1926), kompozytor; dyrektor Teatru Miejskiego we Lwowie (1896–1900 i 1906–1918); w 1902 r. założył Filharmonię Lwowską (drugą na ziemiach polskich po Filharmonii Warszawskiej); orkiestrą dyrygowali m.in. G. Mahler i R. Strauss.

³⁴ K. Makuszyński (1884–1953), był uczniem IV Gimnazjum we Lwowie w latach 1898–1903; w pierwszym roku nauki uczył się w jednej klasie z Czapczyńskim, później już w klasie równoległej.

³⁵ J. Leciejewski (1854–1929), doktor filozofii, od 1882 r.; członek korespondent Towarzystwa Przyjaciół Nauk w Poznaniu, członek komisji językowej krakowskiej Akademii Umiejętności (por. *Część urzędowa*, [w:] *Sprawozdanie Dyrektora c.k. IV Gimnazjum [...] za rok szkolny 1901*, Lwów 1901, s. 46).

wój myśli indywidualnej. Postawa zajmowana przez tych pedagogów stanowiła swoisty antywzorzec, kontrastujący z ideą kształcenia personalistycznego, którą bohater rozprawy będzie w przyszłości niezwykle konsekwentnie realizował.

Zabarwione humorem partie pamiętnika zawierały relacje o nauczycielskich „procedurach” odpytywania i przyjmowanych przez uczniów taktykach radzenia sobie z zagrożeniami: niektórzy profesorowie sprawdzali na każdej lekcji wiedzę trzech wychowanków z początku i końca listy, wobec czego tylko (!) ci musieli przygotować się w domu; inni pedagodzy posługiwali się systemem trójkąta lub kwadratu. Uśmiech czytelnika wywołuje opis praktyk, stosowanych w celu przekonania wykładowców o dużej efektywności procesu edukacyjnego: słuchacz, wytypowany przez zespół klasowy do notowania wykładu, musiał wykazywać się aktywnością podczas rekapitulacji podawanych treści. Młodzieńcy entuzjazm pobrzmiwa we wspomnieniach bez troski właściwej tamtym czasom: gry w bilard czy też uczestnictwa w przedmaturalnym konkursie, „który polegał na gremialnym opuszczaniu lekcji szkolnej, na odwiedzeniu kilku restauracji podrzędnych na szczęście w godzinach przedpołudniowych” (PAM, s. 10). Nauka gimnazjalna została uwieńczona świadectwem dojrzałości: egzamin pisemny Czapczyński składał w dniach 11–15 maja, natomiast ustny – od 15 do 19 czerwca 1903 r. Komisji egzaminacyjnej przewodniczył radca rządu Emanuel Wolff, dyrektor II Gimnazjum we Lwowie³⁶. W zachowanych dokumentach nie ma wzmianki na temat ocen uzyskanych przez abiturienta. Przypomnijmy, że jego brat Witold, który maturę zdał w 1900 r., był już wówczas od trzech lat studentem na Wydziale Prawa Uniwersytetu Lwowskiego; po jego ukończeniu podjął pracę w Banku Krajowym³⁷. Jesienią 1922 r., w czasie kampanii wyborczej do Sejmu, zyskał wątpliwą sławę po tym, jak spoliczkował kandydata na posła z własnej partii, Jana Bryla³⁸. Odnotujemy jeszcze, iż 1 sierpnia 1924 r. przeniósł się do Poznania, gdzie objął stanowisko wicedyrektora miejscowego Oddziału Banku Gospodarstwa Krajowego³⁹.

³⁶ *Część urzędowa*, [w:] *Sprawozdanie Dyrektora c.k. IV Gimnazjum [...] za rok szkolny 1903*, Lwów 1903, s. 79.

³⁷ Bank Krajowy Królestwa Galicji i Lodomerii z Wielkim Księstwem Krakowskim (siedziba we Lwowie) został utworzony w 1883 r.; od 1920 r. był to już Polski Bank Krajowy z główną siedzibą w Warszawie; od 1924 r. włączono go do Banku Gospodarstwa Krajowego, powstałego z inicjatywy premiera i ministra finansów Władysława Grabskiego.

³⁸ J. Bryl (1885–1945), absolwent gimnazjum w Tarnowie i politechniki we Lwowie, chłopski działacz polityczny, poseł na Sejm w latach 1919–1922 oraz 1923–1927; 27 marca 1928 r. zrzekł się mandatu. Członek PSL „Piast” między 1914 a 1923 r.; w grudniu 1923 r. współorganizował Polski Związek Ludowców; od 1924 r. w Związku Chłopskim; od 1926 r. w Stronnictwie Chłopskim; od 1931 r. członek Stronnictwa Ludowego.

³⁹ W. Czapczyński, urodzony 28.03.1882 r. we Lwowie, zmarł 8.01.1937 r. w Poznaniu; członek lwowskiego Towarzystwa Przyjaciół Sztuk Pięknych oraz Towarzystwa

Lata uniwersyteckie Czapczyński ukazał w podobnej, refleksyjno-krytycznej narracji jako formę oswajania przestrzeni w aktach samoformowania się, uzyskiwania pewności siebie, tworzenia zrębów własnego Ja. Autorytetem naukowym i duchowym przewodnikiem był dla młodego polonisty jego późniejszy egzaminator Wilhelm Bruchnalski, erudyta oraz znawca rodzimego piśmiennictwa, szczególnie okresu średniowiecza i renesansu, a także twórczości Adama Mickiewicza. Rozwijał on idee tzw. „umiejętności literatury” i postulował usytuowanie dzieła w kontekście zjawisk życia kulturowego, socjologicznego i historycznego epoki macierzystej oraz wcześniejszych nurtów literacko-filozoficznych. Rzetelny w analizach i interpretacjach, podobnego podejścia domagał się od swoich słuchaczy, których traktował jak „młodszych kolegów” (PAM, s. 18). Nietuzinkowa osobowość historyka literatury z pewnością przesądziła o kształcie późniejszych wypowiedzi interpretacyjnych Czapczyńskiego. Gruntowna analiza źródeł stanowiła zawsze podstawę do formułowania uwag naznaczonych jego indywidualnością.

W pamięci autora *43 lat pracy pedagogicznej* na trwałe zapisały się ujmujące zajęcia Romana Pilata – twórcy lwowskiej szkoły historycznoliterackiej, specjalisty w zakresie literatury średniowiecznej i romantycznej. Niestety, co z żalem odnotował Czapczyński, profesor „krótko wykladał z powodu choroby” (PAM, s. 16). Jego następcą – darzonym równie wielkim szacunkiem – został Piotr Chmielowski. O literaturze mówił w atrakcyjny sposób, a szczególny akcent kładł na utylitarne przesłania powieści tendencyjno-wychowawczych. Niechętny modernizmowi, wyrażał jednak uznanie dla wizji artystycznych Stanisława Wyspiańskiego. O relacji bliskości, ukształtowanej na płaszczyźnie mistrz – uczeń, świadczyć może fakt, że wykładowca był jednym z pierwszych czytelników (jeżeli nie pierwszym) tomiku poezji Czapczyńskiego, powstałego podczas pomaturalnych wakacji, które jako guwerner trzech gimnazjalistów spędził we wschodniokarpackim Mikuliczynie. Mimo licznych zachęt ze strony mentora, wierszy nie opublikował. Trudno jednoznacznie stwierdzić, jakie przyczyny wpłynęły na

dla Popierania Nauki Polskiej; mieszkał w Poznaniu przy ul. Ostroroga 1 (1932); żonaty z Marią, z domu Korpińska; miał syna Adama i córkę Halinę; por. *Część urzędowa*, [w:] *Sprawozdanie Dyrektora c.k. IV Gimnazjum [...] za rok szkolny 1900*, Lwów 1900, s. 99; *Sprawozdanie Dyrekcji Towarzystwa Przyjaciół Sztuk Pięknych we Lwowie z czynności za r. 1908/1909*, Lwów 1908, s. 34; *Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa dla popierania nauki polskiej za rok 1919*, Lwów 1920, s. 29; *Dojłidzkie kwiatki*, „Głos Rolnika” 1922, nr 43, s. 3; *Amicus*, *Piastowcy poznają się na p. Brylu*, „Słowo Polskie” 1922, nr 213, s. 4; *Zgon dyrektora BGK w Poznaniu*, „Orędownik” 1937, nr 7, s. 5; „Orędownik Ostrowski” 1937, nr 4, s. 2; „Nowy Kurier” 1937, nr 7, s. 11; *Z kraju. Poznań*, „Kurier Warszawski” 1937, nr 9 (wyd. poranne), s. 6; A. Paczkowski, *Prasa polityczna ruchu ludowego (1918–1939)*, Łódź 1970, s. 163–164; A. Paradowska, *Na przedmieściu, ale w pobliżu centrum*, „Autoportret” 2010, nr 3, s. 49.

tę decyzję – niewiara we własne możliwości, przekonanie o artystycznym niedomknięciu projektu czy może po prostu brak właściwych okoliczności. Pamiętnikarz na ten temat milczy.

Przyszły adept naukowych dociekań ogromnie szanował także Kazimierza Twardowskiego⁴⁰, pilnie uczęszczał więc „na ciekawe wykłady” (PAM, s. 16), skłaniające do podjęcia filozoficznego namysłu nad kształtem ludzkiego życia. W pamiętniku zanotował: „Starałem się ich nie opuszczać, choć odbywały się one we wczesnych godzinach porannych. Z nich też zdałem najwięcej kolokwiów” (PAM, s. 16).

Oczekiwań Czapczyńskiego nie spełniły natomiast zajęcia prowadzone przez Józefa Kallenbacha, Bronisława Gubrynowicza i Wiktora Hahna – nadmiernie obciążone bio- i bibliograficznymi informacjami nie mobilizowały do aktywności. Świadomy mankamentów takiego sposobu przekazywania wiedzy, późniejszym spotkaniom swoich uczniów ze sztuką słowa nadawał wymiar zdarzeniowości – ta umiejętność stała się fundamentalną dyspozycją literaturoznawcy i nauczyciela. Starał się, by interpretacje zrodzone w dialogu z innym (tekstem kultury) naznaczone były indywidualizmem komentatora. Literatura – jego zdaniem – nie tyle stanowiła wyraz naszego pojmowania i bycia w świecie, co raczej nasze rozumienie i samorozumienie dokonywało się wobec utworów literackich. Czytelnika czynił zatem nie tylko odtwórcą, interpretatorem, lecz także kreatorem nowych sensów. Stawiał przed nim zadanie dystansowania się od samego siebie, od potocznej egzystencji i umieszczenia własnego *ego* w orbicie fikcyjnych oddziaływań. Tak zarysowaną postawę zestawić można z koncepcją aktu lektury, zaprezentowaną wspólnie choćby przez Annę Janus-Sitarz⁴¹.

W latach studenckich Czapczyński nawiązywał liczne znajomości z młodymi ludźmi. Jego kolegami byli m.in.: Wawrzyniec Kubala – późniejszy wiceprezydent Lwowa, przyszły nieoceniony historyk literatury Juliusz Kleiner, znany w międzywojennej Polsce bibliotekarz i działacz kultury Witold Bełza⁴², jeden

⁴⁰ K. Twardowski (właśc. Jerzy Adolf ze Skrzypny Ogończyk; 1866–1938), polski filozof i psycholog, twórca lwowsko-warszawskiej szkoły filozofii; laureat Nagrody Naukowej m. Łodzi za rok 1936; nauczyciel W. Tatarkiewicza, T. Kotarbińskiego, K. Ajdukiewicza, J. Kleinera, Z. Lempickiego; autor wielu prac, m.in.: *Wyobrażenia i pojęcia, O treści i przedmiocie przedstawień, O tak zwanych prawdach względnych, Zasadnicze pojęcie dydaktyki i logiki*.

⁴¹ Zob. m.in.: A. Janus-Sitarz, *Szkolna lektura bliżej terażniejszości*, Kraków 2011; ead., *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole*, Kraków 2009; ead., *Szkolne spotkania z literaturą*, Kraków 2009; ead., *Szkolna lektura bliżej terażniejszości*, Kraków 2007.

⁴² W. Bełza (1886–1955), był synem Stanisława oraz bratankiem Władysława, autora *Katechizmu polskiego dziecka*.

z głównych ideologów obozu piłsudczykowskiego Adam Skwarczyński⁴³ oraz Tadeusz Dąbrowski – publicysta, krytyk i badacz literacki⁴⁴.

Podkreśliśmy, że Czapczyński – co potwierdzają badania jego zapisków z *43 lat pracy pedagogicznej* – zawsze manifestował postawę czynu. Mimo licznych trudności sieroczej egzystencji, nie skarżył się na los. Gotowy, aby mierzyć się z przeciwnościami, nie załamywał się koniecznością udzielania korepetycji, choć ze względu na ich „rozzucenie po mieście [...] tracił na nie całe popołudnie” (PAM, s. 16). Nie dziwi więc, że nie akceptował młodopolskiego *fin de siècle’u*, obce mu były nastroje dekadence. Wybierał aktywność, gdyż wierzył w możliwości ulepszenia świata.

Trwałymi cechami charakteru bohatera dysertacji, ukształtowanymi przez ojca i szkołę, były z pewnością: pracowitość, gotowość do pokonywania przeszkód, aktywność społeczna. Poszukując przestrzeni do działania, już na pierwszym roku studiów włączał się, pomimo różnic światopoglądowych, w prace bastionu narodowców – Czytelni Akademickiej⁴⁵. Wkrótce, wraz z innymi secesjonistami – współtworzącymi konkurencyjne stowarzyszenie akademickie „Życie”⁴⁶ – oskarżył ją o szowinizm i wstecznicstwo⁴⁷. Jako stypendysta na krótko związał swoje losy z Zakładem Narodowym im. Ossolińskich, pod jego patronatem od 1 października 1904 r. do 1 maja 1906 r. odbywał praktyki w Muzeum Lubomirskich. Opieką otoczył go ceniony malarz Edward Pawłowicz⁴⁸ – z powodu „gasnącego” wzroku nie mógł on jednak w pełni

⁴³ A. Skwarczyński (1886–1934), działacz niepodległościowy związany z Piłsudskim; po przewrocie majowym kierownik referatu społecznego w Kancelarii Cywilnej Prezydenta RP; kreacjonistyczną wizję człowieka (i narodu) jako świadomego podmiotu dziejów uczynił w sposób instrumentalny desygnatem piłsudczykowskiego obozu politycznego; przed współczesnymi stawiał zadanie czynnego „urealnienia” romantyzmu; autor *Myśli o nowej Polsce*, Warszawa 1931.

⁴⁴ T. Dąbrowski (1887–1919), współpracował z Juliuszem Kleinerem oraz Manfredem Kridlem. W czasie studiów zainicjował powstanie „Hasła” – postępowego pisma akademickiego, które protestowało przeciw polityce germanizacyjnej rządu pruskiego i akcji rusyfikacyjnej caratu, popierało kulturalne żądania Rusinów, krytykowało politykę stańczykowsko-klerykałną, pozostając w opozycji do socjalistycznego „Promienia” i „Zjednoczenia” oraz narodowo-demokratycznej „Teki” (PAM, s. 73).

⁴⁵ *Sprawozdanie Czytelni Akademickiej we Lwowie za rok administracyjny 1903/4*, Lwów 1904, s. 15.

⁴⁶ Wśród jego członków byli m.in. przybyli z Królestwa Stanisław Brzozowski, Iza Moszczeńska, Andrzej Niemojewski (PAM, s. 26).

⁴⁷ *Sprawozdanie Czytelni Akademickiej...*, s. 62–63.

⁴⁸ E. Pawłowicz (1825–1909), portrecista i pejzażysta, działacz społeczny; za udział w powstaniu styczniowym zesłany w głąb Rosji; po powrocie pisał m.in. do „Gazety Lwowskiej” (1900) i „Kuriera Litewskiego” (1906); twórca publikacji: *Wspomnienia*:

wywiązać się z powierzonych zadań. Funkcję tę przejęli następnie profesorowie Uniwersytetu Lwowskiego: Gubrynowicz i Hahn. Pochłonięci przygotowaniem edycji dzieł Słowackiego, przyszłemu poloniście poświęcili niewiele uwagi.

Niepodważalną cechą osobowości bohatera dysertacji stanowiła umiejętność „przekuwania” przeciwieństw w wartości pozytywne. Świadomy egzystencjalnych blasków i cieni, w narracji pamiętnikarskiej przyznawał zdecydowanie więcej miejsca tym pierwszym. Przykładem może być choćby dziennikarska przygoda z branżowym czasopismem „Maszynista”, którego redaktorem – dzięki poparciu posła PSL Jana Stapińskiego⁴⁹ – Czapczyński został 1 sierpnia 1904 r. Choć „na sprawach kolejowych nie znał się” (PAM, s. 20) zupełnie, dwutygodnikowi nadał nowoczesny kształt. Pismo podejmowało nie tylko kwestie związane z kolejnictwem, „miało [...] dział polityczny, społeczny, techniczny, literacki, korespondencyjny i kronikę” (PAM, s. 21). Niezrażony trudnościami we współpracy z zespołem, Czapczyński sam tworzył artykuły. Oceniał w nich krytycznie antypolskie posunięcia władz austriackich i koniunkturalne, obliczone na zdobycie przychylności zaborców, wystąpienia polskich polityków. Praca ta umożliwiła mu nawiązywanie dalszych kontaktów interpersonalnych; w tym okresie poznał m.in. późniejszego rektora Politechniki Lwowskiej, Kazimierza Bartla⁵⁰.

Opis społecznikowskich pasji Czapczyńskiego warto poprzedzić – dla ukazania jego umiejętności reagowania na wyzwania czasów – rysem historycznym rozwoju ruchu ludowego w autonomicznej Galicji na przełomie XIX i XX w. Jego inicjator, ksiądz Stanisław Stojałowski, w 1875 r. rozpoczął wydawanie „Wieńca” i „Pszczółki”. Na szpaltach tych czasopism domagał się wydobycia warstwy włościańskiej ze stanu głębokiego upośledzenia społecznego i politycznego, postulował pobudzenie chłopów do aktywności samorządowej, gospodarczej i politycznej. W 1893 r. razem z braćmi Janem i Stanisławem Potoczkaami założył pierwszą partię ludową – Związek Stronnictwa Chłopskiego. Wkrótce jednak z tej współpracy zrezygnował, by zainicjować działanie Stronnictwa Chrześcijańsko-Ludowego. Hasła równouprawnienia chłopów i ziemiaństwa głosili również Maria

Nowogródek, więzienie, wygnanie, Lwów 1887; *Wspomnienia z nad Wilii i Niemna. Studia, podróże*, Lwów 1883.

⁴⁹ J. Stapiński (1867–1946), publicysta, w 1895 r. założyciel Stronnictwa Ludowego; od 1901 r. – sekretarz partii, 1908–1913 – prezes PSL, po rozłamie – w latach 1914–1924 prezes PSL Lewica, następnie przez dwa lata Związku Chłopskiego; 1897–1900 i 1907–1918 – poseł do parlamentu austriackiego i wiceprezes Koła Polskiego w Radzie Państwa; 1901–1908 – poseł do Sejmu Krajowego we Lwowie; 1919–1922 oraz 1928–1930 – poseł na Sejm RP; w 1926 r. poparł przewrót majowy; w 1934 r. wycofał się z życia politycznego.

⁵⁰ K. Bartel (1882–1941), poseł na sejm, premier pięciu rządów, senator; zamordowany 26.07 we Lwowie na osobisty rozkaz Heinricha Himmlera po odmowie utworzenia rządu kolaboracyjnego.

i Bolesław Wyslouchowic, wydający „Przegląd Społeczny” (1886–87) i „Przyjaciela Ludu” (1889). W 1890 r. małżeństwo mocno zaangażowało się w rozwój Towarzystwa Przyjaciół Oświaty – w ramach jego działalności otwierano ludowe biblioteki i czytelnie.

W lipcu 1895 r. w Rzeszowie, na zjeździe przedstawiciele chłopskich komitetów wyborczych, powołano Stronnictwo Ludowe (od 1903 r. nosiło nazwę Polskie Stronnictwo Ludowe) z Karolem Lewakowskim na czele. W pierwszym okresie do popularności idei ruchu przyczynił się także jego przyszły prezes – Jan Stapiński. Program ugrupowania zawierał radykalne hasła demokratyzacji stosunków społecznych i zrównania wszystkich wobec prawa, przeprowadzenia parcelacji terenów dworskich, podjęcia walki o niepodległość Polski. Z czasem partia – ze względu na rozmaite koalicje – przyjęła postawę bardziej zachowawczą, toteż w grudniu 1913 r. na rzeszowskim posiedzeniu Rady Naczelnej część działaczy PSL dokonała rozłamu i utworzyła PSL „Piaś”. Jego kierownictwo powierzono Wincentemu Witosowi, Jakubowi Bojce i Janowi Dąbskiemu. Celem działalności nowego ugrupowania miało być budzenie świadomości narodowej wśród chłopów, dążenie do utworzenia wolnego kraju, rozwój ruchu spółdzielczego i oświaty. Stapiński powołał natomiast konkurencyjne PSL Lewica, które razem z Polską Partią Socjalno-Demokratyczną Galicji i Śląska Cieszyńskiego oraz innymi niepodległościowymi organizacjami socjalistycznymi opowiedziało się za walką zbrojną. Podczas I wojny światowej oba ugrupowania czynnie uczestniczyły w staraniach Polaków o odzyskanie niezawisłości.

W styczniu 1905 r. Tadeusz Czapczyński przyjął stanowisko prezesa akademickiej grupy ludowców⁵¹ – Koła Towarzystwa Szkół Ludowych im. T. Kościuszki. Jego pracom przewodniczył wcześniej Władysław Wąsowicz, współpracownik „Kuriera Lwowskiego” i nauczyciel IV Gimnazjum. Członkami Koła byli m.in.: Maciej Rataj, Adam Zagórski, Karol Szuszkiewicz oraz Franciszek Wojtowicz. W statut stowarzyszenia wpisane zostało „narodowe, kulturalne i ekonomiczne uświadomienie i podniesienie chłopów” (PAM, s. 23). Wierny ideom solidaryzmu społecznego, Czapczyński z pasją mówił: „Idźmy w lud, idźmy od chaty do chaty, poznajmy tę biedę codzienną i nędzę [...]. Przypatrzmy się łzom, cichych posłuchajmy żalów. [...] A gdy ten lud poznamy i ukochamy, idźmy jako uczni-apostoły miłość krzewiący”⁵². Jako reporter i redaktor porannego wydania „Kurier Lwowskiego” (pełnił również funkcję korektora [PAM, s. 20], a po przeprowadzce do Stanisławowa – korespondenta tej gazety) oraz „Rewery” kierował do rodaków apel o zaangażowanie się w działania ukierunkowane na odzyskanie upragnionej niepodległości: „niech nas wszyst-

⁵¹ Czapczyński wygłosił 42 odczyty; jeden z pierwszych dotyczył twórczości Marii Konopnickiej (PAM, s. 24).

⁵² Id., *Hołd Kościuszcze*, „Kurier Lwowski” 1905, nr 94, s. 2.

kich złączy ta wielka miłość, a może owocami jej będzie [...] owo wielkie słowo, zrodzone z jęku, któremu na imię nie śmierć, ale **czyn – zwycięstwo!**⁵³. Po latach wspominał ten okres jako „prawdziwą szkołę pracy społecznej [...] prowadzoną z zapalem” (PAM, s. 25). Mimo że często on i jego towarzysze nie mieli co jeść, to „w śnieżycy i mrozy [...] w płaszczu lub pelerynie wędrowali pieszo na odczyt lub próbę przedstawienia amatorskiego” (PAM, s. 25). Przekonany o konieczności wcielania w życie założeń „pracy u podstaw”, w 1905 r. zredagował ponadto niedużą, piętnastostronicową broszurkę *Bartoszowi w hołdzie: Polska Młodzież Ludowa*. Przyczyny jej powstania wyjaśniały słowa: „Na dzień uroczysty odsłonięcia pomnika Bartosza Głowackiego we Lwowie wydaje Polska Macierz Ludowa ten zbiorek wierszy i artykułów, co wyszły spod nieuczzonego pióra chłopskiego, a są skromnym wyrazem myśli i uczuć ludu dla Chłopa-Bohatera”⁵⁴. Warto nadmienić, że wśród pisarzy ludowych z Małopolski Wschodniej był także Witos⁵⁵. Choć nie ma takiej informacji w pamiętniku, można przypuszczać, że działalności bohatera rozprawy na tym polu patronował brat Witold – aktywista najpierw PSL, później PSL „Piast”. To on właśnie – współredaktor „Kuriera Lwowskiego” oraz tygodnika „Sprawa Ludowa” – mógł obudzić w Tadeuszu pasję dziennikarską.

Wiosną 1907 r. przyszły literaturoznawca wyjechał do Królestwa Polskiego. Przebywał początkowo u stryja Hipolita Czapczyńskiego⁵⁶, proboszcza (od 3 maja 1857 r.) w Przytyku pod Radomiem, później udał się do Płocka. Tu poznał Janinę Świącicką⁵⁷, ich ślub odbył się trzy lata później. Miłość żony, jej hart ducha i ciekawość świata przydawały jego dziełom wartości, gdyż partnerka z niezwykłą odwagą dzieliła radości i troski niełatwej, okupionej wieloma cierpieniami, wędrowni życiowej. Razem wychowali trójkę dzieci: Ewę (ur. 1914, później

⁵³ Id., *W raclawicką rocznicę*, „Rewera” 1912, nr 17, s. 1. „Rewera” to organ Stronnictwa Demokratycznego, powstałego z inspiracji m.in. G. Dobruckiego, S. Downarowicza (potem ministra spraw wewnętrznych), W. Sikorskiego (przyszłego premiera i generała). Jedną z inicjatyw tej grupy był projekt „wielkiego Stanisławowa”. Czapczyński opracował memoriał w tej sprawie, który został przedstawiony sejmowi (PAM, s. 41). Czasy stanisławowskie to także praca Czapczyńskiego jako satyryka. Na kartach pamiętnika zanotował: „Miałem tam w »Rewerze« swój kącik satyryczny, w którym często bardzo złośliwej krytyce poddawałem różne osobistości stanisławowskie” (PAM, s. 42).

⁵⁴ *Bartoszowi w hołdzie: Polska Młodzież Ludowa*, red. T. Czapczyński i in., Lwów 1905, s. 2.

⁵⁵ W. Witos, *W ślady Bartosza!*, [w:] *ibid.*, s. 7–8.

⁵⁶ H. Czapczyński, zm. w 1913 r. (por. „Kurier Warszawski” 1857, nr 130, s. 689); w 1893 r. udzielił ślubu rodzicom majora Hubala: M.E.F. hr. Lubienieckiej i H.F. Do-brzańskiemu.

⁵⁷ J. Świącicka (1888–1971), córka Marii z Zarębów i Jana Świącickich. Jej ojciec był sędzią w Płocku (A.H.T. Świącicki, *Historia herbu...*, s. 96–97 i 110–112).

Kamińską), Zofię (ur. 1922; później Buszkową)⁵⁸ i Pawła⁵⁹. Syn podczas okupacji hitlerowskiej był żołnierzem AK w zgrupowaniu „Żelbet” w Krakowie, po wojnie został architektem i projektantem obiektów sportowych oraz przemysłowych, współautorem m.in. planu budowy krakowskiego biurowca Biprostalu (do dziś jednego z najwyższych gmachów w mieście) u zbiegu ul. Królewskiej z al. Kijowską.

Pracę w charakterze polonisty Czapczyński rozpoczął w I Gimnazjum w Stanisławowie, zwanym „małym Lwowem”, tutaj bowiem w roku szkolnym 1907/1908 został zastępcą nauczyciela: uczył języka polskiego, historii i łaciny. Uroczystą przysięgę urzędniczą złożył 11 września (PAM, s. 69)⁶⁰. Od marca 1908 r. aktywnie włączył się w działalność Kółka Literackiego w klasach szóstych i siódmych⁶¹, prowadzonej wcześniej przez Kazimierza Lewickiego. Po latach z pasją, a może gorączkowym roztargnieniem, pośród uniesień i rozterek przywoływał na kartach pamiętnika ślady nauczycielskiego doświadczenia. O profesji postrzeganej w kategoriach powołania, rodzaju sztuki artystycznej, mówił: „Uczyłem naprawdę z zapalem, chcąc się jak najlepiej wywiązać ze swoich obowiązków” (PAM, s. 49).

Rok 1911 zapisał się w biografii bohatera sukcesem na polu zawodowym – Czapczyński zdał wtedy pierwszą część państwowego egzaminu nauczycielskiego z języka i literatury polskiej, historii oraz języka niemieckiego. Przygotowywał się do niego podczas urlopu zdrowotnego (od 5 grudnia 1910 r. do końca czerwca 1911 r.⁶²). Część drugą egzaminu (z filologii klasycznej) zaliczył w roku kolejnym. We wrześniu 1911 r. został przeniesiony, jako zastępca nauczyciela, do II Gimnazjum w Stanisławowie⁶³. Wykładał tam język polski, łacinę, historię i kaligrafię; powierzono mu także kierownictwo filii II Gimnazjum⁶⁴. Mianowa-

⁵⁸ Por. *ibid.*, s. 11.

⁵⁹ P. Czapczyński, ur. 1924 r. w Łodzi, zm. 1983 r. w Krakowie. Por. strona internetowa: sowa.website.pl/cmentarium/Cmentarze/spisPodgorskiN.html (dostęp: 17.07.2014).

⁶⁰ Por. Rozporządzenie RSK nr 40975 z 14 września 1907 r.; *Część urzędowa*, [w:] *Sprawozdanie Dyrekcji c.k. Gimnazjum I [...] za rok szkolny 1907/08, Stanisławów 1908*, s. 26.

⁶¹ *Ibid.*, s. 21 i 55.

⁶² *Część urzędowa*, [w:] *Sprawozdanie Dyrekcji c.k. Gimnazjum I [...] za rok szkolny 1910/11, Stanisławów 1911*, s. 39 i 46.

⁶³ *Część urzędowa*, [w:] *Sprawozdanie Dyrekcji c.k. Gimnazjum II [...] za rok szkolny 1911/12, Stanisławów 1912*, s. 37. Budyneków nie dostosowano do potrzeb szkolnych – były to trzy oddzielne lokale znajdujące się w kamienicach czynszowych. Do jednego z nich trzeba było przechodzić przez ulicę, trzeci oddalony był od pozostałych o kilka minut drogi. Czapczyński układał plan lekcyjny dla 21 oddziałów i 43 nauczycieli, z których większość pracowała dodatkowo w szkołach prywatnych.

⁶⁴ *Ibid.*, s. 32, 39.

nie na nauczyciela rzeczywistego otrzymał 25 lipca 1913 r.⁶⁵ W roku szkolnym 1913/1914 prowadził dodatkowo bibliotekę polską dla klas pierwszych i drugich oraz kółka literackie⁶⁶. Pracował ponadto w Prywatnym Gimnazjum Żeńskim, Prywatnym Gimnazjum Realnym Sióstr Urszulanek oraz przez jeden rok w Prywatnym Ukraińskim Seminarium Żeńskim, miał więc – co sam podsumował – „zawsze pełnych 30 godzin tygodniowo” (PAM, s. 44).

Nazywany „przyjacielem młodzieży” (PAM, s. 50), posługiwał się na zajęciach metodą – jak ją określił – dyskusyjno-laboratoryjną, prowadząc rozmowy wiodące „do możliwie samodzielnego rozwiązywania zagadnień wynikających z czytanki” (PAM, s. 44). Poza tym starał się „zbliżyć młodzież do życia” (PAM, s. 50). Zamiast dyktand, nastawionych na sprawdzenie konkretnej zasady ortograficznej, komponował teksty spójne pod względem myślowym. W wyższych klasach proponował pisanie prac na podstawie codziennych obserwacji, gdyż „[o]bok wiedzy wyrabiała przede wszystkim samodzielność w myśleniu i działaniu” (PAM, s. 5). Dużo czasu poświęcał sprawom „poruszonym w wypracowaniach, [...] czasem bardzo poufnym, pełnym osobistych zwierzeń, trudnych do dyskusji” (PAM, s. 51). Z utworów literackich wydobywał zasadnicze przesłanie – uchwycenie dominanty tematycznej i cech właściwych dla dokonań danego pisarza uważał bowiem za istotniejsze od „mechanicznego” uczenia się treści i rozmaitych szczegółów, związanych np. z „zachowaniem się słonecznika wobec słońca, teściową Górnickiego czy dziećmi Reja” (PAM, s. 5). Przewodnikiem w dydaktycznym postępowaniu miały być *Wskazówki do nauczania języka polskiego* Franciszka Próchnickiego. Niestety, w Stanisławowie nie było choćby jednego egzemplarza instrukcji, toteż „sam musiał[em] szukać odpowiedzi” (PAM, s. 51), by rozwiązywać pojawiające się problemy.

Wyekscerpowane z pamiętnikowych wspomnień sensory egzystencji i lekturowe rozpoznania Czapczyńskiego, poczynione w jego „małym Lwowie”, potwierdzają, iż poloniście najbardziej odpowiadał typ nauczyciela rozporządzającego tym, co Stefan Szuman określił mianem „bogactwa duchowego”⁶⁷, popartego cechami charakteru i trudnymi do sprecyzowania wykładnikami talentu – widocznego w umiejętności nawiązywania kontaktów i pozyskiwania innych dla swoich pomysłów.

W kręgach stanisławowskiej elity Czapczyński wyrastał na animatora życia kulturalnego. Społeczne zadania traktował niezwykle poważnie, realizował je sumiennie i z pasją. Przeświadczony o sile oddziaływania utworów romantycznych

⁶⁵ Por. rozporządzenie nr 12319; *Część urzędowa*, [w:] *Sprawozdanie Dyrekcji c.k. Gimnazjum II [...] za rok szkolny 1913/14*, Stanisławów 1914, s. 44.

⁶⁶ *Ibid.*, s. 34, 68–69.

⁶⁷ S. Szuman, *Talent pedagogiczny*, [w:] *Osobowość nauczyciela*, oprac. i wstęp W. Okoń, Warszawa 1959, s. 99.

– które przekraczały codzienną rzeczywistość niewoli i ocalały byt Polaków jako jednostek oraz Polski jako całości i wspólnoty duchowej – w 1909 r. uczestniczył w przygotowywaniu uroczystości z okazji setnej rocznicy urodzin Juliusza Słowackiego. Był jednym z twórców Komitetu Wykonawczego obchodów⁶⁸ (na jego czele stanął dyrektor I Gimnazjum Michał Jezienicki) oraz kierownikiem literackim okolicznościowego numeru „Kuriera Stanisławowskiego” z 17 X 1909. O czytelnich zdarzeniach, powstałych podczas aktu lektury dzieł wieszczka, pisał w artykule *Podróż na Wschód Słowackiego*⁶⁹. Odnotować należy, że dorobek romantyka już wcześniej stanowił inspirację literackiego debiutu Czapczyńskiego, którym stał się szkic *Kilka słów o „Janie Bieleckim”*⁷⁰.

Bohater dysertacji nigdy nie szczędził sił dla prac *pro publico bono*, 12 października 1912 r. zdecydował się zatem przyjąć (po ustąpieniu prof. Mariana Piątkiewicza⁷¹) obowiązki prezesa Związku Naukowo-Literackiego im. J. Słowackiego, którego był jednym ze współzałożycieli (1909)⁷². Towarzystwo to „wybijało się swą pracą na czoło kulturalnych instytucji [...] miasta”⁷³, stwarzając mieszkańcom wiele możliwości obcowania z literaturą, toczenia dyskursów i polemik, wymiany myśli. Nie bez dumy konstatował: „inteligencja nasza [...] teraz spokojnie będzie się mogła oddać sztuce i nauce”⁷⁴.

Polonista angażował się ponadto w działalność Koła Stanisławowskiego Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych (TNSW)⁷⁵ – jako sekretarz, członek Zarządu (1916)⁷⁶ oraz zastępca przewodniczącego (1917)⁷⁷; współpracował stale z „Muzeum”. Dowodem jego aktywności były liczne referaty, m.in.: *O „Wirach” Sienkiewicza* (1910) czy *O maturze wojennej* (1917). Przekonany o roli słowa dru-

⁶⁸ *Jubileusz Słowackiego*, „Kurier Stanisławowski” 1909, nr 1238, s. 1.

⁶⁹ T. Czapczyński, *Podróż na Wschód Słowackiego*, „Kurier Stanisławowski” 1909, nr 1258, s. 2–3. Czapczyński był także autorem całej kolumny, zamieszczonej na stronie 1 i stanowiącej słowo wstępne obchodów.

⁷⁰ Id. (Puszczczyk), *Kilka słów o „Janie Bieleckim”*, „Znad Żłotej Lipy”, Brzeżany 1903, s. 9.

⁷¹ Por. *Ze Związku Naukowo-Literackiego im. J. Słowackiego*, „Rewera” 1912, nr 41, s. 3. Wcześniej funkcję tę sprawował znany historyk literatury Eugeniusz Kucharski.

⁷² Por. *Związek Naukowo-Literacki im. Juliusza Słowackiego*, „Rewera” 1911, nr 45, s. 3.

⁷³ *Ruch odczytowy w Stanisławowie*, „Rewera” 1912, nr 45, s. 2–3.

⁷⁴ *Ibid.*, „Rewera” 1914, nr 5, s. 2.

⁷⁵ *Spis nowych członków Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych. Od 1 kwietnia 1907 do 30 kwietnia 1908 r.*, [w:] *XXIV Sprawozdanie Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych za czas od 1 kwietnia 1907 do 30 kwietnia 1908 r.*, Lwów 1908, s. 51, poz. 41 (sprawozdanie stanowiło dodatek do „Muzeum” 1908, t. 1).

⁷⁶ „Muzeum” 1916, s. 197.

⁷⁷ *Wiadomości bieżące*, „Muzeum” 1917, s. 483.

kowanego przy formowaniu tożsamości jednostki w horyzoncie aksjologicznym i agatologicznym, z radością witał na łamach „Kuriera Lwowskiego” drugie już wydanie „mistrzyni życia”, czyli *Historii literatury niepodległej Polski z wypisami pióra Ignacego Chrzanowskiego*. Jej celem było „budzenie ducha narodowego, umiłowanie pracy przeszłej i budowanie na fundamencie dorobku przeszłości”⁷⁸ idei nowego państwa. Czapczyński realizował także pasje literaturoznawcze. Przybliżył wówczas czytelnikom literackie dokonania Hugona Kołłątaja i Józefa Weyssenhoffa oraz biografię Waleriana Łukasińskiego⁷⁹. Te studia i szkice można dziś odczytać jako zapis hermeneutycznego modelu lektury w duchu Diltheyowskim.

Latem 1914 r. w spokojne, uporządkowane życie Czapczyńskiego wtargnęły zdarzenia I wojny światowej. Jej wybuch zastał go w Tatarowie, letniku w Karpatach Wschodnich (PAM, s. 60). Obawiając się ofensywy rosyjskiej, zdecydował się na opuszczenie zagrożonych terenów. Jego droga prowadziła przez Borysław, Krosno, Żywiec i Ustronie do Wiednia. W stolicy Austro-Węgier bohater dysertacji przebywał do połowy 1915 r. Zatrudnił się w oświatowych placówkach publicznych i prywatnych, organizowanych dla dzieci uchodźców. Być może spotkał się wówczas z również tam pracującym Władysławem Szyszkowskim. Wkrótce jednak, „wyczerpany moralnie i fizycznie” (PAM, s. 63), powrócił do swojego „małego Lwowa”, wydanej w ręce Austriaków, gdzie znów wiódł żywot nauczyciela. Kiedy 11 sierpnia 1916 r. Rosjanie po raz kolejny zajęli stolicę Pokucia, Czapczyński pozostał w mieście i prowadził tajne korepetycje przygotowujące uczniów do matury. Aby zwiększyć swoje dochody, otworzył ze znajomymi cukiernię – niestety było to przedsięwzięcie krótkotrwałe, zakończone niepowodzeniem.

Pełne poświęcenia walki polskich ułanów w lipcu 1917 r. Tadeusz Czapczyński opisał nie tylko na kartach pamiętnika, lecz także w „Kurierze Lwowskim” i „Ilustrowanym Kurierze Codziennym”. Oddział ułanów bronił Stanisławowa przed całkowitym zniszczeniem przez Kozaków – formalnych sojuszników Rosjan – a jednocześnie opóźniał ofensywę austriacko-niemiecką na wschód; sławę zdobył pod Krechowcami. Autora wypowiedzi uznać można za jednego z pierwszych twórców legendy późniejszego 1. Pułku Ułanów Krechowcekich⁸⁰. Świadomy konsekwencji wiążących się z niepodległościowym czynem, podejmowanym pod hasłem „wszystko jedno z kim, ważne o co”, doskonale rozumiał tragiczne

⁷⁸ t.c. [T. Czapczyński], [rec.] *Mistrzyni życia*, „Kurier Lwowski” 1908, nr 603 [wyd. popołudniowe], s. 2.

⁷⁹ Szczegółowy wykaz tych publikacji znajduje się w części I, *Przestrzenie edukacji*, w rozdziale 1: *Idee oświecenia, romantyzmu i Młodej Polski w hermeneutycznej perspektywie aksjologicznej*.

⁸⁰ Tad. Czap.[czyński], *Ostatnie dni inwazji w Stanisławowie*, „Kurier Lwowski” 1917, nr 355, s. 1–3; t.c. [T. Czapczyński], *Ostatnie dni inwazji rosyjskiej w Stanisławowie*, „Ilustrowany Kurier Codzienny” 1917, nr 210, s. 2–3.

rozterki Polaków wcielonych do armii trzech zaborców. W liście skierowanym do nowo powstałego rządu bojownicy pisali o „spełnieniu jedynie swojego obowiązku żołnierskiego i stanięciu w obronie honoru armii rosyjskiej, w szeregach której, związani przysięgą”⁸¹ walczyli. Ich czynom przyświecała wiara, że „ta ukochana Polska zmartwychwstaje teraz z gruzów i podnosi się do nowego życia Wspaniała, Niepodległa i Silna”⁸². Społeczeństwo w dowód uznania złożyło im hołd i jednocześnie skierowało „do Koła Polskiego telegramy z prośbą o wyjednanie u władz wojskowych zwolnienia ich z niewoli i wysłania do rodzinnych chat”⁸³.

Ostatnie dni inwazji... odczytać należy jako szczególną kronikę historycznej chwili, niemal reportaż z oblężonego grodu, opis doświadczeń prozaicznych i bohaterskich. Katastrofizm dziejowy sprawił, że młody mężczyzna przechodził nowe stadia życiowego wtajemniczenia.

Po oswobodzeniu Stanisławowa spod panowania Rosjan⁸⁴ Czapczyński ponownie podjął pracę w II Gimnazjum. Uczestniczył również społecznie w działaniach Komitetu Obrony Polaków i Miejskiego Komitetu Aprowizacyjnego. Pozostał w mieście do końca roku szkolnego 1917/18, a następnie wyjechał do Płocka.

W narracji o „znakach” kolejnego rozdziału biografii pamiętnikarz zaznaczył, że aktywnie włączał się wówczas w życie miasta, deklarował zaangażowanie w codzienność, pragnął zwykłymi czynami kształtować oblicze wolnej Polski. Wspominał, że za swoje *credo* przyjął słowa skreślone przed laty na łamach „Płocczanina”. Nakazywał w nich szacunek dla przeszłości, budzącej coraz to „silniejsze tęsknoty, coraz to silniejszego przywiązania do ojczyzny” i jednocześnie nawoływał, by „iść naprzód z wymaganiami czasu, z rozwojem wiedzy, czyniąc zadość coraz to szerszym i głębszym potrzebom życia”⁸⁵. 1 września 1918 r. Czapczyński został nauczycielem w Gimnazjum Polskim Polskiej Macierzy Szkolnej w Płocku, po upaństwowieniu przemianowanym już na Królewsko-Polskie Gimnazjum im. W. Jagiełły. Pierwszym dyrektorem szkoły był matematyk Józef Dionizy Szczepański⁸⁶,

⁸¹ Ibid., s. 3.

⁸² Ibid.

⁸³ Ibid.

⁸⁴ Podczas I wojny światowej Stanisławów pięciokrotnie przechodził z rąk do rąk: był zajęty przez Rosjan 3 września 1914 r., następnie w lutym 1915 r. na trzy tygodnie odbili go Austriacy, później ponownie został zdobyty przez wojska Franciszka Józefa I w czerwcu 1915 r. 11 sierpnia 1916 r. po raz kolejny opanowany przez Rosjan, którzy opuścili miasto 23–24 lipca 1917 r. (por. T. Olszański, *Szarża pod Krehowcami*, [w:] id., *Stanisławów jednak żyje*, Warszawa 2010, s. 15–21; W. Bem de Cosban, *Pod Krehowcami*, Moskwa 1917).

⁸⁵ t.c. [T. Czapczyński], *Pańszczyzna idei*, „Płocczanin” 1907, nr 31, s. 1.

⁸⁶ J.D. Szczepański (1852–1932), syn powstańca styczińskiego; nauczyciel w Wolsku (gub. saratowska), w szkole realnej w Saratowie, później w Samarze; od 1901 r. pracował w szkołach warszawskich; w 1906 r. wszedł w skład pierwszego zarządu reak-

ojciec Marii Kuncewiczowej, orędownik – jak zanotował bohater dysertacji, recenzując jego publikację *Co nam daje szkoła polska, a czego od nas wymaga? Studium społeczne* – „tej rozległej a bogatej treści, którą zawiera w sobie: wykształcenie polskie”⁸⁷.

Młodzież zapamiętała Czapczyńskiego – mimo że uczył tam krótko – jako jednego z najwybitniejszych i najbardziej fachowych pedagogów. Zygmunt Kozanecki pisał, że wykłady prowadził on „ciekawie i na niespotykanym w szkole średniej poziomie”⁸⁸. Stawiał również wysokie wymagania, jakby chciał „wszystkich literatami zrobić”⁸⁹. Dodajmy, że praca w okręgu mazowieckim oznaczała stały i częsty kontakt z promującymi reformę szkolną Kazimierzem Wóycickim, Lucjuszem Komarnickim i Henrykiem Gallem.

Ważną płaszczyzną aktywności podejmowanej przez pedagoga w historycznej stolicy Mazowsza było harcerstwo: od 6 września 1918 r. Czapczyński sprawował funkcję inspektora Okręgu Harcerskiego Płockiego, a następnie komendanta Okręgu III A. Stanowisko przyjął cztery dni po zjeździe lubelskim, na którym utworzono Związek Harcerstwa Polskiego z Naczelną Radą Harcerską na czele. Przypomnijmy, iż idee tej organizacji wyrastały z tradycji skautingu szkoły galicyjskiej, opartego na zasadach Baden-Powellowskich. Za nadrzędne zadanie uznawano służbę dla kraju – co uwidocznione było w haśle „Ojczyzna przede

tywowanego 28.12. Płockiego Towarzystwa Naukowego; w marcu 1909 r. przyczynił się do powołania przy PTN Wydziału Pedagogicznego, którego został kierownikiem (placówkę przekształcono potem w Koło Płockiego Stowarzyszenia Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych). Latem tego roku przeprowadził się do Włocławka i objął posadę dyrektora Włocławskiej Szkoły Handlowej z Wydziałem Rolniczym, z polskim językiem wykładowym. Dzięki jego zabiegom absolwenci szkoły mieli od 1911 r. prawo wstępu bez egzaminu na Wydział Rolniczy UJ, Akademię Rolniczą w Dublanach oraz na wydziały matematyczne uniwersytetów szwajcarskich. Przyczynił się też do powstania szkolnej orkiestry oraz wprowadził w szkole skauting, jako jeden z pierwszych w Królestwie Polskim. Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości pracował w Grójcu, Warszawie i Krakowie.

⁸⁷ T. Czapczyński, [rec.] Szczepański Józef: *Co nam daje szkoła polska, a czego od nas wymaga? Studium społeczne*. Włocławek. Nakładem autora. Skład główny u Gebethnera i Wolffa w Warszawie 1912, „Muzeum” 1912, t. 2, s. 558; Czapczyński w pełni popierał postulaty Szczepańskiego dotyczące: reformy nauk przyrodniczych „w kierunku nacisku większego na praktyczność”, „ważności pracy fizycznej, potrzeby pracowni centralnych, kursów nauczycielskich, wakacyjnych”, „potrzeby wychowania moralnego obok formalnego i ogólnodogmatycznego” (ibid.).

⁸⁸ Z. Kozanecki, *Wiek walki o dwie wolności*, oprac. W. Koński, J. Stefański, A. Papierowski, Płock 2001, s. 121; zob. również: id., *Z pamiętnika Zygmunta Kozaneckiego. Pierwsza niepodległość (udział uczniów »Jagiellonki« w życiu szkoły i kraju 1914–1919)*, „Notatki Płockie” 1986, t. 31, nr 1, s. 22.

⁸⁹ Id., *Wiek walki...*, s. 121.

wszystkim, a własna osoba później⁹⁰ – oraz dążenie do doskonałości etycznej, gdyż drogę do wielkości narodu upatrywano w prawości jego obywateli. Samodoskonalenie obejmowało zarówno sferę intelektualną, jak i fizyczną. Pojmowano je w duchu filomacko-filareckich haseł walki ze słabością oraz działania zespołowego. Harcerz miał być wrażliwy na krzywdę innych, gotowy do pomocy, powinien odpowiedzialnie podejmować walkę ze złem.

Wyznawany przez młodych ludzi kult żołnierstwa⁹¹ zaowocował udziałem podopiecznych Czapczyńskiego w rozbrajaniu Niemców oraz wsparciem udzielonym oddziałom Polskiej Organizacji Wojskowej przy utrzymaniu porządku publicznego. Atmosferę tamtych dni oddają słowa pamiętnika: „Niezapomniane są też dla mnie pierwsze chwile organizowania wojska polskiego na podstawie pierwszej rekrutacji uchwalonej przez sejm. Wraz z uczniami przez kilka tygodni poznawałem na podwórzu koszar tajniki musztry według regulaminu francuskiej służby wojskowej” (PAM, s. 78). Pedagog kilkakrotnie wygłaszał empatyczne, przepełnione duchem polskości mowy przed wojskiem, „które bose i nieumundurowane składało przysięgę na wierność Rzeczypospolitej” (PAM, s. 78); przemawiał także do Hallerczyków – dobrze uzbrojonej armii. Jako humanista entuzjastycznie witał otwarcie miejscowej Biblioteki im. Zielińskich⁹². Cieszyły go bogate zbiory, m.in.: szesnastowieczne inkunabuły, dokumenty związane z działalnością Komisji Edukacji Narodowej (KEN) oraz druki o dziejach Polski⁹³.

Mimo że w Płocku czuł się „na ogół dobrze, choć pracy było dużo i nie była łatwa” (PAM, s. 79), przeniósł się wkrótce do Pułtuska, gdzie przyjął propozycję kie-

⁹⁰ A. Małkowski, *Skauting jako system wychowania młodzieży na podstawie dzieła generała Baden-Powella*, Lwów 1911 (rok wcześniej przetłumaczył on podręcznik Roberta Baden-Powella *Scouting for boys* w ramach kary za spóźnienie na zajęcia „Zarzewia”); zob. S. Pigoń, *Skauting polski wobec zadań wychowania narodowego*, [w:] id., *Do podstaw wychowania narodowego*, Lwów 1921, s. 185–211; E. Muszalski, *Harcerstwo (skauting) a wychowanie człowieka*, Warszawa 1918; por. W. Błazejewski, *Z dziejów harcerstwa polskiego*, Warszawa 1985.

⁹¹ Dodajmy, że w 1920 r. do polskiego wojska wstąpiło 199 uczniów szkoły. Walczyli w rejonie Ciechanowa, Mławy, Ostrołęki. Podczas walk zginęło siedmiu, sześciu zaginęło bez wieści, a w niewoli znalazło się 27. Za ofiarność i bohaterstwo sześciu bojowników odznaczono Krzyżem Walecznych.

⁹² G. Zieliński (1809–1881), przedstawiciel „ukraińskiej szkoły poetów” romantycznych, uczestnik powstania listopadowego, zesłaniec syberyjski; do kraju wrócił w 1842 r. i zajął się gospodarką. Po 1848 r. współredagował „Bibliotekę Warszawską”; na znak protestu przeciw planom wywołania powstania styczniowego wyjechał za granicę i nie brał w nim udziału; ważniejsze utwory: *Samobójca* (1836), *Kirgiz. Powieść* (1842), *Stepy* (1856), *Czarnoksiężnik Twardowski* (1856), *Manuela* (wyd. pośmiertnie w 1910); zob. *Gustaw Zieliński. Życie i dzieło*, red. M. Krajewski, Rypin 1988; J. Odrowąż-Pieniążek, *Gustaw Zieliński*, Strzelno 1976.

⁹³ T. Czapczyński, *Biblioteka im. Zielińskich, „Płoczzanin”* 1907, nr 26, s. 1.

rowania, od 1 stycznia 1920 r., tamtejszym Państwowym Gimnazjum im. P. Skargi⁹⁴. Inspirowany nowatorską, polską i europejską myślą dydaktyczną, zaproponował nauczycielom tworzenie autorskich planów nauczania i stosowanie metod aktywnych. Współpracowników zachęcał również do podejmowania działalności badawczej, którą sam prowadził. Przekonany o twórczym charakterze wykonywanej profesji, integrował tradycję – czyli zbiór sprawdzonych sposobów postępowania – z innowacyjnością. Wskazywał tym samym potrzebę reform systemowych i autoreformy własnych działań. Zawodowy profesjonalizm, jego zdaniem, wymagał zespolenia świadomości przedmiotowej – *wiem, że*, umiejętności metodycznych – *wiem, jak* oraz przesłanek teoretycznych – *wiem, dlaczego tak*. Czapczyński uważał, iż tak, jak zachowanie człowieka nie było/nie jest regulowane tylko na poziomie reaktywno-nawykowym, tak też połączenie tych trzech elementów w spójną całość nie może odbywać się automatycznie, ponieważ stale ewoluuje wiedza z poszczególnych dyscyplin akademickich i sytuacja kulturowa, zmieniają się wychowankowie, wykładowcy różnią się pomiędzy sobą. Zarówno poradniki dla polonistów proponujące heurystyczny model spotkania z *Panem Tadeuszem* Adama Mickiewicza oraz *Ogniem i mieczem* Henryka Sienkiewicza⁹⁵, jak też kompendia realizujące komunikacyjny model kształcenia językowego (*Ćwiczenia w mówieniu. Przyczynek do metodyki języka polskiego* i *Metodyka ćwiczeń stylistycznych w szkole powszechnej i średniej. Podręcznik dla nauczyciela*)⁹⁶ potwierdzają, że Czapczyński przypisywał dydaktyce przedmiotowej złożoną tożsamość i traktował ją jako byt wieloraki o naukowych fundamentach. Podręczniki te stanowią ważne znaki jego myśli metodycznej.

Już na początku swojej pracy nauczycielskiej w wolnej Polsce Czapczyński wiele uwagi poświęcił także zagadnieniom wychowawczym. Wobec braku – poza ogólnymi wytycznymi – ujednoczonych regulaminów czy instrukcji (każda rada pedagogiczna wykonywała swoją pracę samodzielnie, ograniczając się jednak przeważnie do spraw porządkowych), zdecydował się na ogłoszenie broszur, w których nakreślił model osobowy gimnazjalisty oraz normy i zasady szkolnego współżycia⁹⁷: *Obowiązki moje jako ucznia* (1920), *Wskazania dla starszej młodzieży szkół średnich* (1923), *Obowiązki moje jako uczennicy* (1924). Ponownie

⁹⁴ W szkole osadzona jest akcja trzech utworów: H. Purzycki, *Trzecie pokolenie*, Warszawa 2006; K. Handke, *W kepi i w hełmie. Wspomnienia ucznia Gimnazjum im. Piotra Skargi w Pułtusk*, Pułtusk 1995; W. Gomulicki, *Wspomnienia niebieskiego mundurka*, Warszawa 1906.

⁹⁵ Szczegółowy wykaz publikacji znajduje się w części I, w rozdziale 2: *Monograficzna koncepcja nauczania literatury*.

⁹⁶ Dane bibliograficzne zawiera rozdział 4 części I: *Projekt kształcenia językowego*.

⁹⁷ Czapczyński wystąpił z projektem założenia Towarzystwa Przyjaciół Młodzieży, ale – jak zanotował w pamiętniku – „skończyło się tylko na jednym zebraniu przedstawicieli wszystkich szkół, krytyka zaś różnych czynników oddziałujących szkodliwie na młodzież, zwłaszcza prasy („Echo” i „Ekspress”) miała przykre konsekwencje, jeśli chodzi o stosunek prasy do mnie” (PAM, s. 101).

zamieścił je w redagowanych wraz z Konstantym Bzowskim i Ferdynandem Śliwińskim⁹⁸ *Regulaminach dla szkół średnich ogólnokształcących* oraz *Zbiorze regulaminów dla dyrektorów, kierowników, rad pedagogicznych, wychowawców i młodzieży w publicznych szkołach powszechnych, w państwowych i prywatnych szkołach średnich ogólnokształcących i w seminariach nauczycielskich*, opracowanych wspólnie z ostatnim z wymienionych⁹⁹.

Istotnym przesłaniem formacyjnym łódzki pedagog uczynił przygotowanie młodego człowieka do bycia „godnym obywatelem” przez „wykonywanie obowiązków”, przyzwyczajanie się do tego, że „jednostka swoje własne cele powinna poddać interesom narodu, a pozorne przykrości znosić z radością”¹⁰⁰. Rolą instytucji oświatowych było zapewnienie warunków do: 1) rozwoju intelektualnego, emocjonalnego i moralnego; 2) kształtowania tożsamości osobowej, narodowej oraz kulturowej; 3) budowania wiary we własne możliwości; 4) wyzwania gotowości do edukacji permanentnej; 5) budzenia poczucia odpowiedzialności za wartości przyjmowane. Realizacja tych celów umożliwiała nabywanie licznych umiejętności, takich jak: a) planowanie, organizowanie i ocena własnej nauki; b) wzmacnianie sprawności umysłowych oraz osobistych zainteresowań; c) skuteczne porozumiewanie się w różnych sytuacjach i prezentowanie swojego punktu widzenia z uwzględnieniem poglądów innych ludzi; d) efektywne współdziałanie w zespole, oparte na „uprzejmości, serdeczności i życzliwości”¹⁰¹; e) twórcze rozwiązywanie problemów; f) przyswajanie zasad i technik postępowania negocjacyjnego w sytuacjach konfliktowych. Powierzone im zadania uczniowie mieli wykonywać sumiennie. Czapczyński podkreślał także konieczność okazywania szacunku nauczycielom i rodzicom. Wychowankowie, świadomi krótkości ludzkiego bytu, nie mogli „trwonić czasu na płytkie, niemądre, a tak często szkodliwe”¹⁰² zachowania. Za niegodne uznawał dyrektor unikanie zobowiązań lub ich niestaranne wykonywanie, korzystanie na klasówkach z niedozwolonych pomocy czy też podpowiadanie kolegom podczas lekcji.

⁹⁸ F. Śliwiński, polonista, absolwent UJ, dyrektor Gimnazjum w Pińczowie, w 1931 r. przeniesiony do Torunia (Archiwum Akt Nowych, MWRiOP w Warszawie, sygn. 2/14/0/6163, Akta osobowe F. Śliwińskiego; Dz.Urz. KOSŁ z 1931 r. Nr 3, poz. 45).

⁹⁹ Zob. K. Bzowski, T. Czapczyński, F. Śliwiński, *Regulaminy dla szkół średnich ogólnokształcących*, Łódź [bdw]; *Zbiór regulaminów dla dyrektorów, kierowników, rad pedagogicznych, wychowawców i młodzieży w publicznych szkołach powszechnych, w państwowych i prywatnych szkołach średnich ogólnokształcących i w seminariach nauczycielskich*, zebrali T. Czapczyński i F. Śliwiński, Łódź 1930.

¹⁰⁰ T. Czapczyński, *Obowiązki moje jako ucznia*, [w:] K. Bzowski, T. Czapczyński, F. Śliwiński, *Regulaminy dla...*, s. 27.

¹⁰¹ Ibid.

¹⁰² Id., *Wskazania dla starszej młodzieży szkół średnich*, [w:] ibid., s. 39.

Wskazania dla dziewcząt i chłopców autor zamknął konkluzją:

zapał, radość życia dziś zwłaszcza w wolnej Polsce powinny cechować każdego młodzieńca [...]. Ale ta potęga ducha nie jest jednoznaczna ze swawolą, lekkomyślnością czy bezmyślnością. Ma to być ten niegasnący [...] uśmiech, który wynika [...] z radości spełnionego obowiązku, z poczucia własnej [...] godności¹⁰³.

Szkołę traktował zatem jako miejsce określane przede wszystkim przez jego jakościową treść, widoczną w sposobach funkcjonowania.

Czapczyński skierował do podopiecznych bogatą ofertę organizacji szkolenych, umożliwiających poszerzanie wiedzy, rozwój osobowości i zachowanie kondycji fizycznej. Przekonany o dużym znaczeniu sportu w formowaniu charakteru, udostępnił „rasowe łodzie”, zbudował „ślizgawkę”, urządzał często „festywy, przedstawienia” (PAM, s. 78) i zabawy. Gimnazjaliści pojawiali się na nich początkowo „w podkutych butach i samodzielnych kurtkach, potem w mundurkach i nawet w lakierkach” (PAM, s. 81). Przedsięwzięcia te były zgodne z duchem czasów. Hasła „szkoły pracy”, przeszczepione na grunt polski z Ameryki i Niemiec, wywołały szerokie dyskusje nad strukturoowaniem zajęć zgodnie z zasadami aktywizacji uczestników procesu kształcenia. Na II Kongresie Międzynarodowym Wychowania Moralnego w La Haye (1912) genewski pedagog Adolphe Ferrière podkreślał m.in. znaczenie ruchu i ćwiczeń psychofizycznych w ogólnym rozwoju dziecka¹⁰⁴. Zaangażowanie na płaszczyźnie formowania intelektualnego oraz fizycznego propagowały idee uczenia przez działanie (*learning by doing*)¹⁰⁵. Henryk Rowid w swych eksplikacjach dydaktycznych wprost mówił o konieczności planowania edukacji poza ławą szkolną¹⁰⁶. Otwarte drzwi szkoły – zdaniem Zofii Budrewicz – prowadzić miały młodzież „w świat przyrody”¹⁰⁷. O istocie tańca w kształtowaniu człowieka przekonywał John Conrad Almack¹⁰⁸; także Juliusz Kleiner wiele miejsca przeznaczył na refleksje o zdrowiu młodego pokolenia¹⁰⁹.

¹⁰³ Ibid., s. 40.

¹⁰⁴ Por. A. Ferrière, *La loi biogénétique et l'éducation*, Genève 1910.

¹⁰⁵ J. Dewey, *Szkoła a społeczeństwo*, przeł. M. Lisowska, Lwów–Warszawa 1924.

¹⁰⁶ H. Rowid, *Szkoła twórcza*, Kraków 1926. Zob. B. Nawroczyński, *Główna zasada tzw. „Szkoły Pracy”*, [w:] id., *Swoboda i przymus w nauczaniu. Siedem rozpraw pedagogicznych*, Warszawa 1922.

¹⁰⁷ Z. Budrewicz, *Lekcje polskiego krajobrazu. Międzywojenna proza podróżnicza dla młodzieży*, Kraków 2013, s. 68.

¹⁰⁸ J.C. Almack, *Wychowanie obywatelskie*, przeł. J. Piotrowski, Warszawa–Lwów [1935], s. 99–101. Autor dostrzegał także potrzebę nauczania właściwych form towarzyskich (s. 138–139).

¹⁰⁹ Por. J. Kleiner, *Kilka uwag o szkolnictwie polskim*, Warszawa 1918, s. 29.

Osiągnięcia Państwowego Gimnazjum im. P. Skargi pod kierunkiem Tadeusza Czapczyńskiego były doniosłe, toteż dziwić nie może duma, z którą mówił: „Ministerstwo WRiOP zainteresowało się naszymi sprawozdaniami z lekcji praktycznych, programem wychowawczym i pracami ankietowymi, dążącymi do lepszego zbadania tak młodzieży, jak i środowiska” (PAM, s. 81). W jego projekcie szkoła jako miejsce dostarczać miała podopiecznym takiego materiału, by nie tylko chcieli, ale i mogli budować z niego siebie. Zauważmy, że tak profesjonalnym myśleniem polonista antycypował rozpowszechnione w XXI w. idee pedagogiki miejsca, akcentującej pedagogiczność przestrzeni zadomowienia, oswojonej, własnej. Jej twórcy przekonują współcześnie, że

żyjąc i ucząc się jednocześnie, poznajemy kreacyjną rolę miejsc, w których przyszło nam się zmieniać. [...] Miejsca – ich zdaniem – nie są jedynie tłem dla tego spektaklu. One nacechowują zmiany, i, odpowiadając na każdą życiową aktywność człowieka, stwarzają go zupełnie tak, jak on tworzy je w wyniku swoich nieustannych ingerencji i mniej lub bardziej spektakularnych przekształceń¹¹⁰.

Bohater rozprawy upominał się o to, by szkoła prowadziła zarówno edukację formalną, jak i nieformalną, adresowaną do uczniów i ich rodziców; tych ostatnich pułtuskcy nauczyciele zapraszali w dni targowe do uczestnictwa w rozmaitych akcjach oświatowych, ukierunkowanych na podnoszenie poziomu ich świadomości.

Wydarzenia wojenne 1920 r., oglądane i przyswajane duchowo, po raz kolejny skazały Czapczyńskiego na udział w szczególnym przeżyciu pokoleniowym, znaczonego krwawymi starciami wrogich stron i heroizmem bojowników. Jako przewodniczący Komitetu Obywatelskiego organizował ewakuację ludności z miasta, a potem, na rozkaz ministerstwa, opuścił „na drabiniastym wozie Pułtusk i na tym wozie spędził prawie miesiąc tułaczego życia” (PAM, s. 84). Nauka w szkole zamarła, pod broń powołani zostali gimnazjaliści wyższych klas. „Prawie wszyscy przeżyli całą kampanię, zginął tylko jeden” (PAM, s. 82) – pisał w pamiętniku. Ci, którzy wrócili, witani byli jak bohaterowie.

¹¹⁰ M. Mendel, *Wstęp*, [do:] *Pedagogika miejsca*, red. ead., Wrocław 2006, s. 10 (także: ead., *Pedagogika miejsca i animacja na miejsca wrażliwa*, s. 21–37); zob. również: M. Wróblewski, *Człowiek w przestrzeniach szkoły. Studium antropologiczne*, Toruń 2014; A. Guzik, *Klasa szkolna jako wielowymiarowa przestrzeń społeczna*, [w:] A. Guzik, I. Kołodziejek, *Klasa szkolna. Przestrzeń działania nauczyciela-polonisty*, Kraków 2013, s. 11–59; *Przestrzeń edukacyjna – dylematy, doświadczenia i oczekiwania społeczne. Obszary pracy współczesnej szkoły*, red. K. Ferencz, K. Błaszczyk, I. Rudek, Kraków 2011; M.S. Szczepański, *Podróże po mniejszym niebie. Ojczyzna prywatna w socjologicznym oglądzie*, [w:] *Tożsamość miejsca i ludzi. Gdańszczanie i ich miasto w perspektywie historyczno-socjologicznej*, red. M. Dymnicka, Z. Opacki, Warszawa 2003, s. 139; A. Nalaskowski, *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków 2002; W. Żłobicki, *Ukryty program w edukacji. Między niewiedzą a manipulacją*, Kraków 2002; A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1995.

Zwycięskie zmagania z Rosją umożliwiły kontynuowanie dawnych zajęć. Jednak harmonia codzienności nie odpowiadała ambicjom młodego pedagoga. Zmęczony oddaleniem od gwarnej życia Warszawy i zmartwiony niemożnością korzystania ze zbiorów bibliotecznych, nigdy nie pogodził się ze spokojem małomiasteczkowej egzystencji. Poczucia osamotnienia nie zmniejszył szacunek wychowanków, którzy postrzegali profesora jako człowieka „miłego, sympatycznego, po przyjacielsku odnoszącego się do uczniów”¹¹¹, „trzymającego się godnie”¹¹².

Ważnym miejscem w topografii życiowej Czapczyńskiego była Łódź, wyrosła niemalże z dnia na dzień. Mówił o niej: „Nie trzeba tu było szukać fabryk w jakiejś specjalnej dzielnicy, rzucał się w oczy wszędzie [...] nieustanny ruch kołowy i tłumy spieszące w różnych kierunkach” (PAM, s. 85). Podziwiając „szybkość i nagłość w powstawaniu szkół”, odczytywał „gorączkowe” starania rodaków w tej dziedzinie jako „chęć odrobienia tego kulturalnego niedoboru, który był wynikiem rządów zaborczych”¹¹³. Przekonany, że poziom edukacji „zaważyć może i musi bezwzględnie na rozwoju państwa, zadecydować musi tak o duchowym, jak i materialnym wyglądzie w najbliższej i dalszej przyszłości”¹¹⁴, z dumą donosił, że jego ukochane miasto jako pierwsze wdrożyło obowiązek nauki¹¹⁵

¹¹¹ H. Purzycki, *Trzecie pokolenie*, s. 61.

¹¹² K. Handke, *W kepi i w hełmie...*, s. 35.

¹¹³ T. Czapczyński, *Stosunek szkoły średniej do powszechnej, gimnazjum pięcioklasowe*, „Przegląd Pedagogiczny” 1923, z. 4, s. 289.

¹¹⁴ Nik [T. Czapczyński], *W przededniu reformy ustroju szkolnictwa*, „Prawda” 1927, nr 2, s. 5; zob. również: T. Czapczyński, *Reforma szkolnictwa średniego*, „Tygodnik Prawda” 1929, nr 4, s. 5; Tad. Czap. [T. Czapczyński], *O duchu szkoły średniej*, „Tygodnik Prawda” 1928, nr 20, s. 6 i nr 21, s. 5; T. A. Nik [T. Czapczyński], *Szkoły powszechne w Polsce i ich stopień organizacji*, „Tygodnik Prawda” 1928, nr 7, s. 5; Nik [T. Czapczyński], *U progu nowego roku szkolnego*, „Tygodnik Prawda” 1928, nr 36, s. 4; T. Czapczyński, *Polskie ogólnokształcące szkolnictwo średnie w świetle cyfr. Rok szkolny 1922/3*, Kraków 1925 (tekst jest odbitką artykułu z „Przeglądu Współczesnego” 1925, t. 12, nr 33–35, s. 67–89); id., *Stosunek szkoły średniej do powszechnej...*, s. 285–293; id., *Szkolnictwo średnie w Polsce w świetle cyfr (r. szk. 1921/22)*, „Przegląd Pedagogiczny” 1923, z. 2, s. 105; T.A. Nik [T. Czapczyński], *Stan i potrzeby szkolnictwa średniego ogólnokształcącego w Okręgu Szkolnym Łódzkim w roku szkolnym 1921/22*, Dz.Urz. KOSŁ z 1922 r. Nr 1, s. 81–96.

¹¹⁵ Siedmioletnią szkołę powszechną dla młodzieży w wieku 7–14 lat wprowadzono dekretem Józefa Piłsudskiego z 7 lutego 1919 r., zatwierdzonym 22 lutego 1919 r. W Łodzi dominował typ szkoły siedmioklasowej; w grudniu 1925 r. na łączną liczbę 162 placówek było 137 państwowych; cztery lata później wszystkie szkoły były siedmioklasowe (w praktyce jednak 15 z nich było niekompletnych); por. Z. Podgórski, *Rok 1928/29 w szkolnictwie powszechnym na terenie województwa łódzkiego*, Dz.Urz. KOSŁ z 1929 r. Nr 12, s. 440; E. Pfajfer, *Stopień realizacji powszechnego nauczania w okręgu łódzkim*, Dz.Urz. KOSŁ z 1928 r. Nr 3, poz. 39; zob. również: T. Czapczyński, *Dziesięć lat szkolnictwa w Polsce niepodległej*, „Tygodnik Prawda” 1928, nr 46, s. 4–5; id., *Szkolnictwo w Łodzi*.

i już w 1923 r. objęło nim wszystkie dzieci w wieku szkolnym¹¹⁶. Osiągnięcia Łodzi na tym polu przez długi czas pozostawały niedoścignionym wzorem, odbiły się też szerokim echem w kraju: samorząd łódzki komplementowano na zjazdach Związku Miast Polskich (1920 r. w Warszawie i 1921 r. w Poznaniu) oraz na łamach prasy. Podczas pierwszego dziesięciolecia powstały tu także liczne biblioteki, domy wycieczkowe, a placówki oświatowe wyposażono w rozmaite pomoce i środki dydaktyczne¹¹⁷.

We wrześniu 1921 r. powierzono Czapczyńskiemu, w dowód uznania dla jego pracy pedagogicznej, funkcję najpierw wizytatora¹¹⁸, a od 16 października – naczelnika Wydziału II (Szkolnictwa Średniego) w łódzkim Kuratorium Okręgu Szkolnego, utworzonym decyzją ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Macieja Rataja z 31 sierpnia 1921 r.¹¹⁹. Miał on zatem możliwość włączenia się w dzieło tworzenia instytucji od podstaw. Silne Ja w narracji sięga po tony optymistyczne, gdy w memoracyjnym geście przywołuje tamte chwile: „Największą troską było zorganizowanie tego pierwszego w Polsce Kuratorium. Nikt się z nas na tym nie znał. Nie mieliśmy też pieniędzy nawet na meble. Zaczęliśmy urzędować na stolikach z ogródka restauracyjnego »Tivoli«” (PAM,

Co mówią cyfry statystyki o szkole powszechnej w największym polskim środowisku robotniczym?, „Tygodnik Prawda” 1928, nr 50, s. 3.

¹¹⁶ Por. R. Tomczak, *Dziwne miasto*, „Głos Nauczycielski” 1923, nr 11–12, s. 204–205; zob. również: W. Dembowski, *Z historii powszechnego obowiązku nauczania w Łodzi*, „Biuletyn Organizacyjny ZNP – Zarząd Okręgu m. Łodzi” 1959, nr 2, s. 105.

¹¹⁷ Por. T.A. Nik [T. Czapczyński], *Dwa miliardy na budynki szkolne*, „Tygodnik Prawda” 1928, nr 9, s. 5; Tadeusz Antoni Nik [T. Czapczyński], *Stan i potrzeby szkolnictwa w Polsce w chwili obecnej*, Łódź 1927; jako wizytator Czapczyński promował szkolnictwo zawodowe: T. Czapczyński, *Szkolnictwo średnie ogólnokształcące w Polsce w latach 1921/2–1926/7*, „Chowanna” 1929, z. 1–2, s. 89.

¹¹⁸ *Wykaz ruchu służbowego*, Dz.Urz. KOSŁ z 1922 r. Nr 1, s. 117.

¹¹⁹ Dz.Urz. RP z 1921 r. Nr 77, poz. 531. Rozporządzenie weszło w życie 14 września 1921 r. Zręby administracji szkolnej w II Rzeczypospolitej określały przepisy tymczasowe o szkołach elementarnych w Królestwie Polskim z 10 sierpnia 1917 r. (por. Dz.Urz. Departamentu WRiOP z 1917 r. Nr 1, poz. 1); *status quo* usankcjonowane zostało w dekreście *O obowiązku szkolnym* z 7 lutego 1919 r., gdzie wspomniano o zadaniach inspektorów szkolnych i Rad Szkolnych Okręgowych. 4 czerwca 1920 r. Sejm Ustawodawczy wydał pierwszy akt prawny o randze ustawy, który normował tymczasowo ustrój władz szkolnych; rok 1928 przyniósł jednak ograniczenie autonomii kuratorów i inspektoratu szkolnego na mocy dekretu Prezydenta RP z 19 stycznia 1928 r.; (por. Dz.Urz. RP z 1928 r. Nr 11, poz. 86); T. Czapczyński, *W sprawie ilościowego zapotrzebowania Kuratoriów Okręgów Szkolnych*, „Muzeum” 1930, s. 282–296; zob. M. Marczuk, *Związek Nauczycielstwa Polskiego wobec problemów „niezależności” szkolnictwa i stanu nauczycielskiego w II Rzeczypospolitej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1995, nr 1–2, s. 33–34.

s. 87–88). Na uroczyste otwarcie Kuratorium¹²⁰ 21 października 1921 r. przybył premier Antoni Ponikowski, sprawujący wówczas dodatkowo obowiązki ministra WRiOP. Mszę koncelebrował Wincenty Tymieniecki, biskup powstałej 10 grudnia 1920 r. diecezji łódzkiej. Warto dodać, że przez trzy miesiące (od 24 września, a formalnie od 4 października 1927 r.¹²¹, do 1 stycznia 1928 r.) Czapczyński piastował funkcję kuratora (bez mianowania), co było o tyle naturalne, że już wcześniej zastępował przełożonych podczas ich nieobecności.

Swoją działalność w KOSŁ oceniał po latach jako trudną – wymagała ona nie tylko znajomości programów¹²² i zalecanych metod, ale też orientowania się w sprawach administracyjnych. Stanowisko to wiązało się z koniecznością organizacji zajęć pokazowych i konferencji metodycznych, a także uczestniczenia w sesjach naukowych; referaty wygłosił m. in. na łódzkim Zjeździe Polonistów w 1923 r. czy też warszawskim Zjeździe TNSW w tym samym roku. Niespożyta energia sprawiła, że Czapczyński udzielał się również społecznie: działał w Kole Łódzkiego Towarzystwa Miłośników Języka Polskiego, które początkowo dynamicznie się rozwijało (w 1923 r. liczyło 149 osób); w kolejnych latach nastąpił jednak wyraźny regres, a w 1933 r. liczba jego członków zmalała do 33. Mimo licznych obowiązków, pedagog był też w latach 1921–1934 ministerialnym recenzentem podręczników do nauki języka polskiego.

Początek lat 20. był w Łodzi okresem szczególnej aktywności społeczno-kulturalnej. Czapczyński, wierny pamięci ojca, brał udział w ważnych wyda-

¹²⁰ Pierwszym kuratorem, na mocy postanowienia J. Piłsudskiego, został mianowany J. Jarosz (do 31 sierpnia 1925 r.). Jego następcami byli: J. Owiński (1 września 1925–23 listopada 1927 r.), A. Ryniewicz (od 2 stycznia 1928 r. [Dz.Urz. KOSŁ z 1928 r. Nr 1, s. 7] do połowy marca 1929 r. [Dz.Urz. KOSŁ z 1929 r. Nr 2, s. 46; rozp. MWRIOP z 14 marca 1929 r. Nr 1 (Prez. 1759/29) i Dz.Urz. KOSŁ z 1929 r. Nr 3, s. 67]) oraz J. Gadomski (11 kwietnia 1929–31 sierpnia 1932 r., czyli do momentu likwidacji Okręgu Łódzkiego, który został przyłączony do Okręgu Szkolnego Warszawskiego; rozp. min. WRiOP J. Jędrzejewicza z 7 lipca 1932 r. o okręgach szkolnych [Dz.Urz. RP z 1932 r. Nr 63, poz. 589]).

¹²¹ *Zmiany w kuratorium*, „Ilustrowana Republika” 1927, nr 276, s. 4.

¹²² Czapczyński pozytywnie oceniał program reformy oświaty G.K. Dobruckiego, który cechowała „zasada oględności, stopniowości i ewolucyjności” (id., *Program ministra Dobruckiego*, „Prawda” 1927, nr 8, s. 5). Za ceną inicjatywę uznał jego starania ukierunkowane na „rewizję uprawnień administracyjnych” szkół wyższych oraz próby rozwiązania drażliwej kwestii *numerus clausus* – zasady ograniczania liczby studentów pochodzenia żydowskiego, motywowanej przyczynami politycznymi lub czysto praktycznymi. W Polsce *numerus clausus* próbowano wprowadzić w 1923 r., ale akcja spotkała się z zastrzeżeniami Ligi Narodów i protestami oświeconych warstw społeczeństwa. W 1937 r. niektóre uniwersytety przyjęły jednak limit 10% udziału młodzieży żydowskiej wśród ogólnej liczby studentów (wcześniej ich liczba wynosiła 20–40%).

rzeniach z życia miasta. Rejestr jego dokonań i tym razem jest imponujący: 13 października 1923 r. w sali Filharmonii, w obecności przedstawicieli administracji państwowej i kościelnej, wygłosił uroczysty wykład z okazji obchodów 150. rocznicy utworzenia Komisji Edukacji Narodowej, podczas którego przybliżył jej nowatorską działalność¹²³; w niedzielę 20 września 1925 r. na ul. Piotrkowskiej przed Grand Hotelem¹²⁴ przyjmował, razem z władzami wojewódzkimi i lokalnymi, defiladę policjantów. Jako miłośnik kultury gościł na różnego rodzaju imprezach organizowanych w Miejskiej Galerii Sztuki – takich jak prezentacja repertuaru Teatru Miejskiego na kolejny sezon¹²⁵, otwarcie 14 października 1927 r. wystawy Wlastimila Hofmana¹²⁶, czy też wernisaż malarza-portrecisty Bolesława Szańkowskiego, który odbył się 11 marca 1928 r.¹²⁷. W tym samym roku reprezentował KOSŁ podczas prac Komitetu Nagrody Literackiej Miasta Łodzi¹²⁸, uchwalonej przez Magistrat i Radę Miejską. Kiedy na posiedzeniu 29 kwietnia 1928 r. dwaj główni kandydaci, Waclaw Berent i Julian Tuwim, uzyskali po 6 głosów (Tadeusz Zieliński zdobył jeden), to jego głos zdecydował o tym, że laureatem został ostatecznie autor *Sokratesa tańczącego*¹²⁹. Wszystkie te przedsięwzięcia potwierdzały stałe dyspozycje osobowości bohatera dysertacji: elastyczność, otwartość na Innego, gotowość do samodoskonalenia. Przywołane fragmenty wspomnień ukazują analityczną stronę jego Ja, zamiłowanie do szczegółowej relacji oraz umiejętność dopełniania życiowych pasji praktyką zawodową.

¹²³ *Obchód 150-letniej rocznicy Komisji Edukacyjnej w Łodzi*, „Republika” 1923, nr 270, s. 4.

¹²⁴ *Uroczyscie i wesoło przeszedł I dzień święta policjanta polskiego w Łodzi*, „Ilustrowana Republika” 1925, nr 54, s. 2.

¹²⁵ *Teatr Miejski w przyszłym sezonie*, „Dziennik Zarządu m. Łodzi” 1927, nr 37 (412), s. 13.

¹²⁶ W. Hofman (1887–1970), malarz; na jego twórczość wpłynęła symboliczna sztuka Jacka Malczewskiego, z którym przyjaźnił się do jego śmierci; malował sceny o tematyce religijnej, antycznej, baśniowej i fantastycznej oraz rodzajowe z życia górali i chłopów; por. *Z Miejskiej Galerii Sztuki*, „Dziennik Zarządu m. Łodzi” 1927, nr 42, s. 11; *Otwarcie wystawy jubileuszowej ku czci Wlastimila Hofmana w Miejskiej Galerii Sztuki*, „Łódzkie Echo Wieczorne” 1927, nr 243, s. 6.

¹²⁷ B. Szańkowski (1873–1953), malował portrety przedstawicieli arystokracji oraz europejskich rodzin władców, m.in.: I. Paderewskiego, Radziwiłłów, Potockich. Na paryskim Salonie w 1900 r. uzyskał *mention honorable* za *Portret oficera*; w 1928 i 1939 r. miał duże wystawy indywidualne w warszawskiej Zachęcie; *Wystawa zbiorowa B. Szańkowskiego*, „Łódzkie Echo Wieczorne” 1928, nr 62, s. 2.

¹²⁸ Pierwsze wyróżnienie otrzymał w 1927 r. Aleksander Świątochowski.

¹²⁹ J. Starnawski, *Kulisy literackiej nagrody Łodzi 1927–1933*, „Osnowa” 1970, nr 3, s. 86–87.

W swej narracji pamiętnikarz nie pomijał chwil smutnych czy wydarzeń niemiłych. Z bólem wspominał ataki prasy: w artykule o aresztowaniu 21 października 1927 r. sześciu uczennic klas siódmych i ósmych za posiadanie ulotek i broszur „związku młodzieży komunistycznej”¹³⁰ sformułowano pod jego adresem zarzut niekompetencji. Publicznie oskarżany, odpowiedział oświadczeniem: „Gimnazjum im. Elizy Orzeszkowej bynajmniej nie straciło dla mnie na wartości. Panujące w nim stosunki badałem w swoim czasie dokładnie jako wizytator i odniosłem wrażenie nad wyraz dodatnie”¹³¹. O jego wrażliwości – czy może raczej urażonej dumie – świadczy też przypomnienie w *43 latach pracy pedagogicznej* stwierdzenia dziennikarza „Ilustrowanej Republiki”: „Czyż dyrekcja teatru nie mogła znaleźć odpowiedniejszego prelegenta” niż »Gnębiciela nauczycielstwa«?¹³², będącego ironicznym komentarzem do przejęzyczenia („w tej chwili, gdy za chwilę...”), którego Czapczyński nie uniknął podczas wystąpienia poprzedzającego premierę dramatu Stanisława Wyspiańskiego *Wyzwolenie* w łódzkim Teatrze Miejskim w grudniu 1927 r.

Tadeusz Czapczyński był inicjatorem powstania Państwowej Centralnej Biblioteki Pedagogicznej w Łodzi. Dał się wówczas poznać jako znakomity organizator i społecznik – funkcję dyrektora sprawował bezpłatnie do 1929 r. (wynagrodzenie pobierał jedynie z tytułu pracy w Kuratorium). Na jego zastępcę powołano Ferdynanda Śliwińskiego, naczelnika Wydziału Ogólnego KOSŁ. Po restrukturyzacji zarządu w 1927 r. utworzony został dodatkowo etat kierownika – objął go Eugeniusz Grzędzielski (były pracownik Seminarium Nauczycielskiego w Sandomierzu). Biblioteka mieściła się pierwotnie w gmachu Banku Gospodarstwa Krajowego przy ul. Andrzeja 7 (obecnie ul. A. Struga). Rozlokowano ją w siedmiu pomieszczeniach; trzy z nich zajęły: pracownia naukowa dla 24 osób, czytelnia czasopism z 48 miejscami oraz czytelnia główna, która pełniła także funkcję sali wykładowej. Instytucja rozwijała się dynamicznie, w 1926 r. księgozbiór przekroczył 6200 woluminów. Czapczyński pozyskał fundusze na zakup blisko 2000 książek, ponadto Kuratorium przekazało 1200 tomów, Inspektorat Szkolny – 795 egzemplarzy, a Państwowe Gimnazjum im. E. Szanieckiej – 352 pozycje. Biblioteka zaprenumerowała również 126 czasopism, w tym 49 polskich,

¹³⁰ (r.), *Jad komunizmu w młodocianych duszach dziecięcych*, „Hasło Łódzkie” 1927, nr 37, s. 4.

¹³¹ *Szkoła powinna uczyć i wychowywać. Między rodzicami i nauczycielstwem należy nawiązać ścisły kontakt. Dziwne stanowisko p. wizytatora Czapczyńskiego*, „Hasło Łódzkie” 1927, nr 42, s. 5; por. także: S-ski, *Stanowisko p. naczelnika Czapczyńskiego wobec wykrycia afery komunistycznej w Gimnazjum im. Elizy Orzeszkowej*, „Hasło Łódzkie” 1927, nr 44, s. 4.

¹³² W. Polak, *„Wyzwolenie”. Dramat w 3-ach aktach Stanisława Wyspiańskiego w Teatrze Miejskim*, „Ilustrowana Republika” 1927, nr 340, s. 17.

61 niemieckich, 10 francuskich i 4 angielskie¹³³. Gdy w 1927 r. placówka została przeniesiona do większego budynku przy ul. Piotrkowskiej 104, miała zarejestrowanych 900 czytelników, a u schyłku międzywojnia było ich już około 1000¹³⁴.

W dalszej części rozdziału spróbujemy przybliżyć kolejną ważną inicjatywę bohatera książki. Jako *spiritus movens* życia łódzkiego wraz z grupą intelektualistów podjął próby utworzenia w Łodzi wyższej uczelni. Niestety, „niezycliwy [...] stosunek władz rządowych” (PAM, s. 90) spowodował, że uniwersytet nie powstał przed wybuchem II wojny światowej¹³⁵. Jego namiastką stała się krótko działająca Szkoła Nauk Politycznych. Czapczyński, zaangażowany w działalność Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych, mógł jednak powołać Instytut Nauczycielski – kierował nim w latach 1921–1926. Placówka służyła wszystkim nauczycielom, a wysoką jakość merytoryczną zajęć zapewniali profesorowie uniwersytetów z Krakowa, Poznania i Warszawy. W pierwszym roku działalności Instytut zatrudniał 25 pracowników, podczas pierwszego semestru (kończył się 20 kwietnia 1922 r.) poprowadzili oni 873 spotkania, w których wzięło udział 325 uczestników. Niebawem liczba słuchaczy zmalała do 195 osób¹³⁶, co spowodowane było – zdaniem łódzkiego polonisty – ich „niedostatecznym przygotowaniem do poziomu wykładów, które to kierownictwo starało się utrzymać na wysokości uniwersyteckich”¹³⁷ oraz nadmiernym przeciążeniem codzienną pracą. Nauka była odpłatna i trwała trzy semestry¹³⁸. Jej program obejmował zajęcia z języka polskiego, historii, geografii, geologii, matematyki, przyrody, fizyki, chemii, filologii klasycznej (łacina i greka), filozofii, dydaktyki oraz psychologii. Konwersatoria, ćwiczenia i lektoraty odbywały się codziennie w godzinach 17–20 (w niedzielę zaś od 11 do 13) w gmachu Gimnazjum Męskiego przy ul. Sienkiewicza 44. Później zostały przeniesione do budynków Seminarium Nauczycielskiego (ul. Ewangelicka 11 – obecnie F.D. Roosevelta), Szkoły Powszechnej

¹³³ W 1927 r. biblioteka udostępniała 52 czasopisma polskie, 23 niemieckie, 12 francuskich i 2 angielskie.

¹³⁴ Kurator zachęcał do czytania – por. *Pismo do wszystkich szkół w Łodzi z 1928 r.*, Archiwum Państwowe w Łodzi (APŁ), Publiczna Szkoła Powszechna nr 111, sygn. 7, nlb.

¹³⁵ Por. T. Czapczyński, *Jak uregulować produkcję inteligencji?*, „Tygodnik Prawda” 1928, nr 25, s. 4; T.A. Nik [T. Czapczyński], *Szkolnictwo wyższe w Polsce*, „Tygodnik Prawda” 1928, nr 15, s. 4–5.

¹³⁶ Instytut wykształcił około 600 nauczycieli szkół powszechnych.

¹³⁷ APŁ, *Szkoły wyższe m. Łodzi. Instytut Nauczycielski*, sygn. 48, nlb.; *Sprawozdanie kierownictwa z czynności Instytutu za pierwszy semestr 1922 r.*, Instytut Nauczycielski, „Rozwój” 1 IX 1922, s. 2.

¹³⁸ Nauczyciele szkół powszechnych płacili 2000 (związkowcy) lub 3000 marek polskich; nauczyciele szkół średnich odpowiednio 4000 lub 5000 marek. Jeśli ktoś chciał uczestniczyć w dodatkowych zajęciach, musiał za każdą godzinę płacić 20% stawki.

nr 1 (ul. Nowotargowa 24 – obecnie S. Sterlinga) oraz Prywatnego Gimnazjum Męskiego im. ks. I. Skorupki (ul. ks. I. Skorupki 13).

Instytut Nauczycielski działał krótko, gdyż – jak przekonuje Krzysztof Baranowski – pozbawiony przywilejów wyższej uczelni, nie dawał absolwentom stopni naukowych, a jego „dyplom nie gwarantował poważniejszego awansu”¹³⁹. W 1927 r. powołano w jego miejsce Wolną Wszechnicę Polską, filię warszawskiej instytucji, mającą prawo nadawania tytułu magistra¹⁴⁰. Czapczyński wykładał tam w latach 1928–1932 metodykę nauczania języka polskiego oraz stylistykę i poetykę¹⁴¹. Jego zajęcia, odważnie krytykujące stereotypy intelektualne, pobudzały do refleksji i dyskusji. W podobny sposób organizował powierzone mu przez MWRiOP wakacyjne kursy dla nauczycieli szkół średnich.

W lutym 1929 r. w życiu łódzkiego polonisty zaszły zasadnicze zmiany. Przyjął wówczas stanowisko dyrektora Prywatnego Gimnazjum Żeńskiego, kierowanego dotąd wspólnie przez Janinę Pryssewiczównę i jego żonę (od 1935 r. Czapczyńska była jedyną właścicielką szkoły). Rezygnacja z pracy w KOSŁ wiązała się z przejściem w stan nieczynny od 1 lipca 1929 r., a od 1 stycznia 1930 r. – w stan spoczynku. Swoją działalność w gimnazjum Czapczyński rozpoczął od remontu budynku, znajdującego się przy ul. Sienkiewicza 35. Wkrótce pozyskał nowy, większy gmach przy ul. Narutowicza 58.

Pedagog – przekonany, że wieloletnie kształcenie młodzieży w tej samej placówce aż do matury podnosiło jakość i skuteczność oddziaływań wychowawczych – podobnie jak Stanisław Seweryn oraz Władysław Radwan¹⁴² propagował ideał szkoły jednolitej. Miała ona stworzyć warunki wszechstronnego rozwoju, zachęcać do twórczych działań na rzecz społeczności lokalnej i kraju, w nawiązaniu do treści konsolidujących jedność kulturalną narodu. Świadomy jednak, że w ramach takiej szkoły nie uda się zrealizować idealnie pojętej równości – którą wykluczała niesprawiedliwość społeczna – opowiadał się, zgodnie z sugestiami Floriana Znanickiego¹⁴³, za ideą arystokratyzmu w edukacji. Zasadę tę pojmo-

¹³⁹ K. Baranowski, *Oddział Wolnej Wszechnicy Polskiej w Łodzi 1928–1939*, Warszawa–Łódź 1977, s. 13.

¹⁴⁰ Czapczyńskiego cieszyło ujednoczenie zasad zdobywania kwalifikacji pedagogicznych w szkołach średnich: kandydat do profesji nauczycielskiej powinien legitymować się stopniem magistra; zobowiązany był również do złożenia „egzaminu pedagogicznego o charakterze teoretyczno-praktycznym, poprzedzonym praktyką w szkole” oraz musiał znać zasady prowadzenia zajęć wychowania fizycznego; por. Nik [T. Czapczyński], *Ciężki rok*, „Tygodnik Prawda” 1927, nr 1, s. 2.

¹⁴¹ Cet. [T. Czapczyński], *Wolna Wszechnica Polska w Łodzi*, „Prace Polonistyczne” 1937, s. 392–397.

¹⁴² Por. S. Seweryn, *Zagadnienia wychowania państwowego*, „Sprawy Szkolne” 1932, z. 1–2; W. Radwan, *Postulaty w sprawie ustroju szkolnictwa w RP*, Warszawa 1925, s. 5.

¹⁴³ F. Znanicki, *Szkice z socjologii wychowania*, „Ruch Pedagogiczny” 1925, nr 1–2, s. 6.

wał jako przyznawanie prawa do nauki i stanowisk wszystkim uzdolnionym jednostkom, bez względu na ich pochodzenie oraz stan majątkowy. Fundował zatem w swoim gimnazjum specjalne stypendia dla uczennic. W rozważaniach o równości i swobodzie, czyli filarach omawianego projektu, nie akceptował natomiast sugestii Bogdana Nawroczyńskiego, by stworzyć instytucje powszechne zróżnicowane na trzy ciągi: dla uzdolnionych wysoko, średnio i nisko¹⁴⁴.

W propozycji Czapczyńskiego przestrzeń szkoły tworzyły trzy podmioty; przed każdym z nich łódzki polonista stawiał konkretne zadania do realizacji:

1. Nauczyciele¹⁴⁵, aby właściwie zaplanować zajęcia, byli zobowiązani do rozpoznania intelektualnych i psychofizycznych możliwości podopiecznych; w tym celu podejmowali „pracę badawczą”, współpracując z pedagogiem i lekarzem: obserwacji poddawali nie tylko wychowanków, lecz także ich domy rodzinne, „bliższe, a nawet często i dalsze środowisko”¹⁴⁶. Tak zakreślone przedsięwzięcia należało prowadzić w atmosferze „wzajemnego zaufania, radości i entuzjazmu dla zdobywania wspólnym wysiłkiem takich wyników, [...] których by jednostka pozostawiona sama sobie bez współudziału zespołu nigdy nie mogła osiągnąć” (ZES, s. 2). Bohater dysertacji za istotne uznawał proponowanie działań opartych „na koncentracji i korelacji” (ZES, s. 1). Do metod szczególnie cennych zaliczył: metodę laboratoryjną, „pracę pod kierunkiem, [...] projekty, zagadnienia itp.” (ZES, s. 1)¹⁴⁷. Szkoła stawała się więc „żywym ośrodkiem dyskusji teoretycznych, dydaktyczno-metodycznych oraz prób eksperymentowania”¹⁴⁸.

2. Gimnazjalistki wszystkich klas stanowiły gminę szkolną, kierowaną przez wybierany we wrześniu, a zmieniany w lutym zarząd, zwany Samopomocą Uczniowską. Składał się on z przewodniczącej (dziewczynka z przedostatniej klasy), skarbniczki, sekretarki, redaktorki, ich zastępczyń oraz przewodniczących

¹⁴⁴ Por. B. Nawroczyński, *Swoboda i przymus w wychowaniu*, Warszawa 1929.

¹⁴⁵ Jednemu ze zmarłych pedagogów, L. Kaliszowi, Czapczyński złożył hołd w nekrologu; id., *Ludwik Kalisz*, „Prace Polonistyczne” 1940–1946, s. 214.

¹⁴⁶ Id., *Zespołowa praca wychowawcza*, Łódź 1939, s. 5, dalej zastosowano skrót: ZES. Dochód ze sprzedaży broszury przeznaczono na sfinansowanie kolonii letnich dla niezamożnych uczennic. Artykuł był drukowany w Dz.Urz. KOSW Nr 8, z dn. 24 sierpnia 1938 r. Postulaty tak zorganizowanej pracy badacz przedstawił wcześniej w artykule *O szkołę jednolitą*, „Prawda” 30 I 1927, nr 5, s. 5 oraz w *Szkole zespołowej*, rkps, k. 47, APŁ, Prywatne Gimnazjum Żeńskie J. Czapczyńskiej, sygn. 48, k. 48–72.

¹⁴⁷ Do nauczycielskiego niezbędniaka Czapczyński zaliczył prace: J.W. Dawida, J. Deweya, S. Dobrowolskiego, T. Łopuszańskiego, G. Piramowicza, B. Suchodolskiego, L. Zarzeckiego (por. APŁ, Prywatne Gimnazjum Żeńskie J. Czapczyńskiej, sygn. 148, k. 21–32).

¹⁴⁸ Z. Nowińska, *Tadeusz Czapczyński*, [w:] *Z dziejów szkoły XII-tej Ogólnokształcącej Stopnia Podstawowego i Licealnego w Łodzi, ul. Narutowicza 58, (b. gimnazjum J. Pryssewicz i J. Czapczyńskiej)*, praca zbiorowa, Łódź 1959, s. 36.

zespołów klasowych i międzyklasowych. Opiekę nad całością sprawowała generalna wychowawczyni. Do wykonywania poszczególnych zadań mogły być dodatkowo powoływane osoby dyżurne, grupy lub komisje.

Samorząd prowadził działalność w trzech zakresach. Jeden z nich uwzględniał pracę dla siebie, zakładając kształtowanie relacji interpersonalnych na wzór rodzinnych, wspólne pokonywanie trudności w nauce, umacnianie „wartości moralnych, zwalczanie wad osobistych czy zespołowych, wyrabianie cnót, wychowanie estetyczne” (ZES, s. 7). Orientację w zagadnieniach społecznych, politycznych, narodowych i kulturalnych ułatwiały referaty i rozmowy. Drugą płaszczyzną była praca dla szkoły – młodzi ludzie przygotowywali uroczystości, obchody rocznic, redagowali adresowane do kolegów gazetki. Trzecia obejmowała pracę dla innych, ukierunkowaną na aktywność środowiskową, gdyż – jak pisał Czapczyński – współpraca z konkretnymi instytucjami wywołuje „silniejsze reakcje uczuciowe i woluntarne, a więc [...] zrozumienie [...] ważności danej akcji” (ZES, s. 11)¹⁴⁹. Sceptycznie nastawiony do systemów mannheimskiego i batawskiego¹⁵⁰, które proponowały tworzenie grup drogą „selekcji sztucznie wyodrębniających młodzież jako kadry przyszłej elity”¹⁵¹, polonista konsekwentnie bronił przekonania, że jednostka uspołeczniona, „w pełni rozwoju indywidualnego [...], świadomie realizująca ponadindywidualne cele”¹⁵², mogła działać w każdej klasie.

¹⁴⁹ W połowie XX w. ciekawą propozycję łączenia kształcenia ze środowiskiem przedstawił J. Stempowski, *O współczesnej formacji humanistycznej*, [w:] id., *Eseje dla Kassandry*, Gdańsk 2005, s. 155–170.

¹⁵⁰ Zasadą organizacji procesu edukacyjnego w systemie mannheimskim było wyodrębnianie równoległych ciągów klas, zróżnicowanych według uzdolnień i wyników wychowanków (przeciętnych, opóźnionych, wybitnych); por. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika 1. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2003, s. 278; J. Sobczak, *Nowe Wychowanie w polskiej pedagogice okresu Drugiej Rzeczypospolitej 1918–1939*, Bydgoszcz 1998; Cz. Kupisiewicz, *System mannheimski*, [w:] *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1975*, red. W. Okoń, Warszawa 1978, s. 174–183. System batawski polegał na uczeniu się indywidualnym, uzupełnianym jedynie na zajęciach nauczyciela z całą klasą. Zamiast przekazywać uczniom gotowe wiadomości, nauczyciel stawał się inicjatorem ich samodzielnej działalności poznawczej (por. B. Nawroczyński, *Uczeń i klasa: zagadnienia pedagogiczne, związane z nauczaniem i organizowaniem klasy szkolnej*, Warszawa 1923, s. 104–108).

¹⁵¹ T. Czapczyński, *Wytuczne „jednolitej szkoły zespołowej”*, „Miesięcznik Pedagogiczny” 1945–1946, nr 5/6–7, s. 1.

¹⁵² Ibid. Pedagog starał się rozpowszechnić swój projekt, jednak publikację uniemożliwił wybuch wojny. Dodać należy, że redakcja „Nowej Szkoły” odmówiła druku; w wyjaśnieniach niesłusznie pisano, że „interesujący jest tylko tytuł”, a sam tekst przypomina „artykuł reklamowy” szkoły Czapczyńskiej (*List redakcji „Nowej Szkoły” do T. Czapczyńskiego*, 27 II 1947, APŁ, Prywatne Gimnazjum Żeńskie J. Czapczyńskiej, sygn. 48, k. 48–72).

Warto dodać, że idea samorządności uczniów korzeniami sięga końca XVIII i początków XIX w. Podczas prac Komisji Edukacji Narodowej bliski bohaterowi dysertacji Kollątaj przedstawił nowoczesną, jak na owe czasy, koncepcję współudziału uczniów w planowaniu zadań szkoły. U progu XX stulecia jego wskazania podejmowali Janusz Korczak, Włodzimierz Spasowski, Ludwika Jeleńska, Stefan Kopciński, Aleksander Patkowski, Henryk Rowid. W swych projektach – podobnie jak Czapczyński – nawiązywali do myśli Johna Deweya oraz Johna Conrada Almacka¹⁵³. Wspomniani pedagodzy traktowali instytucje oświatowe jako miejsca zbiorowego współdziałania, nawoływali więc do związania ich z faktycznymi problemami przeszłości i współczesności. W międzywojniu samorządy powstawały na fali transformacji kapitalistycznych i umożliwiały stymulowanie aktywności wychowawczej opartej na przekonaniu, że demokracja daje podstawy do przeobrażenia moralnego jednostki. Zdaniem Patkowskiego, edukacja oparta na współpracy i przedsiębiorczości umożliwiała młodemu człowiekowi wejście w dorosłość z zasadami, „których wartości będą dlań stałe, pewne i niezienne”¹⁵⁴.

3. Zespoły Klasowe Rodzicielskie konstituowały Zarząd Naczelny Zespołu Rodziców. Czynne uczestnictwo w życiu społeczności gimnazjalnej miało motywować opiekunów do pogłębiania wiedzy dotyczącej rozwoju dziecka, do wzięcia współodpowiedzialności za kierunek i przebieg procesów kształcenia, wreszcie – zachęcać do udzielania placówkom wsparcia finansowego. Obszarem zainteresowań rodziców była również aktywność badawcza – zarówno dydaktyczna, jak i wychowawcza. Kwestie te stanowiły przedmiot indywidualnych rozmów nauczycieli z rodzicami.

Bezsprzecznymi wartościami nowatorskich propozycji Czapczyńskiego były: syntetyczne spojrzenie na szkolną rzeczywistość, zespalanie teorii z praktyką, elastyczność przyjmowanych rozwiązań, otwarcie na zmiany. Nauczyciel – według światłej myśli autora *Zespołowej pracy wychowawczej* – powinien pomagać wychowankom w podejmowaniu decyzji, zdobywaniu orientacji w świecie wartości i faktów, kształtowaniu osobowości. Znawca procesów edukacyjnych opowiadał się za pasterską (pastoralną) władzą pedagoga. O takiej właśnie postawie Michel Foucault mówi, że jej ideą jest troskliwe i czujne „gromadzenie,

¹⁵³ J. Dewey, *Moje pedagogiczne credo. Szkoła a społeczeństwo*, przeł. J. Pieter, Warszawa–Lwów 1929; J.C. Almack, *Wychowanie obywatelskie*, s. 69–87.

¹⁵⁴ A. Patkowski, *Wychowanie pokolenia w duchu demokratycznej idei spółdziałania*, Warszawa 1922, s. 12; zob. również: P. Ziółkowski, *Samorząd uczniowski w Polsce: idee, uwarunkowania, doświadczenia*, Bydgoszcz 2014; *Samorząd uczniowski w Polsce w latach 1918–1939. Część I: Z doświadczeń nauczycieli*, red. H. Kasperowiczowa, Warszawa 1960 (tu szczególnie artykuł z 1932 r.: A. Zieleńczyk, *Samorząd uczniowski w Polsce*, s. 201–286; badacz dokonał oceny samorządu na podstawie ankiet rozesłanych do szkół w listopadzie 1930 r.).

kierowanie i prowadzenie swego stadka¹⁵⁵ do wyznaczonego celu, który stanowi realizację wspólnego dobra. Czapczyński słusznie zauważał we wspomnieniach, że jego szkoła reprezentowała „określony typ współżycia, współpracy, wzajemnego poszanowania człowieka” (PAM, s. 122). Należy podkreślić, iż przedstawiona przez niego wizja umożliwiała pracę zgodnie z zasadą indywidualizacji, stwarzała możliwości rozwoju pasji, uczyła współodpowiedzialności i współdziałania w ramach demokratycznych form społecznych. Propagowała szacunek dla autorytetu, odpowiedzialność za wykonywane zadania, tolerancję dla innych i wrażliwość na ich potrzeby. Dawała też prawo do odrębności przekonań i opinii, a także przywracała poczucie godności i wolności osobistej uczniów jako jednostek oraz członków grupy. Ułatwiała wyłanianie liderów i wiodła do upodmiotowienia młodych ludzi w kontaktach z dorosłymi, wreszcie – budowała płaszczyzny przechodzenia od działań reprodukcyjnych do kreatywnych, wymagających umiejętności podejmowania decyzji.

Na początku lat 30. Czapczyński był kierownikiem Koła Polonistów, założonego przez siebie i wyłonionego z Sekcji Polonistycznej TNSŚiW¹⁵⁶. Po utworzeniu Towarzystwa Polonistów Rzeczypospolitej Polskiej (przełom 1936 i 1937 r.) Koło zostało przekształcone w Oddział Łódzki Towarzystwa Polonistów RP. Pracom liczącej 46 osób grupy miłośników literatury, wśród których byli m.in. Jan Zygmunt Jakubowski¹⁵⁷ i Ludwik Stolarzewicz¹⁵⁸, przewodniczył początkowo Czapczyński, a od 1938 r. funkcję tę pełniła już Stefania Skwarczyńska. W ramach Oddziału powstała, również pod ich auspicjami, Sekcja Naukowa

¹⁵⁵ M. Foucault, *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*, przeł. D. Leszczyński, L. Raśniński, Warszawa–Wrocław 2000, s. 222.

¹⁵⁶ Por. t.c. [T. Czapczyński], *Koło Polonistów w Łodzi*, „Prace Polonistyczne” 1937, s. 387–389.

¹⁵⁷ J.Z. Jakubowski (1909–1975), redaktor „Polonisty” (1946–1947) i „Polonistyki” (1948–1975), współredaktor „Prac Polonistycznych” (1937–1939), założyciel „Przeglądu Humanistycznego” (1957), członek Rady Redakcyjnej „Pamiętnika Literackiego”, redaktor „Poezji”. Był także wydawcą i interpretatorem twórczości Stanisława Wyspiańskiego oraz komentatorem utworów Stefana Żeromskiego (por. J. Kulczycka-Saloni, *Jan Zygmunt Jakubowski: żołnierz, więzień Oświęcimia, historyk literatury polskiej*, „Notatki Płockie” 1976, t. 21, nr 5, s. 29–32).

¹⁵⁸ L. Stolarzewicz (1892–1960), pseudonimy: Adam Galiński, Rozłucki, Stawski; nauczyciel, literat i publicysta; przez 11 lat mieszkał w Łodzi; prace: *Spis czasopism kościelnych po rok 1923*, *Bibliografia Mickiewiczowska*, *Bibliografia pism Mickiewicza*, *Wybór poezji legionowej*, *Młoda Polska*, *Materiały bibliografii literacko-kulturalnej Łodzi*, *Pierwszy Żołnierz Odrodzonej Polski*, *Poezja Polski Odrodzonej 1918–1930: obraz twórczości poetyckiej doby współczesnej* (1931); redaktor i wydawca miesięcznika „Nowa Łódź” (1938) [por. Ł. Grzejszczak, *Wspomnienie (1892–1960)*, „Gazeta Wyborcza” 2002, nr 227, s. 9].

– jej zadaniem było organizowanie spotkań, odczytów i dyskusji. W strukturze Towarzystwa funkcjonowały jeszcze dwie komisje: Teatralna i Wydawnicza; ta ostatnia odpowiedzialna była za publikowanie periodyku „Prace Polonistyczne”. Do 1939 r. ukazały się trzy tomy pisma, współredagowane przez Czapczyńskiego. Jednocześnie – co należy podkreślić – bohater rozprawy prowadził Spółdzielnię Wydawniczą „Polonista”. Był współzałożycielem i członkiem korespondentem założonego w 1936 r. Towarzystwa Przyjaciół Nauk¹⁵⁹. Od 15 stycznia 1937 r. do 4 grudnia 1938 r. Czapczyński działał w Komisji Rewizyjnej TPN w Łodzi¹⁶⁰. Owocem jego aktywności naukowej były regionalistyczne szkice: *Marian Piechal i Łódź w świetle niektórych utworów literackich* (1937), a także monograficzna wypowiedź o nachyleniu kulturoznawczym *Ze studiów nad pieśnią o Piłsudskim* oraz artykuł *K. Iłakowiczówna o Piłsudskim*¹⁶¹.

W roku 1937 splotły się w życiu Tadeusza Czapczyńskiego chwile doniosłe i smutne. Jako badacz i popularyzator sztuki został przez Polską Akademię Literatury uhonorowany Srebrnym Wawrzynem za szerzenie zamilowania do literatury polskiej. Natomiast w listopadzie tego roku poważnie zachorował na serce. „Pomimo szybkiego ratunku i długiej kuracji – wspominał – już nigdy nie powróciłem do dawnych sił, byłem niezdolny do większego wysiłku, męczyło mnie chodzenie, a zwłaszcza mówienie” (PAM, s. 122). Lakoniczna wzmianka o słabości organizmu jest pierwszą poważniejszą skargą natury osobistej odnotowaną przez pamiętnikarza. Odczytywać ją można jako zapowiedź późniejszych uwag ujętych w formę refleksji, a czasami bardzo gorzkiego komentarza do aktualnych wydarzeń. Zły stan zdrowia nie wpłynął jednak na osłabienie działalności Czapczyńskiego. Nadal projektował on swoje Ja na fundamencie filozofii czynu: w ramach akcji Towarzystwa Polonistów RP wygłaszał pogadanki na antenie Rozgłośni Łódzkiej Polskiego Radia (np. *Teatr szkolny w latach 1937–1939*), interesował się życiem teatralnym Łodzi¹⁶², prowadził „Kolumnę Literacką” w „Kurierze Łódzkim”. Stale niepokoiły go również kłopoty finansowe szkoły, ale z nimi żona musiała radzić sobie sama.

Tylko dwie dekady trwał niepodległy byt Polski – dopiero zaczął się umacniać, gdy wybuchła II wojna światowa. Nadszedł tragiczny dla narodu dzień

¹⁵⁹ Zob. T. Czapczyński, *Towarzystwo Przyjaciół Nauk w Łodzi. Łódzkie Towarzystwo Naukowe 1936–1951*, „Przegląd Nauk Historycznych i Społecznych” 1952, t. II, s. 336–344.

¹⁶⁰ J. Kuciński, *Łódzkie Towarzystwo Naukowe w latach 1936–1996*, cz. 2, Łódź 1996, s. 223.

¹⁶¹ Szczegółowy zapis bibliograficzny znajduje się w części I, w rozdziale 3: *Literatura na lekcjach języka polskiego*.

¹⁶² Czapczyński aprobował inicjatywę organizowania przedstawień teatralnych w salach fabrycznych Łodzi; por. id., *Zagadnienie teatralne w Łodzi*, „Kultura Łodzi” 1938, nr 1, s. 29.

1 września 1939 r. W obliczu zewnętrznego zagrożenia Czapczyński musiał przyjąć sobie los zbiorowy, zrównujący wszystkie warstwy społeczne w klęsce, cierpieniu i bojach o przetrwanie. Obserwował walkę, która toczyła się wszędzie; nie było tyłów, każdy cywil stawał się żołnierzem. Przebieg katastrofy utrwalił w *43 latach pracy pedagogicznej*, zapisywanie bowiem pozwalało mu opanować chaos, definiowało rzeczywistość. Notatki z tego okresu rejestrowały wojenną codzienność (rewizje, aresztowania, przesiedlenia), również tę szkolną. Choć gimnazjum rozpoczęło działanie 11 września, dwa dni po zajęciu Łodzi przez Niemców, to jego aktywność była znacznie okrojona, usunięto lekcje łaciny, historii i geografii. Język polski – co cieszyło pedagogów – udało się realizować według dotychczasowego programu. Nauka odbywała się tylko do świąt Bożego Narodzenia – wydano wówczas nakaz zamknięcia wszystkich szkół polskich, także zakonnych. Było to konsekwencją postanowień zawartych w dokumencie *Sprawa traktowania ludności byłych polskich obszarów z rasowo-politycznego punktu widzenia*, opracowanym przez Urząd Polityki Rasowej w Berlinie i obowiązującym od listopada 1939 r.¹⁶³

11 grudnia 1939 r., gdy Czapczyński projektował zagadnienia lekcyjne przewidziane na następny dzień i czytał *Lillę Wenedę*, „zjawiła się żandarmeria w towarzystwie uzbrojonych volksdeutscheów” i oświadczyła – o czym donosił we wspomnieniach – że został „aresztowany wraz z całą rodziną i mieszkańcami domu”. Pierwszą dobę Czapczyńscy spędzili w więzieniu na Radogoszczu, kolejną – już w wagonie towarowym jadącym do Krakowa (PAM, s. 127). W tym mieście bohater rozprawy pracował jako akwizytor ubezpieczeniowy, a później kasjer. Skonfrontowany z nieznaną rzeczywistością „czasów pogardy”, determinowaną własnymi prawami i układami, z męstwem i wytrwałością brał na swoje barki wszelkie trudy codzienności – pomimo ciężkiej choroby, skutkującej operacją serca w czerwcu 1940 r. Kontynuował także wszechstronną działalność dydaktyczną. Zajęcia na kompletach stworzonych przez Tajną Organizację Nauczycieli (konspiracyjną kontynuatorkę Związku Nauczycielstwa Polskiego) stały się dla Czapczyńskiego szansem walki o polską kulturę i zachowanie narodowej tożsamości. Jego postawa stanowiła reakcję na konsekwentnie prowadzoną, od pierwszych miesięcy okupacji, praktykę wyniszczania inteligencji polskiej, eksterminacji narodu, jego kultury i oświaty. Od maja 1941 r. pedagog z narażeniem życia przygotowywał młodzież, głównie dawne uczennice siostr urszulanek, do matury z języka polskiego, historii i łaciny – w tygodniu miał 57 godzin zajęć. Działał wówczas w odmiennych niż wcześniej warunkach: brak pracowni i podręczników sprawił, że podstawową formą nauczania polonista uczynił wykład i notatki.

Praca nie pozwoliła jednak zapomnieć o realiach wojennych, do Czapczyńskiego dochodziły wiadomości dotyczące obozów koncentracyjnych, zagłady

¹⁶³ Por. R. Wroczyński, *Dzieje oświaty polskiej 1795–1945*, Warszawa 1980, s. 237.

Żydów, śmierci tysięcy Polaków, wybuchu i upadku Powstania Warszawskiego. O tych pełnych tragizmu faktach mówił: „okres okupacji przeżyłem pod względem społecznym zupełnie osamotniony. Kiedy zestawię ten stan z poprzednimi okresami, muszę stwierdzić, że krzywa mej pracy społecznej zupełnie spadła” (PAM, s. 130). Wiódł – jak wielu innych przedstawicieli inteligencji, wydziedziczonych ze swego statusu społecznego, obyczajowego, intelektualnego – „życie na niby”. Konspiracyjne formy egzystencji były z konieczności okrojone, niepełne, „spętane” godziną policyjną, choć wrażliwość wyobraźni i sprawność intelektu udawało się niekiedy podtrzymywać w kontakcie ze sztuką słowa, podczas spotkań i dyskusji poświęconych literaturze.

W stolicy Generalnej Guberni Czapczyński kontynuował – mimo trudnych warunków – badania naukowe. Pozyskiwał materiały do krytycznego, zbiorowego wydania dzieł Aleksandra Fredry oraz utworów Marii Dąbrowskiej. Zadanie to ułatwiał dostęp do zwróconej przez Niemców prywatnej biblioteki rektora Uniwersytetu Jagiellońskiego, Tadeusza Lehr-Spławińskiego, którą Czapczyński sam uporządkował i skatalogował. Wyprawy w głąb przeszłości, podejmowane za pośrednictwem lektury, umożliwiały ogląd aktualnych wydarzeń; bohater książki studiował historię języka polskiego, filozofię i pedagogikę, zgłębiał zagadnienia gospodarczo-ekonomiczne i antropologiczne oraz dzieje prasłowiańszczyzny. Poznawał „powieści cykliczne” z literatury francuskiej, angielskiej, amerykańskiej i rosyjskiej. Znoszenie traumy nocy okupacyjnej ułatwiała mu własna twórczość: pisał wiersze dla siebie i dla dzieci. W artystycznej kreacji szukał miejsc bezpiecznych, oswojonych, pozwalających scalić – na przekór powszechnemu chaosowi – fragmenty i drobinę własnej egzystencji w spójną narracyjną opowieść

W styczniu 1945 r. było jasne, że dokonuje się transformacja ustrojowa: nowe państwo na początku nazwało się tautologicznie „demokracją ludową”. Czapczyński pisał:

Wraz z innymi i ja przechodziłem te różne nastroje [...]. Wyznawane przeze mnie poglądy postępowe pozwalały mi wobec nowej rzeczywistości zająć stanowisko pozytywne, nie przerażała mnie ani reforma rolna, ani unarodowienie przemysłu, ani otwarcie drogi dla robotników i chłopów do udziału w równych prawach w życiu narodu. Były to przecież logiczne konsekwencje wyznawanego od wielu lat programu, który znalazł wreszcie dla swej realizacji sprzyjające warunki” (PAM, s. 139–140).

Bohater rozprawy z uznaniem witał także zmiany w oświacie. Podczas wyzwania ziem polskich spod okupacji niemieckiej oraz w latach powojennych uruchamiano szybko szkoły, najczęściej dzięki inicjatywom lokalnych społeczności. Kierunki reformy systemu edukacyjnego i jego powiązania z przekształceniami ustrojowymi określone zostały w czerwcu 1945 r. na Ogólnopolskim Zjeździe Oświatowym w Łodzi. Rezolucja wskazywała na konieczność wcielenia powszechnego, publicznego, jednolitego i bezpłatnego szkolnictwa. Zdecydowano

się na wprowadzenie ośmioletniej jednolitej szkoły podstawowej, a także rozwijanie sieci szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych. Obowiązkiem szkolnym objęto młodzież do osiemnastego roku życia. Celem wdrażanej reformy miało być kształcenie inteligencji wywodzącej się z niższych klas społecznych.

Po powrocie do Łodzi Czapczyński kierował początkowo Prywatnym Żeńskim Gimnazjum i Liceum żony, które starał się przywrócić do istnienia, gdyż z wojennej pożogi ocalał tylko budynek; funkcjonowała tam jednak jeszcze szkoła podstawowa, a przez krótki okres działał szpital. Poważnym utrudnieniem w pracy był brak odpowiednio przygotowanej kadry pedagogicznej, pomocy dydaktycznych oraz specjalistycznych pracowni. Empirię szkolną – nad czym pedagog ubolewał – wypełniały wykłady, odpytywanie i klasówki; niemal zupełnie zarzucono – tak bliską Czapczyńskiemu – dyskusję i metodę laboratoryjną. Udało się natomiast zrealizować, wbrew przeciwnościom losu, niezwykle bogatą ofertę edukacyjną. Uczennice mogły rozwijać swoje zainteresowania w licznych organizacjach (harcerstwie, spółdzielni uczniowskiej, PCK) oraz kołach naukowych: dramatycznym, literackim, biologicznym i geograficznym. Świadomy siły formacyjnego oddziaływania literatury w procesie kształtowania młodych charakterów, dyrektor uczynił rok 1946 rokiem Bolesława Prusa, a kolejny poświęcił Henrykowi Sienkiewiczowi.

Wkrótce jednak rzeczywistość ujawniła swe groźne oblicze. Goryczą napełniała Czapczyńskiego napięta sytuacja polityczna. Referendum 1946 r. – w którym proszono obywateli o odpowiedź na pytania o: 1) zniesienie senatu, 2) utrwalenie, uwarunkowanego reformą rolną i nacjonalizacją przemysłu, systemu gospodarki narodowej z zachowaniem uprawnień inicjatywy ustawowej; 3) uznanie granic na Bałtyku, Odrze i Nysie Łużyckiej – zostało sfalszowane, podobnie jak wybory do sejmu w roku następnym. Obawy budziła walka rządu z opozycją. Odbywały się liczne procesy przeciwko żołnierzom Armii Krajowej i członkom podziemnej organizacji Wolność i Niezawisłość. Stosunki wewnętrzne pogarszały dodatkowo napięcia na tle narodowościowym, ówczesna prasa szeroko informowała o częstych wystąpieniach antyżydowskich. Niepokoiła sytuacja oświaty, szerzył się analfabetyzm. Szacuje się, że w pierwszych kilkunastu miesiącach powojennych blisko 1,3 miliona polskich dzieci nie miało kontaktu z jakąkolwiek placówką oświatowo-dydaktyczną. Ponadto, wraz z nastaniem roku 1948 szkolnictwo podstawowe zostało ograniczone do siedmiu klas. Postępował także proces upaństwowienia placówek kościelnych oraz liceów prywatnych, czego boleśnie doświadczył sam Czapczyński. W maju 1948 r. obchodzono, co prawda, osiemdziesięciopięciolecie istnienia Prywatnego Żeńskiego Gimnazjum i Liceum Janiny Czapczyńskiej¹⁶⁴, jednak mimo licznych, często innowacyjnych

¹⁶⁴ Odwoływano się do tradycji szkoły założonej w 1863 r. przez Teofilę Schmidtową, właścicielkami placówki były kolejno: Janina Tymieniecka oraz wspomniana Pryssewiczówna.

przedsięwzięć – nawet prób utworzenia liceum chemicznego – od nowego roku szkolnego 1948/49 gimnazjum zostało przekształcone w XVI Państwową Szkołę Ogólnokształcącą. Do tej decyzji przyczyniły się trudności finansowe i lokalowe oraz bezpartyjność dyrektora, ale był to przede wszystkim skutek reformy ustrojowej. W kolejnym roku szkolnym Czapczyńskiego zwolniono z zajmowanego stanowiska. Po ośmiu miesiącach, 31 lipca 1950 r., bohater rozprawy rozstał się z pedagogiczną profesją.

Podjął się wówczas kierowania Biurem Łódzkiego Towarzystwa Naukowego – funkcję tę pełnił do 1958 r. Jego działania w Komisji Statutowej ŁTN uwieńczone zostały w 1954 r. stworzeniem nowatorskiego projektu statutu (część postulatów przyjęto dopiero w latach 60.). Od 1946 r. Czapczyński nieprzerwanie uczestniczył w pracach Oddziału Łódzkiego Towarzystwa Literackiego im. A. Mickiewicza, będąc członkiem jego zarządu. Między rokiem 1951 (od 22 lutego) a 1955 zaangażowany był również w działalność Komitetu Naukowego Stacji Naukowej w Wojcieszowie Górnym (koło Jeleniej Góry)¹⁶⁵.

Spełnieniem niezrealizowanych przed wojną marzeń, których urzeczywistnieniu Tadeusz Czapczyński poświęcił niegdyś wiele starań, było utworzenie 24 maja 1945 r. Uniwersytetu Łódzkiego. Inicjatorem powołania wyższej szkoły, początkowo pod nazwą Państwowego Uniwersytetu – Wolna Wszechnica, był profesor Teodor Vieweger (wcześniej rektor Wolnej Wszechnicy Polskiej). W kolejnych latach stanowisko rektora UŁ piastowali wybitni naukowcy: Tadeusz Kotarbiński, Józef Chałasiński, Jan Szczepański¹⁶⁶. Wkrótce jednak radość łódzkiego polonisty została zmaćona. Ustawa o szkołach wyższych z 1951 r. ograniczała ich autonomię, jako zasadnicze zadanie określono przyspieszenie socjalistycznej przebudowy oświaty. Uniwersytetom narzucono wówczas marksistowski kierunek wartościowania badawczego. Tworzono również listy książek niepożądanych, na których znalazły się m.in. dzieła poświęcone Piłsudskiemu.

Po wojnie Czapczyński ogłosił biografie Aleksandra Fredry i Hugona Kołłątaja¹⁶⁷, a także wiele gruntownych i pod wieloma względami nowatorskich studiów o pisarstwie Marii Dąbrowskiej. Przedmiotem szczególnej uwagi uczynił jednak dorobek Marii Konopnickiej. Prace te, wsparte rzetelnym warsztatem hermeneuty, miały zaowocować ujęciem monograficznym, które nie uzyskało – z po-

¹⁶⁵ Stacja była wówczas własnością ŁTN oraz Polskiego Towarzystwa Geograficznego, prowadzono tam badania naukowe (z zakresu biologii, geografii, archeologii, etnografii i językoznawstwa) na terenie Gór Kaczawskich i okolic. W 1955 r. obiekt przejęła Polska Akademia Nauk.

¹⁶⁶ Por. *Rok 1945 w Łodzi. Studia i szkice*, red. J. Żelazko, Łódź 2008.

¹⁶⁷ Zapis bibliograficzny zawiera część I książki, *Przestrzenie edukacji*, rozdział 1: *Idee oświecenia, romantyzmu i Młodej Polski w hermeneutycznej perspektywie aksjologicznej*.

wodu śmierci autora – finalnego kształtu¹⁶⁸. Wielokierunkowa działalność w nieunikniony sposób wiodła Czapczyńskiego w kierunku katedr uniwersyteckich. Staż pedagogiczny, twórcza postawa wobec dyrektyw dydaktycznych, unikanie stereotypów, współtworzenie nowych koncepcji nauczania, refleksje tematyczne *ad usum scholarum* – oto warunki i wyznaczniki jego aktywności jako dydaktyka literatury i języka. Zróznicowany obszar badań naukowych, głęboka wiedza metodologiczna, jasność wykładu, adekwatność myśli i słowa, skrupulatność oraz głębokość rozważań, pełna świadomość dróg analizy, interpretacji i syntezy – to znamiona jego warsztatu badawczego.

Mimo że nie posiadał doktoratu, ubiegał się w 1957 r. o przyznanie, na podstawie całego dorobku naukowego, tytułu docenta Uniwersytetu Łódzkiego. Uczelnia poparła te starania. Recenzentami zostali: prof. Zygmunt Szweykowski, doc. Samuel Sandler i prof. Stefan Truchim. Rada Wydziału i Senat uznały, że przedstawiona im do oceny twórczość piśmiennicza Czapczyńskiego stanowi ekwiwalent rozprawy doktorskiej i habilitacyjnej. Rozpoczęta procedura uwzględniała również jego zasługi dla kultury i szkolnictwa łódzkiego. Starania te nie zakończyły się ostatecznie sukcesem. Nie dysponujemy dzisiaj dokumentami, które wyjaśniłyby, jakie były przyczyny negatywnej decyzji. Być może o takim wyniku przesądził fakt, że Czapczyński był człowiekiem „stamtąd”? Może po Norwidowsku pojmowana wierność prawdzie, widoczna w odbrazowaniu wizerunku Konopnickiej-wieszczki narodowej, czy też apologetyczne studium o Piłsudskim, którego potępiano po wojnie? A może metodologia badawcza odmienna od odgórnie narzucanej? Na te pytania nie możemy udzielić już jednoznacznej odpowiedzi.

Wielopłaszczyznowa i często nowatorska aktywność Czapczyńskiego została jednak zauważona. Kilka dni przed śmiercią – już na szpitalnym łóżku, otoczony rodziną i przyjaciółmi – odebrał Krzyż Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski. Zmarł 23 października 1958 r. W mowie pogrzebowej Stefania Skwarczyńska zaznaczyła, że „[z] temperamentu połączonego z wytrwałością był Tadeusz Czapczyński [...] pełnym inicjatywy organizatorem życia kulturalnego na terenie przeszło półmilionowego, wówczas typowo przemysłowego miasta”¹⁶⁹. Podkreśliła, iż jego śmierć oznacza odejście „jednego z najbardziej zasłużonych dla kultury Łodzi działaczy, pedagoga miłującego młodzież, rzetelnego pracownika naukowego”¹⁷⁰. Czapczyński pochowany został na Starym Cmentarzu w Łodzi

¹⁶⁸ Szczegółowy wykaz publikacji znajduje się w części II dysertacji, *Pasje literaturoznawcze*, w rozdziale 1: *Kult życia i pracy w twórczości Marii Dąbrowskiej* oraz 2: *Maria Konopnicka – znana i nieznaną*.

¹⁶⁹ S. Skwarczyńska, *Tadeusz Czapczyński (1884–1958)*, „Prace Polonistyczne” 1960, s. 232.

¹⁷⁰ Ibid.

przy ul. Ogrodowej, w jego rzymskokatolickiej części pw. św. Józefa. Po czterdziestu latach, na łamach „Gazety Wyborczej”, sylwetkę bohatera dysertacji przypomniała jego wnuczka, Magdalena Kwaśniewska¹⁷¹.

Pedagog, działacz oświatowy, literaturoznawca, literat i publicysta oddany był duszą i sercem młodzieży, jej kształtowanie uznawał bowiem za prymarny cel własnej egzystencji. Podopiecznym dał się poznać jako przyjaciel i człowiek przepełniony pasją zawodową. W licznych publikacjach potwierdzał doskonałą intuicję dydaktyczną: był otwarty na przemiany, do nauczania i wychowania podchodził w sposób nowatorski. Opowiadał się za edukacją twórczą, przygotowującą młodych ludzi do przyszłego życia. Jako przeciwnik werbalizmu, postulował wprowadzanie metod aktywizujących, zachęcał do stosowania heurystyki, dyskusji, budowania sytuacji problemowych. Doceniał dramę oraz kreatywne pisanie. Uważał – co współcześnie akcentuje Anna Janus-Sitarz – że „lekcje powinny być chociaż od czasu do czasu szalone, zrywające z rutyną”¹⁷². Przekonany o konieczności zespalandia przeszłości i teraźniejszości oraz otwierania tej ostatniej na potrzeby jutra, upominał się o szkołę jednolitą, opartą na samorządności uczniów. Spotkanie z lekturą traktował – zgodnie z terminologią współczesną – jako zdarzenie transformujące światy i nadające im nowe formy, a także przeżycie, które poszerzało horyzonty poznawcze, angażowało jego uczestników intelektualnie i wolicjonalnie. Konsekwentnie postulował partnerski model edukacji. Nauczycielowi wyznaczał rolę mistrza, mentora i przewodnika w procesie poznawania wiedzy, wychowanka postrzegał zaś jako badacza i odkrywcę rzeczywistości literackiej i pozajęzykowej. Na kartach metodycznych poradników adresowanych do polonistów propagował heurystyczny sposób interpretacji lektur. Uwydatniał znaczenie biografii w działaniach formacyjnych, w nowym paradygmacie percepcji umieścił literaturę romantyczną. Lokował na gruncie szkolnej empirii teksty aktualnie tworzone. Zgłosił ponadto oryginalny wówczas – a rozwijany i dziś – projekt komunikacyjnego nauczania języka. Rozumiał konieczność budowania tożsamości młodego człowieka poprzez wytwarzanie bliskości z małą i dużą ojczyzną.

Nie można przecenić literaturoznawczych studiów i szkiców Czapczyńskiego, które na lata ukształtowały sposoby interpretacji podejmowanych przez niego

¹⁷¹ M. Kwaśniewska, *Tadeusz Czapczyński – wspomnienie w czterdziestą rocznicę śmierci*, „Gazeta Wyborcza” 1998, nr 226 (dodatek „Gazeta Łódzka”), s. 5.

¹⁷² A. Janus-Sitarz, *Nauczyciel w roli krytyka literackiego*, [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki, A. Janus-Sitarz, Kraków 2012, s. 84.

zagadnień, dotyczących przede wszystkim dorobku Weyssenhoffa, Dąbrowskiej, Piechala oraz Konopnickiej, jak też obecności motywów szarego munduru i pomnika w piosence i pieśni legionowej. Dla współczesnego czytelnika stanowią one źródło inspiracji do wielonurtowych poszukiwań, ale są też przykładem sprawności metodologicznej oraz śladem recepcji sztuki słowa na przestrzeni półwiecza. Warsztat polonisty ewoluował bowiem stosownie do interpretowanych treści – zgodnie z zasadą, że czytanie i poznawanie struktur świata fikcyjnego powinno ułatwiać namysł nad sensem egzystencji człowieka. Opierając się na przyjętych przez siebie założeniach interpretacyjnych, historyk literatury opowiadał się za twórczą lekturą hermeneutyczną, analizował związki biograficzne, filozoficzne, antropologiczne, intertekstualne i gatunkowe, które wiodły do ukształtowania zawsze nieostatecznej całości. Jego reakcja badawcza na utwór była funkcją tego, co sam wiedział o dziele, pisarzu i epoce, w której żył twórca oraz wpływie, jaki wywarł on na dzieje kultury. Istotnym komponentem notowanych spostrzeżeń był ponadto preferowany system wartości. W swoich wypowiedziach Czapczyński uwzględniał zatem szeroki kontekst społeczno-polityczno-kulturowy, stanowisko artysty, jak też własny punkt widzenia, co nadawało jego tekstom indywidualny rys, wpisany w wymiar uniwersalny.

Autorskie dokonania Czapczyńskiego są natomiast zapisem reakcji człowieka na ówczesne wydarzenia, pozwalają tropić związki Wielkiej Historii z istnieniem jednostki, wykreślać drogi wspólne oraz odtwarzać punkty oporu i niezgody na warunki zewnętrznego świata. Uznać je można również za celne życia do-pelnianie, obszar koincydencji działalności nauczyciela i literaturoznawcy, który w artystycznej kreacji zaznaczał swoje niepowtarzalne Ja.

Możemy założyć, że do czytelnika pamiętników jako „ofiary żądania miłości”¹⁷³ należy dopełnianie aktu poznania czyjejś biografii naszkicowanej w tekście, biegnącym dalej po ostatnim słowie. Z pewnością, gdy Czapczyński „umieszczał się” w refleksji – przepisywał i modelował szkice siebie – tworzył kreację artystyczną własnej tożsamości. Formował swoją osobowość, dostosowywał się do rzeczywistości, by pozostać wiernym wyznawanym wartościom. Trzeba przyznać rację Lejeune’owi, gdy dowodzi, że autobiografie „nie są przedmiotami estetycznej konsumpcji, lecz społecznymi środkami międzyludzkiego porozumienia. To porozumienie ma kilka wymiarów: etyczny, uczuciowy, referencjalny. Autobiografia została stworzona po to, aby przekazać uniwersum wartości, wrażliwość na świat, nieznanne doświadczenia – i to w ramach relacji osobistych, dostrzeganych jako autentyczne i niefikcyjne”¹⁷⁴. Tak też potraktowano w tym rozdziale zapiski Czapczyńskiego zanotowane na kartach jego *43 lat pracy pedagogicznej*.

¹⁷³ Ph. Lejeune, *Wariacje na temat...*, s. 15.

¹⁷⁴ *Ibid.*, s. 17–18.

Rekonstrukcja opowieści o przedsięwzięciach Tadeusza Czapczyńskiego została naznaczona świadomości niemożności odkrycia absolutnej prawdy, bo taka – zwłaszcza jeśli odnosić się ma do pojedynczego istnienia – jest nieosiągalna. Każda narracja określa pole dyskursu i aktów poznawczych, pewien typ relacji międzyludzkich. Z różnorodnej aktywności bohatera książki autorka starała się wydobyć to, co wartościowe i domagające się refleksji, a ta – wolno domniemywać – przyczyni się do delikatnej zmiany utrwalonego dotąd wizerunku pierwszej połowy XX w. Uzupełnienia tego typu warunkowane są rozwojem dyscypliny macierzystej i pokrewnych jej nauk humanistycznych. Tak nakreślona perspektywa badawcza, prowokowana intelektualną ciekawością piszącej, pozwala poprzez tekst odnaleźć ślady życia pedagoga, badacza literatury i pisarza, który choć w dziejach szkolnej polonistyki i literaturoznawstwa zajął miejsce w dalszym szeregu, to niejednokrotnie swoimi pracami wyznaczał kierunki zmian we wspomnianych obszarach oraz inspirował do działań kreatywnych. Odległość czasowa (w sensie hermeneutycznym), dzieląca nas od opisywanych faktów, sprzyja ocenie dokonywanej przez współtworzących dzisiejszą rzeczywistość.

CZĘŚĆ I

PRZESTRZENIE EDUKACJI

1. IDEE OŚWIECENIA, ROMANTYZMU I MŁODEJ POLSKI W HERMENEUTYCZNEJ PERSPEKTYWIE AKSJOLOGICZNEJ

Tadeusz Czapczyński przez całe swoje życie harmonijnie zespałał aktywność szkolnego polonisty i historyka literatury. Łączenie obu pasji ułatwiał badawczy charakter pracy nauczycieli w Galicji – na mocy rozporządzenia wydanego 9 czerwca 1875 r. przez Ministerstwo Wyznań i Oświecenia (była to kontynuacja postanowień zawartych w *Zarysie organizacyjnym* z 1849 r.) od pedagogów oczekiwano nie tylko rzetelnego wykonywania profesji, lecz także prezentowania rozpraw naukowych¹, które drukowane były m.in. na łamach sprawozdań szkolnych. Wartość tych studiów i szkiców oceniano różnie. Stanisław Frycie traktował je jako świadectwa epoki, potrzebne m.in. przy zgłębianiu historii szkolnictwa². Jerzy Starnawski oraz Jacek Kolbuszewski dostrzegali w nich walory naukowe³. Kazimierzowi Wyce natomiast przypisuje się niepozbawione humoru określenie tego typu „pisarstwa” mianem „polonistyki

¹ Władze oświatowe nagradzały działalność naukową nauczycieli; wysokość nagród była zróżnicowana: 150, 100 i 80 koron; w ten sposób został wyróżniony współpracownik Tadeusza Czapczyńskiego – Marian Piątkiewicz (za pracę *O nauce gramatyki języka polskiego w niższych klasach gimnazjalnych*, [w:] *Sprawozdanie Dyrekcji c.k. II Gimnazjum z polskim językiem wykładowym w Stanisławowie za rok szkolny 1910/11*, Stanisławów 1911, s. 3–20); por. B. Kulka, *Edukacja polonistyczna w szkole średniej w latach 1870–1918. Wybrane uwarunkowania*, cz. I, Częstochowa 2005, s. 497, p. 154.

² S. Frycie, *Bibliografia rozpraw o romantykach i literaturze romantycznej opublikowanych w sprawozdaniach polskich gimnazjów w Galicji w latach 1863–1918*, „Prace Humanistyczne” 1970, z. 1, s. 193–217; id., *Czytelnicza recepcja polskich romantyków w galicyjskiej szkole średniej w latach 1863–1918*, „Profile. Rzeszowski Miesięcznik Społeczno-Kulturalny” 1970, nr 12, s. 40–44; id., *Sprawozdania szkolne polskich gimnazjów w Galicji*, [w:] *Z tradycji kulturalnych Rzeszowa i Rzeszowszczyzny*, Rzeszów 1966, s. 271–286.

³ J. Starnawski, *Towarzystwa naukowe w zakresie humanistyki na terenie Galicji. Powstanie, rozwój i znaczenie*, [w:] *Galicja i jej dziedzictwo*, red. A. Meissner, J. Wyrozumski, t. 3: *Nauka i oświata*, Rzeszów 1995, s. 55; J. Kolbuszewski, *Rozprawy polonistyczne w sprawozdaniach gimnazjów galicyjskich (Rekonesans badawczy)*, [w:] *Literatura i wychowanie. Z dziejów edukacji literackiej w Galicji*, red. M. Ingłot, Wrocław 1983, s. 111. Zob. M. Wróblewski, *Horror vacui. O badaniu dziejów polonistycznej edukacji*, „Edukacja Humanistyczna. Rocznik Naukowo-Dydaktyczny” 2010, t. 6–7, s. 9–14.

od pana Zagłoby”⁴. Wydaje się, że nie popełnimy błędu, gdy przyznamy rację trzem pierwszym opiniom.

Krąg zagadnień, które podejmowali dydaktycy galicyjscy, był szeroki. Uwagę skupiali na kwestiach etnograficznych, regionalnych, folklorystycznych, językoznawczych i bibliograficznych. Z zainteresowaniem pisali o dziejach piśmiennictwa polskiego w aspekcie historycznym, teoretycznoliterackim, literackim lub komparatystycznym. Szczególną estymą darzyli literaturę oświecenia oraz twórczość romantycznych wieszczów. Za ponadczasowe uznawali propagowane przez Komisję Edukacji Narodowej ideały eudajmonistyczno-utyliitarystyczne i obywatelskie oraz tradycyjne wzorce religijno-narodowe (osoba pojmowana jako chrześcijanin, człowiek, obywatel). W spuściźnie I połowy XIX w. widzieli natomiast część filozoficznego, krytycznego i antropologicznego dyskursu o własnej tożsamości, kojąca, przepelnioną nadzieją metanarrację, ukierunkowaną na zespolenie czasu terażniejszego z czasem wiecznym. Wewnętrzne napięcia powstałe na styku różnych heterogenicznych projektów pozwalały na ich wielokrotne przeformułowanie w horyzoncie jednostkowych i zbiorowych doświadczeń⁵. Dodajmy, że literatura romantyczna stanowiła największą część materiału dydaktycznego w gimnazjum (18 pisarzy z 39 zalecanych w instrukcji). Grono najbardziej cenionych twórców otwierał Adam Mickiewicz – ze 130 tytułami, Juliusz Słowacki zajął osiemnaste (25 tytułów), a Zygmunt Krasiński – dwudzieste piąte miejsce.

Czytelnik szkiców galicyjskich nauczycieli mógł także śledzić informacje związane z dydaktyką szkolną, rozpatrywaną w porządku diachronicznym i synchronicznym. Za szczególnie istotne autorzy uznawali pytania o treść, zakres, metody kształcenia, perspektywy aksjologiczne historii literatury i – przede wszystkim – jej miejsce wśród nauk humanistycznych. Powszechnie podzielane przekonanie, że akroamatyzm powoduje bierność poznawczą uczniów, ich pasywność, zniechęca do formułowania własnych sądów i opinii, zdeterminowało poszukiwania innych rozwiązań. Kontynuowano zalecenia zawarte we *Wskazówkach do nauki języka polskiego* Franciszka Próchnickiego, który – zgodnie z decyzją RSK z 1884 r. – sytuował dzieło w centrum działań analityczno-interpretacyjnych, a także wprowadzał indukcyjny model postępowania w miejsce wcześniej obowiązującego schematu Herbartowskiego, ograniczonego do pamięciowego

⁴ Por. J. Kolbuszewski, *Rozprawy polonistyczne...*, s. 107. Badacz zaznacza, że anegdota tej nie udało się potwierdzić, *ibid.*, s. 107. Dodajmy, że Wyka nawiązywał do sformułowania Tadeusza Boya-Żeleńskiego, por. *id.*, *Obrachunki fredrowskie*, Warszawa 1934, s. 63.

⁵ Zob. B. Kulka, *Edukacja polonistyczna...*; H. Gradkowski, *Szkolna recepcja Słowackiego w XIX i pierwszej połowie XX wieku*, Częstochowa 2004; D. Michulka, *Od ojcowizny do ojczyzny: o recepcji romantyzmu w polskich szkołach w Galicji doby autonomicznej (1867–1914)*, Wrocław 2003.

przyswajania treści⁶. Powyższe przesłania znalazły potwierdzenie w *Programie do nauczania języka polskiego z 1913 r.*

Rozprawy naukowe i prace popularyzatorskie pisał również Czapczyński, chcąc zapewnić wysoki poziom nauczania literatury i języka polskiego. Istotną rolę w życiu bohatera dysertacji odegrała twórczość Hugona Kołłątaja. W studiach *Nauka moralna w systemie wychowawczym Kołłątaja (próba konstrukcyjna)*⁷ i *Druga reforma Akademii Krakowskiej przez ks. Hugona Kołłątaja*⁸, okolicznościowym artykule *O Kołłątaju. Wspomnienie jubileuszowe*⁹, recenzji monografii Emila Kipy¹⁰ oraz syntetycznym szkicu *Hugo Kołłątaj*¹¹ podziwiał uniwersalizm myśli i społeczno-politycznych projektów reformatora. Widział w nim wcielenie patrioty, obrońcę wolności ojczyzny, symbol myśli demokratycznej oraz patrona zmian w szkolnictwie. Czapczyński dokładał również starań, by wśród młodzieży nie gasła pamięć o romantycznym komediopisarzu, Aleksandrze Fredrze. Po II wojnie światowej opublikował: książkę *Życie i twórczość Aleksandra Fredry*, jej skróconą wersję *Aleksander Fredro* oraz recenzję scenicznego przedstawienia *Dam*

⁶ F. Próchnicki, *Wskazówki do nauki języka polskiego*, Lwów 1985, s. 16–17.

⁷ T. Czapczyński, *Nauka moralna w systemie wychowawczym Kołłątaja (próba konstrukcyjna)*, [w:] *Sprawozdanie Dyrekcji c.k. Gimnazjum I z polskim językiem wykładowym w Stanisławowie za rok szkolny 1909/10*, Stanisławów 1910, s. 3–37. Publikację z zadowoleniem powitał Wiktor Hahn, który konstatował, że choć autor niekiedy skrótowo przedstawia omawiane zagadnienia, co wynika po części z charakteru wypowiedzi, to daje „ciekawy przyczynek do poznania jednej z najważniejszych stron programu wychowawczego Kołłątaja”; id., [rec.] T. Czapczyński, „*Nauka moralna w systemie wychowawczym Kołłątaja (Próba konstrukcyjna)*. Sprawozdanie Gimnazjum w Stanisławowie za r. 1909/10”, „Muzeum” 1910, t. 2, s. 426.

⁸ T. Czapczyński, *Druga reforma Akademii Krakowskiej przez ks. Hugona Kołłątaja*, [w:] *Sprawozdanie Dyrekcji Zreformowanego Gimnazjum Realnego Żeńskiego Sióstr Urszulanek w Stanisławowie z prawem publiczności oraz Szkoły Pospolitej z prawem publiczności i Liceum Sześcioklasowego za rok szkolny 1911/12*, Stanisławów 1912, s. 3–14 (dalej: DR).

⁹ Tad. Czap. [T. Czapczyński], *O Kołłątaju. Wspomnienie jubileuszowe*, „*Rewera*” 1912, nr 9, s. 1–2. Czapczyński witał z uznaniem publikację poświęconę KEN; por. id., [rec.] *Wierzbowski Teodor: Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794. Monografia historyczna, t. I. Z zapomogi kasy pomocy im. Dra J. Mianowskiego*. Warszawa 1911, 8-vo, s. 186, „*Pamiętnik Literacki*” 1912, s. 340–343.

¹⁰ T. Czapczyński, [rec.] *Emil Kipa: „Hugo Kołłątaj”. We Lwowie. Macierz Polska*. 1912, „*Muzeum*” 1913, t. 2, s. 515–516; E. Kipa (1886–1958), przedstawiciel warszawskiej szkoły historycznej; ważniejsze prace: *Ks. Hugo Kołłątaj*, Lwów 1912, *Prawosławie w Galicji w świetle prasy ruskiej we Lwowie z czasów inwazji 1914–1915*, Lwów 1918; *Austria a sprawa polska w r. 1809*, Warszawa 1952; por. J. Skowronek, *Emil Kipa (1886–1958)*, [w:] *Historycy warszawscy dwóch ostatnich stuleci*, red. A. Gieysztor, J. Maternicki, H. Samsonowicz, Warszawa 1986, s. 274–291.

¹¹ T. Czapczyński, *Hugo Kołłątaj*, Warszawa 1948 (dalej skrót: KOŁ).

*i huzarów*¹². W dorobku młodzieńczym ważne miejsce zajmował kult męczennika sprawy polskiej, Waleriana Łukasińskiego¹³. W studium *Twórczość powieściowa Józefa Weyssenhoffa*¹⁴ oraz artykule eksplikacyjnym „Gromada” (*zagajenie pogadanki w Związku Naukowo-Literackim im. J. Słowackiego*) postulował natomiast, by stwarzać młodym ludziom możliwości oceny aktualnych wydarzeń. Nauczyciela oddanego całym sercem młodzieży musiała z pewnością martwić nieobecność literatury współczesnej w kanonie lektury szkolnej. Drobne, impresyjne wypowiedzi badacza zorientowane na upowszechnianie myśli wieszczów, głównie Słowackiego¹⁵, świadczą z kolei o znaczeniu dzieł romantyków dla kształtowania polskiej tożsamości.

Włączenie w czytelniczy obieg wspomnianych prac wymaga rekonstrukcji poglądów estetycznych Czapczyńskiego. Ponieważ nie sprecyzował on uwag metodologicznych, jego założenia zostały wydobyte z pozostawionych wypowiedzi. Już w tym miejscu można zauważyć, że inspiracje bohatera dysertacji wiążą się z neorealizmem Wilhelma Diltheya oraz zwolennikami nurtu estetycznego, szczególnie Juliuszem Kleinerem. Warsztat badawczy łódzkiego polonisty miał jednak charakter eklektyczny i zmieniał się w zależności od przedmiotu interpretacji.

Przypomnijmy, że ówczesną myśl literaturoznawczą warunkowały również m.in. filozofia Henriego Bergsona oraz fenomenologia Edmunda Husserla. Przedstawiciele nowoczesnej humanistyki – niezależnej od determinant nauk przyrodniczych – twierdzili, że świat ideałów, dążeń i zasad moralnych człowieka bardziej przypomina odczuwającą istotę niż mechaniczne urządzenie. Dostrzeżenie w rzeczywistości przesyconej pędem życia (*élan vital*) natury psychicznej zaowocowało przekonaniem o niemożliwości wpisania jej w ramy pojęć nauko-

¹² Id., *Życie i twórczość Aleksandra Fredry*, Łódź 1947 (cytaty lokalizowano skrótem: ŻYCIE); id., *Aleksander Fredro*, Łódź 1947 (dalej zastosowano skrót: FR); id., „*Damy i huzary*”, „*Łódź Teatralna*” 1947–48, nr 3, s. 5–10.

¹³ Id., *Walerian Łukasiński*, Stanisławów 1913 (dalej: WŁ).

¹⁴ Id., *Twórczość powieściowa Józefa Weyssenhoffa*, [w:] *Sprawozdanie Dyrekcji Gimnazjum Realnego Żeńskiego Sióstr Urszulanek w Stanisławowie z prawem publiczności w myśl reskr. Min. W. i O. z 16 maja 1914, L. 18574 oraz Szkoły Pospolitej i Liceum Siedmioklasowego za rok szkolny 1913/14*, Stanisławów 1914 (dalej skrót: JW); id., „*Gromada*” (*zagajenie pogadanki w Związku Naukowo-Literackim im. J. Słowackiego*), „*Rewera*” 1914, nr 20, s. 1; nr 21, s. 1.

¹⁵ Id., *Jubileusz Słowackiego*, „*Kurier Stanisławowski*” 1909, nr 1238, s. 1 (artykuł stanowił zapowiedź uroczystości jubileuszowych); id., *Juliuszowi Słowackiemu w uczczeniu setnej rocznicy urodzin*, „*Kurier Stanisławowski*” 1909, nr 1258, s. 1 (dalej skrót: JS); id., *Podróż na Wschód Słowackiego*, „*Kurier Stanisławowski*” 1909, nr 1258, s. 2–3; Puszczczyk [T. Czapczyński], *Kilka słów o Janie Bieleckim*, „*Znad Złotej Lipy*”, Brzeżany 1903; T. Czapczyński, *Testament r. 1831*, „*Przegląd Płocki*” 1918, nr 1, s. 2–4 (zastosowano skrót: TES). Artykuły podaje w kolejności ich omawiania.

wych i doprowadziło do przyjęcia perspektywy aksjologicznej w badaniach literackich. Konsekwencją idiografizmu i ergocentryzmu stały się ujęcia psychologiczne i monograficzne¹⁶. Uchylenie pozytywistycznego sposobu myślenia prowadziło do zakwestionowania: a) monometodologii; b) nomotetyzmu (poszukiwania uniwersalnych praw rządzących światem); c) Taine'owskiej sugestii czytania literatury przez pryzmat trzech czynników – rasy, momentu dziejowego oraz środowiska; d) sprowadzania metod humanistyki do metodologii nauk przyrodniczych; e) zastępowania przeżycia estetycznego wartościami etycznymi i ideologicznymi.

Na gruncie polskiej nauki o literaturze prekursorskimi wystąpieniami programowymi, wprowadzającymi zasadniczą reorientację postaw wobec tradycji pozytywistyczno-filologicznych, były publikacje Kleinera *Charakter i przedmiot badań literackich* (1913) oraz *Analiza dzieła* (1914)¹⁷, a także *Historia literatury i poetyka* (1914) Kazimierza Wóycickiego. Badacze ci opowiadali się za autonomią dzieła literackiego, postulowali, aby dociekać istoty procesu twórczego i czytelniczego przeżycia. Nurt refleksji teoretycznej zainicjowany tymi wystąpieniami zyskiwał na znaczeniu w okresie Drugiej Rzeczypospolitej. Dzięki rozprawie Wacława Borowego *O wpływach i zależnościach w literaturze* (1921) inaczej spojrzano na procedury historyczno-filologiczne. Za ich zalety Borowy uznał wykrywanie zasięgu wpływów pisarza i jego dzieła oraz określenie stopnia ich oryginalności, przestrzegał jednak przed mechanicznym rejestrowaniem podobieństw i wyciąganiem pochopnych wniosków o wtórności wykonania. Analizy estetycznej domagali się Eugeniusz Kucharski (*O metodę estetycznego rozbioru dzieł literackich* 1923), Gabriel Korbut (*Wstęp do literatury polskiej. Zarys metodyki badania literatury* 1924) oraz Zygmunt Łempicki (*Teoria ewolucji w historii literatury* 1930; *Literatura, poezja, życie* 1936; *Zagadnienie stylu* 1937). Wymienieni uczeni, mimo pewnych różnic w ujęciach szczegółowych, nawiązywali do twierdzeń Diltheya, którego dokonania już w 1914 r. przybliżył polskim czytelnikom Łempicki (*Wilhelm Dilthey*). Aprobowali zaproponowaną przez niemieckiego estetyka koncepcję interpretowania utworu przez zrozumienie, poznanie i przeżycie. Podzielali jego przekonanie, że poznanie – oparte na badaniu tekstów, traktowanych jako

¹⁶ L. Langholz, *Psychologia w badaniach literackich i w nauczaniu języka polskiego (wczoraj – dziś – jutro)*, „Polonista” 1939, z. 2, s. 61; id., *Dydaktyka literatury polskiej a metodologia badań literackich*, „Polonista” 1936, z. 1, s. 2–7; S. Skwarczyńska, *Kierunki w badaniach literackich. Od romantyzmu do połowy XX wieku*, Warszawa 1984, s. 221–238; Z. Mitosek, *Teoria badań literackich. Przegląd historyczny*, Warszawa 1983, s. 111–128.

¹⁷ Stanowisko Kleinera ewoluowało. W pracy *Historyczność i pozaczasowość w dziele literackim* (1935) przyznawał tekstom autonomię, akceptował jednak heurystyczną wartość hipotez genetycznych i tkwiących w tekstach odniesień do rzeczywistości historycznej.

ludzkie ekspresje, występujące poza psychiką i ogólnie dostępne – wymaga od komentatora zaangażowania, niezbędnego, aby dotrzeć do osobowości autora. Droga poznania wiodła przez intuicyjne współodczuwanie, re-kreacyjne odtwarzanie stanów – konstytuantów zaświadczonego w dziele wyrazu. Polscy znawcy wskazywali, że cel osiągnąć można za pomocą różnych środków wypracowanych przez logikę, a mianowicie przez indukcję, analizę, porównania itp.

Jak zatem wyglądał warsztat metodologiczny Czapczyńskiego? Uznać należy z całą pewnością, że na pierwszym miejscu w oglądzie badawczym stawał to, co było autorskim zmaganiem z problemami egzystencji, refleksją piszącego nad sferą wartości oraz świadectwem jego światopoglądu. Za fundamentalne zadania literaturoznawcy pedagog uważał opisanie cech swoistych światopoglądu artysty i umieszczenie ich na tle porównawczym epoki. Przekonany o idiograficznym charakterze historii literatury, zajmował stanowisko kompromisowe zarówno w sporze między indywidualistycznym a kolektywistycznym jej pojmowaniem, jak i w polemice między orientacjami poetocentrycznymi a ergocentrycznymi. Preferował niezmienny w gruncie rzeczy pogląd na proces historycznoliteracki, rozumiany jako „zmaganie się indywidualnej struktury psychicznej twórcy z siłą duchową otaczającego go świata, czy też otaczających go ponadosobowych energii”¹⁸. Dostrzegał pole wpływów dzieła na czytelnika oraz na kierunki rozwoju literatury. Nie wykluczał ukazywania związków omawianych lektur z wydarzeniami historycznymi i biograficznymi oraz zjawiskami socjologicznymi i psychologicznymi. Postulował także treściowo-formalną jedność utworu.

Warsztat badawczy Czapczyńskiego w zasadniczej mierze konstituowały trzy kategorie: życie, osobowość twórcza i światopogląd pisarza. W dalszej części rozważań spróbujemy przybliżyć ich zakres znaczeniowy – z pełną świadomością, że w poszczególnych pracach ich frekwencja była różna.

Według bohatera dysertacji życie, z właściwą mu dynamiką, dzianiem się, wydarzaniem, żywiołowością nie dawało się w pełni wyrazić, niemniej jednak to ono krystalizowało sensory do artykulacji pojęć, ułatwiających poznawcze wniknięcie w jego przepastne głębinę. Słowem, łódzki polonista uznawał, że życie artykułowało się, artykulacje podlegały rozumieniu, rozumienie było powrotem do przeżywanego życia i wpływało na nie poprzez refleksję. Hermeneutyczne ujęcie filozofii życia umożliwiało ogląd kreatywnych działań jednostki ludzkiej ukierunkowanych na tworzenie „rzeczy” nowych oraz przełamujących zastane ramy i schematy. Czapczyński nie poszukiwał żelaznych praw rządzących historią, lecz pojawiających się i znikających tendencji, możliwych do zastosowania w konkretnych realiach. Rozumienie wylaniało się z tego, co bezpośrednio dane przez istnienie i w jego granicach tworzyło swe zasady i aksjomaty. Było tropieniem

¹⁸ Z. Łempicki, *Zagadnienie stylu*, Warszawa 1937; cyt. za: H. Markiewicz, *Polska nauka o literaturze*, Warszawa 1985, s. 201.

ludzkich uniwersaliów poprzez pryzmat aktywnego w pewnym środowisku, historycznie, wspólnotowo i cieleśnie osadzonego człowieka¹⁹. Tak zakrojony projekt umieszczał w polu eksploracji idee realne, czyli znaczenie, sens, cel, wartość (nie stanowiły one zbioru pełnego).

Kategorię osobowości twórczej uczynił Czapczyński drugim ważnym narzędziem przydatnym podczas prowadzenia dociekań. Do jej stałych elementów zaliczał: popędy, inteligencję, emocje, doznania wolicjonalne. Kwintesencję takiej postawy wyrazić można słowami Diltheya: „Ostatecznym celem postępowania hermeneutycznego jest lepiej zrozumieć autora, niż on sam siebie rozumiał”²⁰. Podkreślmy, że przeżywanie odtwórcze²¹ literaturoznawca pojmował jako „żywe uprzedmiotowienie”, poprzez interpretowanie tekstu, obcego życia psychicznego w psychice badacza. Zadanie to realizował dzięki odwołaniu się do własnych doświadczeń. Jak mówił niemiecki myśliciel:

przeżywanie i rozumienie pod względem psychologicznym są zawsze oddzielone. Jedno należy do regionu jaźni własnej, drugie – do regionu cudzej jaźni. Oba procesy przebiegają oddzielnie, choć zachodzi między nimi związek strukturalny, polegający na tym, że przeżywanie obcego możliwe jest tylko dzięki odwołaniu się do przeżycia własnej osoby. Ze względu na treść powstaje zatem stosunek taki, że to, co ja rozumiem w innym, odnajduję w sobie jako przeżycie, a to, co przeżywam, mogę dzięki rozumieniu odnaleźć w innym²².

W przytoczonym cytacie koncepcja wspólnoty psychicznej gwarantuje obiektywność wiedzy humanistycznej, otwiera perspektywy formułowania uniwersalnych twierdzeń. W geście interpretacyjnym Czapczyńskiego akt lektury umożliwił poszerzenie Ja, prowadził do samoidentyfikacji i samopoznania, odsłaniał jakiś obszar ludzkiej rzeczywistości. Przybierał formę koła hermeneutycznego: wstępne

¹⁹ Wilhelm Dilthey notował: „Jedynie czyny człowieka, utrwalone ekspresje życiowe, ich oddziaływanie na innych pouczają go o nim samym; tak oto uczy się poznawać samego siebie jedynie na określonej drodze rozumienia. O tym, czym niegdyś byliśmy, jak się rozwijaliśmy, stając się tym, kim jesteśmy, dowiadujemy się z tego, jak postępowaliśmy, jakie powzięliśmy plany życiowe, jak się wykazaliśmy w naszym zawodzie, ze starych listów, z opinii o nas wypowiedzianych dawno temu”; id., *Budowa świata historycznego w naukach humanistycznych*, przeł. E. Paczkowska-Łagowska, Gdańsk 2005, s. 289.

²⁰ Id., *Pisma estetyczne*, przeł. K. Krzemieniowa, Warszawa 1982, s. 97.

²¹ O akcie tym Dilthey pisał: „Gdy wszystko, co piękne i święte, pełne poświęcenia, zostaje odtwórczo przeżyte i zinterpretowane, otwierają się perspektywy, które ukazują rzeczywistość. Podobnie godzimy się z tym, co złe, ponieważ ma ono swoje miejsce w świecie, zawiera fragment rzeczywistości, który trzeba usprawiedliwić w konstelacji świata jako coś, czego nie sposób usunąć. I pomimo względności dochodzi do głosu ciągłość siły twórczej jako rdzenny fakt historyczny” (ibid., s. 307).

²² Ibid., s. 315.

rozumienie miało charakter rozumienia naiwnego, a wyjaśnianie zbliżało do rozumienia dojrzałego, zdolnego do objęcia (zawsze nieostatecznej) całości dzieła. Wartościowanie uznawał badacz za integralny składnik literackich penetracji.

Światopogląd Czapczyński traktował natomiast jako teorię, sposób deskrypcji substancji kulturowej. Widział w nim narzędzie do rozwiązania zagadki bytu, także w perspektywie estetycznej, formę sprostania wymaganiom stawianym przez warunki zewnętrznego świata. Dzięki niemu – jeśli sięgnąć po słowa komentatorki prac Diltheya, Elżbiety Paczkowskiej-Łagowskiej – budował „ośrodki trwałości, wyspy, na których mógłby się bezpiecznie zadomowić”²³. Tworzenie światopoglądu pojmował więc jako próbę oswojenia egzystencji, ustalenia oazy ładu w jej chaosie.

Należy zaznaczyć, że łódzki pedagog doceniał również potencjał metody filologicznej. Uważał, że ustalenia genetyczne prowadziły do: a) wyświetlenia historycznego kontekstu dzieła; b) określenia jego literackich filiacji i stosunku do tradycji piśmienniczej; c) odtworzenia poszczególnych faz kształtowania się utworu. Miał jednak świadomość, że metody te nigdy nie odsłaniały w pełni złożoności i artyzmu tekstu. Podzielał więc przekonanie Borowego, że pomijanie w badaniach historii literatury było nieporozumieniem²⁴.

Powyższe ustalenia potwierdzają, że w przypadku Czapczyńskiego możemy z pewnością mówić o synkrytyzmie metodologicznym, poszukiwaniu drogi pośredniej między nowymi prądami a dziedzictwem historyczno-filologicznym. Jego postawa nie była odosobniona. Podobne stanowisko ujawniają *Prace ofiarowane Kazimierzowi Wóycickiemu* (1937) – w publikacji tej obok siebie pojawiły się artykuły większości wymienionych rzeczników odnowy literaturoznawstwa.

Biografia w szkole galicyjskiej

Projekt edukacji aksjologicznej Tadeusza Czapczyńskiego wspierał się na dwóch filarach. Pierwszy konstituowała widziana w nowy sposób biografistyka, zrząd drugiego stanowiła literatura współczesna, również czytana w odmiennej niż dotąd perspektywie. Budowaniu indywidualnej osobowości służyło – według polonisty – uświadomienie wychowankowi, że uniwersalia są naturalnym elementem cywilizacji człowieka – trwają i istnieją w złożonej sytuacji, którą u schyłku XX w. Maria Gołaszewska nazywa sytuacją aksjologiczną²⁵ (jest ona

²³ E. Paczkowska-Łagowska, *Logos życia. Filozofia hermeneutyczna w kręgu Wilhelma Diltheya*, Gdańsk 2000, s.158.

²⁴ W. Borowy, *O wpływach i zależnościach w literaturze*, Kraków 1921, s. 50–51.

²⁵ M. Gołaszewska, *Istota i istnienie wartości. Studium o wartościach estetycznych na tle sytuacji aksjologicznej*, Warszawa 1990, s. 36–37; zob. również: ead., *Estetyka współczesności*, Kraków 2001, s. 12–13.

determinowana z jednej strony cechami rzeczywistości, z drugiej – aspiracjami jednostki). Uniwersalia, rozpoznane w wytworach sztuki, uwypuklały wagę powszechnych zasad etycznych i prowadziły do kształtowania prywatnego poczucia zobowiązania wobec nich. Do czynników istotnych w aktualizacji wartości Czapczyński zaliczył: a) odkrywanie, nazywanie i rozumienie ich sensu, b) przeżywanie, c) interioryzowanie przez stwarzanie możliwości systematycznego powtarzania pożądaných doświadczeń; d) internalizowanie, czyli życie zgodne z przyjętymi normami. Akcentował tu nieodzowność pracy nad pogłębianiem postaw wyzwalających bezinteresowność, dobrowolność, pełną świadomość dokonywanych wyborów. W swojej ofercie odwoływał się zarówno do intelektu, jak i sfery wolicjonalno-emocjonalnej.

Zwrot w kierunku propagowania wzorów zachowań ważnych z dydaktycznego punktu widzenia nie był zjawiskiem nowym, gdyż już w starożytności prezentację mądrego i godnego postępowania traktowano jako skuteczny środek służący redundancji postaw społecznie akceptowanych²⁶. Nie dziwi więc, że w II połowie XIX w. biografistyka otwierała rozległą sferę zainteresowań literaturoznawczych i istotną przestrzeń edukacji. Zarówno w opracowaniach monograficznych, jak w wypisach kierowano uwagę na dzieje postaci znamienitych dla historii oraz szeroko pojmowanej kultury rodzimej. Na to, jak ważna jest znajomość życiorysu autora przy interpretowaniu jego dzieła, zwrócił uwagę francuski krytyk Charles Augustin Sainte-Beuve²⁷. W Polsce pionierem działań na tym polu stał się Antoni Małecki, autor prac o Andrzeju Morsztynie, Andrzeju Fryczu Modrzewskim, Mickiewiczu, Krasińskim, i – przede wszystkim – Słowackim (1866–1867). Wiedzę o pisarzach przekazywali m.in. Aleksander Tyszyński, Adam Belcikowski, Lucjan Siemieński, Bronisław Chlebowski, Stanisław Tarnowski czy Władysław Nehring.

Literackie portrety pióra Czapczyńskiego można uznać za wyraz dążeń tamtej epoki, ale należy uwypuklić nowatorstwo zgłaszanych przezeń postulatów. Jego praktyka nauczycielska nakazywała odrzucenie pozytywistycznego psychogenetyzmu, ponieważ nie potwierdziła powszechnego przekonania, że podstawę wszelkich zabiegów interpretacyjnych powinny stanowić pytania o genezę tekstu. Będąc zwolennikiem stanowisk ergocentrycznych i idiograficznych, nigdy jednak nie przekreślił w pełni osiągnięć „starej szkoły”. Uważał, analogicznie jak

²⁶ Powstawały wówczas biografie pochwalne (Isokrates), charakterologiczne (inicjatywa sofistów, pogłębiona przez Arystotelesa), podręcznikowe (filozofowie aleksandryjscy w III i II w. p.n.e.); z czasem opowieści o życiu ludzi zespalano z historią, tworząc opowieści o dziejach narodu (np. *Żywoty sławnych mężów* Plutarcha); do programów szkolnych biografia została wprowadzona w 1810 r.

²⁷ Por. Ch.-A. Sainte-Beuve, *Pierre Corneille*, przeł. M. Kaliska, [w:] *Teoria badań literackich za granicą. Antologia*, t. I, cz. I, wyb. S. Skwarczyńska, Kraków 1965, s. 284–285.

Wóycicki, Borowy, Kleiner, Stanisław Adamczewski czy Stefan Kołaczkowski, że wiadomości o życiu twórcy stanowią cenny instrument przy wyjaśnieniu tajników utworu. Tym samym opowiadał się przeciw podejściu formalistów (m.in. Manfreda Kridla²⁸), którzy – przekonani, że o literackości decydują nie poszczególne elementy składowe, lecz ich funkcje w konkretyzowaniu całości wyższego rzędu – wszelkie badania ograniczali do tekstu. W biografii martyrologicznej łódzki polonista zaproponował natomiast przesyconą emocjami opowieść o dokonaniach bojownika – w jego losach zwracał uwagę przede wszystkim na fakty ważne dla urzeczywistniania polskiej narracji tożsamościowej.

Pokreślić należy, że procesualną, a więc z konieczności niedomkniętą, próbę ukazania dziejów Kollątaja, Fredry i Łukasieńskiego traktował Czapczyński – podobnie jak wszelkie słowne uporządkowanie – jako służbę w przyjętej teleologii historiozoficznej (jej częścią jest człowiek) lub idei Osoby²⁹. W swych biografjach literacko-kulturalnych³⁰ występował przeciwko odzieraniu ludzkiego dzieła „z jego humanistycznego otocza”³¹. Zgodnie z sugestiami Diltheya, akcentował związki między czynnikami zewnętrznymi, procesem historycznym i możliwościami człowieka³². Na zasadnicze pytanie o szkolną funkcjonalność prezentowania losów wielkich Polaków, odpowiadał, iż wyrażały one cnoty moralne, mądrość polityczną i zaangażowanie w sprawy kraju, słowem – realizowały ponadczasowe wartości osobowe, istotne w kształtowaniu cech obywatelskich młodzieży zarówno podczas niewoli narodowej, jak też autonomii politycznej państwa. Nie aprobował jednak praktyk „brązowienia” życiorysów, przywołanych bohaterów ukazywał zatem „z wszystkimi skłonnościami indywidualnymi, słabościami czy ułomnościami” (KOŁ, s. 1). Przeczuwając wyczerpywanie się formuł tradycyjnej biografistyki, nastawionej na szkicowanie obrazów pomnikowych, opowiadał się za kreacją „ludzi żywych”. Pomijanie w narracji niekorzystnych faktów, wła-

²⁸ M. Kridl, *Wstęp do badań nad dziełem literackim*, Wilno 1936; id., *Podstawy nauki o literaturze*, [w:] *Księga referatów. Zjazd Naukowy im. Ignacego Krasickiego we Lwowie 8–10 czerwca 1936 r.*, red. L. Bernacki, Lwów 1936, s. 291–298.

²⁹ R. Barthes, *Dyskurs historii*, przeł. A. Rysiewicz, Z. Kloch, „Pamiętnik Literacki” 1984, z. 3, s. 225–236.

³⁰ Współcześnie zagadnienie to rozwija Ph. Lejeune, *Wariacje na temat pewnego paktu. O autobiografi*, przeł. W. Grajewski et al., red. R. Lubas-Bartoszyńska, Kraków 2001; zob. również: „Teksty Drugie” 2007, nr 1–2 w całości poświęcone zagadnieniom osoby w literaturze XX w. Ryszard Nycz postuluje ponowne przemyślenie tej kategorii: „Osoba bowiem reprezentuje, można powiedzieć, tę najbardziej energicznie domagającą się uobecnienia realność, która nie daje się zredukować do wyłącznie pozajęzykowych i pozaspolečnych kategorii, a pozostaje uporczywie wykluczana z dyskursu”; id., *Osoba w nowoczesnej literaturze: spojrzenie wstecz i parę wątpliwości*, „Teksty Drugie” 1999, nr 1–2, s. 6.

³¹ T. Budrewicz, *Od epitafium do biografii*, „Ojczyzna Polsczyzna” 1993, nr 4, s. 6.

³² Zob. A. Ostrowski, *Hugo Kollątaj, ojciec demokracji polskiej*, Warszawa 1946.

ściwe popularnym wówczas ujęciom hagiograficznym, uważał za szkodliwe dla percepcji analizowanych dokonań. Swą postawą, konsekwentnie zachowywaną przez całe życie, antycypował stanowisko Tadeusza Boya-Żeleńskiego. Podobnie brzmiące deklaracje złożył też Stefan Kołaczkowski: „Osobowość wielka bez wad i usterek byłaby – wobec naszych wyobrażeń o człowieku – fikcją, a nasza myśl wartości łączy się z instynktownym imperatywem jej istnienia. Wady nieistotne bądź niewielkie odgrywają więc raczej dodatnią rolę w sensie poręczenia konkretności, »ludzkości« wielkiej postaci”³³. Po tych uwagach ogólnych, możemy przejść już do przybliżenia szczegółowych propozycji Czapczyńskiego.

Jego zaciekawienie działalnością Hugona Kołłątaja wyrastało ze studenckich pasji, uwieńczonych pracą zaliczeniową, oraz inspiracji programem stanisławowskiego Związku Naukowo-Literackiego im. J. Słowackiego, którego Czapczyński był prezesem. Redaktorzy „Rewery” donosili, że członkowie stowarzyszenia postanowili przybliżyć społeczności miasta, za pomocą referatów i wykładów, działania oświeceniowego reformatora³⁴. Do tych zainteresowań badacz powrócił później – jak już wspomniano – w syntetycznym szkicu *Hugo Kołłątaj*, wydanym przez Spółdzielnię Wydawniczą „Czytelnik” jako część popularyzatorskiego cyklu „Polscy pisarze polityczni i społeczni”. W serii tej ukazały się m.in. publikacje: Janiny Kulczyckiej-Saloni o Maurycym Mochnackim (1947) oraz Anieli Kowalskiej o Andrzeju Fryczu Modrzewskim (1947). Ich roli – zważywszy, że powstały zaraz po 1945 r., gdy dostęp do książek był mocno ograniczony – przecenić niepodobna.

Przedstawiając osiągnięcia księdza, Czapczyński wyodrębnił dwa zasadnicze zręby tematyczne. Pierwszy dotyczył zagadnień organizacji państwa. Na marginesie *Listów Anonima czy Praw o miastach* uwydatniał idee ponadczasowe, których realizacja poświadczała głębokie umiłowanie humanizmu. Podniesienie godności człowieka do rangi najważniejszej cnoty w relacjach interpersonalnych oraz apel – aprobowany ze względu na własne, młodzieńcze zaangażowanie w prace ludowców i powtarzany również przy omawianiu twórczości Marii Dąbrowskiej i Marii Konopnickiej – o demokratyzację stosunków społecznych „przez rozwiązanie sprawy włościańskiej i mieszczańskiej, rozszerzenie swobód obywatelskich przez udział wszystkich warstw w życiu politycznym” (DR, s. 9) zaliczyć można do pięknych kart jego nauczycielskiej pracy. Dopelnieniem demokratycznej postawy Czapczyńskiego była akceptacja żądań oświeceniowego myśliciela, by Rzeczpospolitą przekształcać w akcie „łagodnej rewolucji”, na płaszczyźnie ekonomicznej, sądowniczej, wojskowej i dyplomatycznej (badacz szeroko omówił program Kuźnicy Kołłątajowskiej). Ostatnia uwaga pozwala uchwycić jeszcze

³³ S. Kołaczkowski, *Pisma wybrane*, t. I: *Portrety i zarysy literackie*, Warszawa 1968, s. 79.

³⁴ Por. *Kronika*, „Rewera” 1912, nr 12, s. 2.

jeden ważny rys osobowości bohatera dysertacji – szczere ukochanie ojczyzny, które nawet podczas niewoli narodowej nakazywało sytuować zadania formacyjne edukacji w perspektywie niepodległego bytu państwa. Spostrzeżenia dotyczące reformatorskich postulatów Kołłątaja umożliwić miały wychowankom refleksję natury historiozoficznej.

Drugi, wyróżniony przez Czapczyńskiego krąg rozważań, stanowiły oświato-we projekty Kołłątaja³⁵. Jako polonista o dużej wrażliwości, nie mógł nie docenić tych przedsięwzięć, ukierunkowanych na przebudowę świadomości społecznej w obliczu zaborczych aktów państw ościennych. Doświadczenie zawodowe nakazywało widzieć w nich źródło cennych inspiracji dla myśli pedagogicznej w pierwszej dekadzie XX w. i latach powojennych. Szczegółowo egemplifikując proponowane przez duchownego zmiany (m.in. programową i systemową reformę ówczesnego szkolnictwa elementarnego i wyższego³⁶), Czapczyński podkreślał rangę humanistycznego wymiaru kształcenia oraz pragmatyzm interdyscyplinarnego łączenia wiedzy³⁷. Instrukcję nauczania, nasyconą treściami umożliwiającymi

³⁵ Postulaty Kołłątaja nawiązały do Ustaw KEN; por. S. Kot, *Historia wychowania*, Lwów 1934, t. II, s. 89. Czapczyński przywołał następujące źródła: S. Krzemiński, *Komisja Edukacyjna*, Warszawa 1908; W. Tokarz, *Ostatnie lata Hugona Kołłątaja (1794–1812)*, Kraków 1905; W. Dropiowski, *Hugona Kołłątaja porządek fizyczno-moralny: szkic historyczno-krytyczny*, Lwów 1900; M. Rolle, *Ateny wołyńskie. Szkice z dziejów oświaty polskiej*, Lwów 1898; R. Pilat, *O literaturze politycznej Sejmu Czteroletniego*, Kraków 1872; K. Mecherzyński, *O reformie Akademii Krakowskiej zaprowadzonej w roku 1780 przez Kołłątaja. Rzecz historyczna, z archiwalnych źródeł zebrana, na uczczenie 500-letniej rocznicy*, Kraków 1864; H. Schmitt, *Pogląd na żywot i pisma Kołłątaja, podkanclerzego koronnego...*, Lwów 1860; J. Łukaszewicz, *Historia szkół w Koronie i Wielkim Księstwie Litewskim od najdawniejszych czasów aż do r. 1794*, t. 1–4, Poznań 1849–1852; J. Śniadecki, *Żywot literacki Hugona Kołłątaja*, Wilno 1814; ponadto liczne prace A. Karbowiaka (najważniejsza pozycja to *Dzieje wychowania i szkół w Polsce*, Petersburg–Lwów 1898–1923).

³⁶ Czapczyński jako jeden z niewielu szczegółowo omówił działania Kołłątaja związane z reformą Akademii Krakowskiej (pierwsza – 1777–1780, druga – 1809 r.). Wyeksponował także jego zaangażowanie w przebudowę Akademii Wileńskiej i Liceum Krzemienieckiego.

³⁷ Przykładem może być nauka moralna, której treści należało integrować z zagadnieniami politycznymi, ekonomicznymi i gospodarczymi (zob. m.in.: *Komisja Edukacji Narodowej. Bibliografia przedmiotowa*, oprac. K. Podlaszewska, przy udziale S. Czai, Wrocław–Warszawa–Kraków 1979; K. Mrozowska, *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794*, Warszawa–Kraków 1973; T. Mizia, *O Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa 1972; M. Mitrzęzanka-Dobrowolska, *Komisja Edukacji Narodowej. Pierwszy urząd wychowania w Polsce*, Warszawa 1966). Wagę nauki moralnej w kształtowaniu człowieka dostrzegali Stanisław Konarski, *De viro honesto et bono cive ab ineunte aetate formando*, Warszawa 1754. Podobny kierunek wychowania realizowany był w Szkole Rycerskiej; zob. *Katechizm moralny dla uczniów Korpusu Kadetów* opracowany w 1774 r. przez Adama Kazi-

formowanie „człowieka w człowieku”, Polaka i obywatela, biograf postrzegał jako cenne narzędzie wspomagające młodzież w samodzielnym analizowaniu faktów i wyciąganiu wniosków a także odkrywaniu wartości, takich jak: wolność, piękno, prawda, dobro, honor, ojczyzna, tolerancja, szacunek dla ludzi. Postawa pedagoga korespondowała z propagowanymi przez niego postulatami swobodnego kształtowania uzdolnień i poszerzania sfery zainteresowań młodzieży.

Akceptacja haseł „stulecia dziecka” nie była jednak równoznaczna ze zgodą badacza na działania jednostronne, wynikające z bezkrytycznej wiary w dobrą wolę młodych ludzi. Przekonanie o konieczności zakreślenia granic indywidualnego rozwoju spowodowało, że Czapczyński gruntownie zapoznał się z zagadnieniami karność – ważnego elementu praktyki wychowawczej księdza³⁸. Nie dziwi więc, że swoistym *memento* adresowanym do odbiorców – uczniów, nauczycieli i rodziców – uczynił uwagi Kołłątaja o pozytywnym działaniu nagród. Nagany i napomnienia powinny natomiast „zawstydzac”, budzić wyrzuty sumienia, ale nie poniżać³⁹.

Dydaktyczny cel publikacji zadecydował o doborze faktów z życiorysu Kołłątaja. Partie tekstu opisujące brak zrozumienia konserwatywnej części społeczeństwa dla świątliwych przedsięwzięć oświeceniowego myśliciela⁴⁰ (np. oskarżenia dotyczące aktów samosądu dokonanych przez lud warszawski na targowiczanych⁴¹, posądzanie o kradzież pieniędzy ze skarbu narodowego⁴²) ukazywały tak częsty

mierza Czartoryskiego; por. K. Bartnicka, *Koncepcje wychowania obywatelskiego i patriotycznego w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, [w:] *Rozprawy z dziejów oświaty*, red. Ł. Kurdybacha, t. XVI, Wrocław 1973, s. 41–67.

³⁸ Podobnie cele formacyjne postrzegali autorzy podręczników do nauki moralnej: G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela w szkołach parafialnych*, Warszawa 1787; H. Stroynowski, *Nauka prawa przyrodzonego, politycznego, ekonomiki politycznej i prawa narodów*, Wilno 1785; A. Popławski, *O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej projekt prześwietnej Komisji Edukacji Narodowej Korony Polskiej i W. Ks. Lit. w marcu 1774 podany*, Warszawa 1775.

³⁹ W zapisach KEN pojawiły się dwa stanowiska wobec kar; Piramowicz uważał, że powinny one polegać „na umartwianiu umysłu [...] umniejszaniu szacunku, skromnym poniżaniu” stosownie do osobowości wychowanka; Kopczyński odpowiadał, by szkoły prowadziły „registr leniwych”, stawiały uczniów na korytarzu z napisem „niedbały w naukach, kłótlivy, nieposłuszny”; por. S. Kot, *Historia wychowania*, t. II, s. 89–90.

⁴⁰ Szczególną nienawiścią obdarzali Kołłątaja Antoni Trębicki (twórca wystąpienia *Do publiczności*), który wydał go policji austriackiej i Aleksander Linowski (opublikował oszczerczy *List do przyjaciela odkrywający wszystkie czynności Kołłątaja w czasie Insurekcji, pisany w roku 1795*); ukazywały się także broszury ferujące zarzuty pod adresem reformatora, m.in. Mikołaja Wolskiego *Obrona Stanisława Augusta Poniatowskiego*.

⁴¹ Kwestię tę szeroko opisuje S. Zaleski, *Ks. Hugo Kołłątaj. Szkic biograficzny na tle jego działalności politycznej i pedagogicznej*, Kraków 1912, s. 21–24.

⁴² Pogłoski te były jednak nieprawdziwe; por. E. Kipa, *Ks. Hugo Kołłątaj*, s. 96.

rozdźwięk między ideami reformatora a miernością jego otoczenia – niezdolnego, aby przezwyciężyć prywatę i egoizm własnego postępowania. Czapczyński obnażal bolesną prawdę o ludziach, którym próżność, spowodowana własną małością, nie pozwalała docenić zasług innych. Wychowanków uczył Norwidowskiej prawdy, że wielkość uzyskuje należyjny jej szacunek dopiero po śmierci („Bo glina w glinę wtapia się bez przerwy/ Gdy sprzeczne ciała zbija się aż cwiakiem/ Później... lub pierwej...”⁴³). Lekcyjna dyskusja nad wskazanymi przez pedagoga faktami z życia myśliciela zachęcała młodych ludzi do unaocznienia mechanizmów działania uniwersalnego i ponadkulturowego schematu odczytywania rzeczywistości oraz do powolnej akceptacji nowych wartości. Z pewnością pomagała też uświadomić sobie odwagę właściwą jednostkom nieprzeciętnym oraz zrozumieć ich dokonania dla cywilizacji. Umieszczenie martyrologicznych przeżyć więźnia Ołomuńca, Josephstadt i Moskwy w horyzoncie wspólnoty biografii „synów podbitego narodu” pozwoliło zaś bohaterowi dysertacji na sformułowanie nauki o cierpieniu uszlachetniającym duszę człowieka. W pracy i nadzwyczajnym wysiłku widział Czapczyński środki, które miały przynieść krajowi wolność i moralne odrodzenie.

Nakaz profilowania edukacji w imię prawdy, czyli nadrzędnego zadania formacyjnego, doprowadził Czapczyńskiego do ujawnienia błędnych decyzji, rozterek i wątpliwości Kołłątaja. Znajomość przedmiotu umożliwiła precyzyjne wyjaśnienie rzeczywistych motywów skłaniających duchownego do powzięcia zamiaru – niezrealizowanego zresztą, a wywołującego liczne kontrowersje i pomijanego milczeniem w biografjach – przystąpienia do konfederacji targowickiej. Polonista zaliczył do nich akces króla i społeczne zniechęcenie do zmian⁴⁴. Ukazał także, że ksiądz współuczestniczył w tworzeniu struktury Liceum Krzemienieckiego (o tym fakcie też niechętnie mówiono), paradoksalnie jednak dopiero po przyjęciu obywatelstwa rosyjskiego⁴⁵.

Czapczyński starał się sportretować oświeceniowego reformatora jako człowieka żywego, z „krwi i kości”, odważnie podejmującego kolejne przedsię-

⁴³ C. Norwid, *Coś ty Atenom zrobił, Sokratesie*, [w:] id., *Wybór poezji*, red. K. Poklewska, Łódź 1998, s. 90.

⁴⁴ Kołłątaja bronili przede wszystkim przedstawiciele warszawskiej szkoły historycznej: T. Korzon, *Wewnętrzne dzieje Polski za Stanisława Augusta*, t. 1–4, Kraków 1882–1886 i W. Smoleński, *Kuźnica Kołłątajowska. Studium historyczne*, Kraków 1885; z ostrą krytyką wystąpił W. Kalinka, *Sejm Czteroletni*, t. II, Kraków 1896. Późniejsi badacze prezentowali różne opinie: B. Leśnodorski, *Wstęp*, [do:] H. Kołłątaj, *Wybór pism politycznych*, Wrocław 1952, s. III–XCII; M. Janik, *Hugo Kołłątaj. Monografia*, Lwów 1913, s. 304; W. Tokarz, *Ostatnie lata...*, s. 68. Dokonania księdza uznał H. Hinz, *Filozofia Huga Kołłątaja: zarys monografii*, Warszawa 1973.

⁴⁵ Za ujawnienie tych faktów Czapczyński docenił w recenzji pracę A. Mikulskiego; por. id., [rec.] *Mikulski Antoni J., dr: Działalność oświatowa Tadeusza Czackiego*, Poznań 1913. Nakładem „Pracy” (z portretem Czackiego), „Muzeum” 1913, t. 2, s. 105–106.

wzięcia, często bezkompromisowego w działaniu, jednak niewolnego od wad. Pragnął, by młodzi ludzie zobaczyli twórcę niepozobawionego Twarzy, zindywidualizowanego, naznaczonego niepoważnością własnego Ja. Świadomie rezygnował z wypracowanych wcześniej matryc, które pozwalały jedynie na pełne patosu ujęcia posągowe.

W zakończeniu studium *Hugo Kołłątaj* autor zamieścił pięć przekrojowych zagadnień przeznaczonych do opracowania przez młodzież: *Najważniejsze zdarzenia w Polsce na przełomie XVIII i XIX w.; Jaki udział brał Kołłątaj w tych zdarzeniach?; Jakie poglądy społeczno-polityczne wyznawał Kołłątaj?; Dlaczego Kołłątaj miał tylu wrogów?; W jakim zakresie możemy nazwać Kołłątaja ojcem demokracji polskiej?* Nadał im zasadniczo formę zdań pytających, by w ten sposób motywować odbiorców do twórczych, kontekstowych eksploracji, samodzielnego formułowania ocen oraz interioryzowania poznawanych treści.

Dodajmy, że faktom z przeszłości literaturoznawca – w swych szkicach i praktyce edukacyjnej – nadawał wymiar nie tylko historyczny. W tym, co mionie poszukiwał wniosków zawsze ważnych dla rodaków. Dostrzegał potrzebę aktualizacji pozostawionej przez oświeceniowego działacza idei przebudowania oświaty i państwa. Biografię Kołłątaja pojmował jako lekcję mądrego patriotyzmu, a jednocześnie bolesną przestrożę. Myślał o silnym kraju, więc starał się nakłonić uczniów do pracy na rzecz wspólnego dobra. Głoszony przez duchownego ideał umiłowania Innego czytał w perspektywie uniwersalnej, gdyż zdawał sobie sprawę, że i w jego czasach odegra on doniosłą rolę podczas moralnego odrodzenia narodu i budowy niepodległego państwa. Można przypuszczać, iż to dzięki Kołłątajowi nie tylko traktował uczenie się i nauczanie jako ważne elementy procesu poznawczego czy sprawnościowego, lecz przede wszystkim nadawał im wymiar wychowawczy, związany z dążeniem do ułatwienia młodemu człowiekowi osiągnięcia integralności osoby ludzkiej w wymiarze intelektualnym, moralnym i estetycznym.

W kręgu życiorysów literackich umieścić należy także wspomniane już dwie opowieści o Fredrze (pierwsza miała charakter rozbudowany⁴⁶, druga stanowiła jej skrót). Warto wyeksponować ich nietypowość, przejawiającą się choćby w próbie zainteresowania czytelników pogodnym światem komedii – tak różnym od realiów rzeczywistości powojennej, w której się pojawiły. Czapczyński, jak donosił w *43 latach pracy pedagogicznej*, planował także wydanie zbiorowej edycji dzieł romantyka, jednak z niewiadomych powodów tego zamiaru nie zrealizował.

Badacz nadał narracji o losach Fredry kształt podobny do biografii Kołłątaja, co nie może dziwić, gdyż publikacje te łączył nie tylko czas powstania, ale przede

⁴⁶ Czapczyński zamknął swe rozważania w sześciu podporządkowanych chronologii rozdziałach: I obejmował lata 1793–1823, II – 1823–1827, III – 1832–1835, IV – 1836–1876, V opisywał *Charakter twórczy*, a VI – *Artyzm Fredry*.

wszystkim przekonanie o skuteczności formacyjnego oddziaływania w wychowaniu wzorców osobowych. Z oczywistych powodów nie będziemy rekonstruować życiorysu komediopisarza. Uwagę skoncentrujemy jedynie na aspektach odzwierciedlających warsztat naukowy i dydaktyczny autora omawianych prac. Zastanówmy się, czego miały młodego czytelnika nauczyć dzieje Fredry?

Umiejętność wczuwania się w odmienne indywidualności sprawiła, że Czapczyński i tym razem mocno akcentował bliskie mu, jako człowiekowi i poloniście, wartości dzieła oraz artysty. Godne podkreślenia są dwa fakty. Po pierwsze – swojego bohatera ukazał (podobnie było w przypadku Kollątaja) jako syna polskiego narodu, po drugie – wiele mówił o nawiązywanych przez niego relacjach z otoczeniem oraz analizował mechanizmy procesu kreacyjnego. Przywołajmy konkretne przykłady.

Wzmianki o martyrologicznej przeszłości Fredry – uczestnictwo w rosyjskiej kampanii Napoleona zakończonej klęską pod Berezyną, kilkumiesięczna niewola w Wilnie⁴⁷, bitwy pod Dreznem, Lipskiem i Hanau⁴⁸ – potraktować można jako egzemplifikację właściwie realizowanej idei wychowania patriotycznego, stanowiącego fundament edukacji szkolnej. Służbę ojczyźnie Czapczyński uważał zawsze za prymarny obowiązek moralny każdego z nas. Gloryfikując męstwo i odwagę żołnierską pisarza, podkreślał niezłomność jego postawy w walce o niezawisłość Polski. Było to ważne wskazanie dla młodych ludzi także po 1945 r. – literaturoznawca uwypuklał wartość pokoju i przekonywał, że w sytuacjach zagrożenia zewnętrznego należy wspólnym wysiłkiem potwierdzać polską tożsamość, a niedawny czyn ojców i braci postrzegać jako wypełnienie testamentu romantyków.

Drugi obszar zainteresowań biograficznych pozwolił Czapczyńskiemu na podjęcie refleksji nad mechanizmami społecznych relacji, ze szczególnym uwzględnieniem dokonań jednostki ludzkiej w sferze publicznej. Ustalenia związane z przyczynami zamilknięcia literata podpowiadały czytelnikowi, że samoocenę należy formułować na podstawie rzetelnej analizy zarówno sukcesów i osiągnięć, jak też błędów i niepowodzeń. Brak zdolności do ich bilansowania skutkowało egzystencjalną porażką. Tak właśnie stało się w przypadku Fredry – jego skłonność do mizantropii oraz nieumiejętność przyjmowania krytyki (oszczercza wypowiedź Seweryna Goszczyńskiego⁴⁹, nieco mniej cierpkie uwagi

⁴⁷ Por. B. Lasocka, *Aleksander Fredro. Drogi życia*, Warszawa 2001, s. 114–115.

⁴⁸ Biograf nie wspomina o przyznanych Fredrze odznaczeniach: Krzyżu Złotym Orderu Virtuti Militari (1812) i Orderze Legii Honorowej (1814).

⁴⁹ Do konfliktu pomiędzy pisarzami przyczyniły się różnice w ocenie ówczesnej rzeczywistości społeczno-politycznej (por. E. Kucharski, *Aleksander Fredro. Życiorys literacki*, Lwów – Warszawa – Kraków 1926, s. 411; *Seweryn Goszczyński w Galicji, nieznanie pamiętniki listy i utwory 1832–1842*, wyd. Z. Wasilewski, Lwów 1911, s. 20).

Wincentego Pola⁵⁰ i anonimowego poznańskiego recenzenta⁵¹) sprawiły, iż podjął decyzję o zaprzestaniu pracy artystycznej. Czapczyński umiejętnie podkreślił, że pisarz był zwykłym człowiekiem i zawsze kogoś drażnił, gorszył, oburzał, komus zawadzał, dotykały go intrygi i namiętności ludzkie. Pedagog dokonał także ważnego psychologicznego rozpoznania na temat nadwrażliwości twórców – talent pozwalał na przenikliwy ogląd świata, ale stawał się też często źródłem osobistych niepowodzeń, a nawet tragedii.

Dodajmy, iż przywołana opinia o wycofaniu się komediopisarza z życia literackiego – polemiczna wobec wielu historyków literatury, tłumaczących ten fakt nadmiarem codziennych zajęć, śmiercią ojca lub wyczerpaniem talentu⁵² – uczyła sztuki stawiania pytań i inspirowała do prowadzenia samodzielnych poszukiwań. Odrzucenie przez Czapczyńskiego stanowiska poprzedników potraktować można jako zanegowanie schematyzmu w rozważaniach naukowych.

Uwagę uczniów z pewnością przykuwały także fragmenty o dwugłosowym pisarstwie Fredry, które czasami brzmiało tonami pogodnymi, przepelnionymi sceptycyzmem satyryka, by innym razem operować obrazami świata pełnymi pesymizmu i smutku. Utwory zaliczane do pierwszej grupy łódzki polonista ujmował w kategorii wyjątkowości: realia rozbiorowe skłaniały innych twórców do

⁵⁰ Zob. W. Pol, *Teatr i Aleksander Fredro*, „Kwartalnik Naukowy” 1835, t. I, z. 2, s. 347–363.

⁵¹ O autorstwo artykułu posądzano L. Dunin-Borkowskiego, L. Siemieńskiego, L. Zielińskiego. Siemieński zmienił później stanowisko: na obiedzie wydanym w Krakowie na cześć udającego się do Karlsbadu Fredry wygłosił wierszowaną pochwałę dokonań artystycznych pisarza; zob. *Kronika miejscowa i zagraniczna*, „Czas” 1860, nr 130, s. 3.

⁵² Wśród badaczy twórczości Aleksandra Fredry istnieje nierozstrzygnięty spór o czas trwania milczenia pisarza: S. Tarnowski jako jego początek przyjmuje rok 1835, E. Kucharski – 1838, a S. Pigoń – 1842. Podawano również rozmaite powody przerwania pracy artystycznej: a) niezyciwe wystąpienia krytyków, b) nadmierna wrażliwość i ambicja artysty, c) świadomość odmienności własnego pisarstwa od konwencji epoki, d) szlachecki tryb życia – Fredro nie był zawodowym literatem, e) konflikt pomiędzy Fredrą-konserwatystą ideologii szlacheckiej a Fredrą-realistą (Wyka); szerzej na ten temat zob.: S. Tarnowski, *Komedie Aleksandra hr. Fredry. Trzy odczyty publiczne...*, Warszawa 1876, s. 10; przedr. [w:] id., *Studia do historii literatury polskiej: rozprawy i sprawozdania*, t. 2, Kraków 1896, s. 1–93; E. Kucharski, *Aleksander Fredro...*; S. Pigoń, *Spuścizna literacka Aleksandra Fredry*, Warszawa 1954; K. Wyka, *Przedmowa*, [do:] A. Fredro, *Śluby panieńskie. Komedia w pięciu aktach wierszem*, Kraków 1953, s. XIV. We *Wstępie do Pism wszystkich* krytyk stwierdził, że „po roku 1835 Fredro po przeczytaniu dzieł romantyzmu emigracyjnego był przekonany, że nie doścignie wielkich romantyków” (K. Wyka, *Wstęp*, [do:] A. Fredro, *Pisma wszystkie*, t. 1, Warszawa 1955, s. 135). Przedstawiane zagadnienie komentują współcześnie: K. Poklewska, *Aleksander Fredro*, Warszawa 1977, J.M. Rymkiewicz, *Aleksander Fredro jest w złym humorze*, Warszawa 1977.

pomnażania „zbiorów martyrologii polskiej” (FR, s. 2), a autor *Dożywocia* swoje spostrzeżenia zamykał w oryginalnie ukształtowanych komediach. Podczas prezentacji dzieł ważnych (m.in.: *Zemsty*, *Pana Jowialskiego*, *Ślubów panieńskich*, *Listu*, *Odludków i poety*, *Gwałtu, co się dzieje!*, *Przyjaciół*, *Dyliżansu*) Czapczyński eksponował uniwersalność poruszanych problemów, rodzimy koloryt zdarzeń, sposób konstruowania postaci, językowy i strukturalny kształt wypowiedzi. Jako zwolennik bezpośredniego kontaktu z literaturą nie zamieszczał jednak streszczeń, nie ujawniał perypetii występujących osób ani powikłań akcji. Przyjęty styl narracji jest świadectwem troski polonisty o stworzenie wychowankowi warunków do namysłu nad zróżnicowanym dorobkiem Fredry. Postawę taką badacz manifestował również wtedy, gdy sprzeciwiał się pozytywnym opiniom jedynie o komediach sprzed 1835 r.⁵³ Konsekwentnie upominał się o prawo odbiorcy do zaznaczania własnego stanowiska na temat percypowanych tekstów, zgodnie z priorytetami kształcenia estetycznego uczył hermeneutycznego czytania, zachęcał do samodzielności myślowej, krytycznego podejścia do źródeł, przekonywał – mówiąc słowami Krystyny Koziółek – że jednym z najważniejszych efektów poznawania literatury w szkole jest płynąca z tego „etyczna korzyść”⁵⁴.

Czapczyński starał się czasami budzić ciekawość czytelników przez wyjaśnienie wątków i motywów literackich w kontekście biografii komediopisarza, zgadzał się bowiem na traktowanie utworu jako swoistego wytworu kultury i śladu osobowości artysty. Powyższe zamierzenie zrealizował, podpowiadając choćby, że *Śluby panieńskie* odzwierciedlają perypetie wieloletnich starań Fredry o rękę Zofii Skarbkowej (przerwała nieudane małżeństwo, by wybrać skromniejszą, „ale pełną miłości” [ŻYCIE, s. 10] egzystencję z ukochanym mężczyzną). Antycypację emigracyjnego losu swojego bohatera dostrzegął z kolei w fabule *Dziennika wygnańca*⁵⁵.

⁵³ Krytycznie do dzieł Fredry odnieśli się: E. Kucharski, *Aleksander Fredro...* (badacz uczynił wyjątek dla dzieł sprzed 1861 r.); I. Chrzanowski, *O komediach Aleksandra Fredry*, Kraków 1917; S. Tarnowski, *O pośmiertnych komediach Fredry*, [w:] id., *Studia do historii literatury...*, s. 95–169.

⁵⁴ K. Koziółek, *Czytanie z Innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Katowice 2006, s. 13. J. Sławiński zaś dodaje: „rozbudzanie i uszlachetnianie pożądań czytelnicznych, przygotowywanie do lektur podejmowanych z własnej potrzeby i ciekawości”; id., *Literatura w szkole: dziś i jutro*, [w:] id., *Teksty i teksty*, Warszawa 1990, s. 69.

⁵⁵ W 1848 r. Fredro został oskarżony przez władze austriackie o zdradę stanu (podsądono go, że w przemówieniu do mieszkańców Rudek nawoływał, aby obalić rząd austriacki – mowa o wypędzeniu „w stosownym kapeluszu”). Proces (1852–1854) umorzono dzięki wstawiennictwu namiestnika Galicji Agenora Gołuchowskiego. Fredro, przeżywający ciężkie chwile i zagrożony karą więzienia, nie zabronił synowi, Janowi Aleksandrowi, uczestnictwa w powstaniu węgierskim przeciwko austriackiemu rządowi; później podzielił jego los emigracyjny; por. M. Cieński, *Fredro*, Wrocław 2003, s. 142.

Kilka słów warto powiedzieć o uwagach Czapczyńskiego na temat pomijanej, kwitowanej we wcześniejszych opracowaniach naukowych milczeniem, twórczości epicko-lirycznej Fredry⁵⁶. Badacz trafnie zaznaczał współistnienie tendencji pseudoklasycznych – widocznych zarówno w poruszanych tematach („opiewanie cnót przyjaźni, miłości, nadziei, piękności przyrodzenia, obrazów Natury” [ŻYCIE, s. 5]), jak też formie gatunkowej (m.in. oda, list, epigramat, bajka, satyra) i językowym obrazowaniu (wytworny, metaforyczny styl) – z elementami romantycznymi (wiara w możliwość „pokonania rozumu przez uczucie” czy refleksje „o śmierci i gorszym od śmierci życiu” [ŻYCIE, s. 5]). Ważne były także próby osławiania odbiorcy z treściami wykraczającymi poza świat doznawanej empirii, choćby przy okazji przemyśleń o starości w *Zapiskach starucha*. Aby ułatwić młodzieży pracę – wobec trudności wiążących się z pozyskaniem stosownych książek – łódzki pedagog przytoczył bogaty materiał egzemplifikacyjny. Stanowił on przykład stylu autora, pozwalał na wprowadzenie w problematykę i klimat tekstów, umożliwiał odsłonięcie ich walorów ideowo-poznawczych oraz artystycznych. Miał także uatrakcyjnić i ozdabiać wykład, po to, by czytelnicy większym zainteresowaniem obdarzali fachowe uwagi na temat dzieł romantyka.

Na zakończenie – podobnie jak w przypadku publikacji poświęconej Kołłątajowi – Czapczyński sięgnął po pytania o zróżnicowanym zakresie: *Kiedy żył Fredro?; Jakich wypadków dziejowych był świadkiem lub uczestnikiem?; Jak się zmieniał pogląd Fredry na rolę komedii?; Co zawdzięcza Fredrze literatura polska?* Rejestr ten został wzbogacony poleceniami: *Przeczytaj jedną z komedii Fredry i zbadaj, czy osoby występujące są prawdziwe, na czym polegała akcja komediowa, czy jest, ewentualnie jaka jest myśl przewodnia i o co chodziło Fredrze bardziej: o obraz życia czy o moral* (FR, s. 14). Polonista pomagał w ten sposób śledzić zapis biograficzny, inicjował bezpośredni kontakt z utworami, zachęcał do formułowania ocen zarówno na podstawie dokonań komediopisarza, jak też wypowiedzi krytycznych, słowem – uczył postępowania analityczno-interpretacyjnego.

W konkluzji powtórzmy raz jeszcze, że aparat krytyczny Czapczyńskiego proponował i sankcjonował samodzielny, oparty na poszukiwaniu, styl lektury. Utrwalał ponadto ogólnohumanistyczną skalę wartości, ukazywał ich hierarchię w danej epoce oraz akcentował związek kreacji artystycznej z egzystencją człowieka. Hermeneutyczny model interpretacji pozwalał uwydatnić znaczenie dzieła w perspektywie diachronicznej i synchronicznej. Lista pozycji bibliograficznych oraz objaśnienia zapoznawały natomiast uczniów z warsztatem naukowym badacza.

Rozważania dotyczące portretów literackich autorstwa Czapczyńskiego przyjdzie nam zamknąć spostrzeżeniami o przyjętych przez niego rozwiązaniach

⁵⁶ Fredro cenił swoją lirykę; początkowo tworzył wiersze swawolne; por. B. Zakrzewski, *Fredro z paradyżu. Studia i szkice*, Wrocław 1976, s. 137.

stylistycznych. Rozpatrzmy te kwestie na przykładzie studiów o Kollątaju. Bezosobowy kształt opowieści i jej „przezroczystość” sprawiały, że narrator ukrywał się za faktami. Temu celowi służyły m.in. uogólnienia w rodzaju: „Tak w krótkim zarysie przedstawia się życie tego niezwykle zdolnego, wszechstronnego i niez mordowanego działacza narodowego, którego imię jest związane z tak ważnymi faktami w dziejach polskich, jak Komisja Edukacji Narodowej, Sejm Czteroletni, Konstytucja 3-go maja, Liceum Krzemienieckie” (KOŁ, s. 10). Charakterystyka twórczości przybrała natomiast następującą formułę: „Program swój, a zarazem program stronnictwa przedstawia w obszernych *Listach Anonima* [...]. Była to najwybitniejsza w owych czasach książka, obejmująca całokształt zagadnień związanych z reformą państwa” (KOŁ, s. 4). Po takim wprowadzeniu następowała enumeracja zgłaszanych przez księdza postulatów. Istotą zastosowanego zabiegu było nakładanie się dwóch źródeł informacji: treści utworu, które wyrażały poglądy pisarza, oraz sposobu interpretowania tych treści przez komentatora. Obok zwyczajnych informacji operacjonistycznych – np.: „Chcąc dokładnie zrozumieć te zasługi, przypomnieć sobie musimy, choćby nawiasowo ogniska oświatowe polskie za czasów Księstwa Warszawskiego” (DR, s. 5) – uwagę zwracają wyrażenia hortatorywne w rodzaju: „Ale pomijając tę kwestię, która sama przez się stawała się obowiązkiem zatargu, przypatrzmy się zmianom, jakim uległa Akademia Krakowska pod obcym rządem” (DR, s. 8). Czapczyński sięgał również czasami po motta i aforyzmy (znacznie więcej jest ich w życiorysie autora *Zemsty*). Nazwisko bohatera, umieszczone w tytule publikacji, stanowiło klucz stylistyczny do jego dokonań i znajdowało swój pendant w formie ekspozycji postaci czytelnika. Podkreślmy jeszcze, że opowieści o Kollątaju i Fredrze nie zawierały, poza pytaniami końcowymi, sformułowań natury dydaktycznej.

Inaczej przedstawiała się trzecia, na wzór Plutarcha zarysowana, biografia: żołnierza kampanii napoleońskich (1807, 1809, 1813), inicjatora Wolnomularstwa Narodowego⁵⁷ i tajnego Towarzystwa Patriotycznego⁵⁸ – Waleriana Łukasińskiego. Wydana została nakładem księgarni Romana Jasielskiego w Sta-

⁵⁷ Do tej organizacji Walerian Łukasiński pozyskał swoich byłych współbraci z łódzkiej i zamojskiej; sam został jej kierownikiem, „przewielebnym mistrzem katedry” (przybrał pseudonim Likurg); starał się także rozszerzyć zasięg jej działania poprzez loże filialne w Poznaniu i Wilnie. Na terenie Królestwa, poza Warszawą, działały loże w Kaliszu, Kielcach, Radomiu i Siedlcach. Warszawska Loża Wolnomularstwa Narodowego objęła ostatecznie 33 członków, niemal samych oficerów (wśród nich znalazł się m.in. bardzo przez Łukasińskiego ceniony Józef Bem); por. Sz. Askenazy, *Łukasiński*, t. 1, Warszawa–Lwów 1908, s. 219.

⁵⁸ Czterech spośród pięciu członków sądu uznało Łukasińskiego winnym, przeciw był jedynie Jan Skrzynecki; por. R. Gerber, *Przypisy*, [do:] W. Łukasiński, *Pamiętnik*, Warszawa 1986, s. 190 (przypis 18); Sz. Askenazy, *Łukasiński*, t. 2, Warszawa–Lwów 1908, s. 243–255.

niślawowie jako 23 pozycja „Czytanek Polskich” – serii w przystępny sposób przybliżającej historię ojczyzn⁵⁹. Inspiracje literaturoznawca czerpał z dwóch popularnych wówczas prac: dzieła historycznego Łukasińskiego Szymona Askenazego⁶⁰ oraz powieści Jana Czyńskiego⁶¹ *Jakobini polscy*⁶².

Nakreślona przez Czapczyńskiego opowieść służyła kształtowaniu postaw patriotycznych w galicyjskiej szkole. Brak niepodległego bytu sprawił, że manifestację polskiej tożsamości pedagog uważał za istotne ogniwo procesu edukacyjnego. Przekonany, że los Łukasińskiego wyrażał los wspólnoty – autentyczną, a nie urojoną czy zmitologizowaną, martyrologię pod przemocą obcej władzy – w emocjonalnym przekazie uwydatnił niezłomność charakteru oraz wierność narodowej sprawie. Posłużenie się środkami ekspresji właściwymi literaturze można uznać za wyraz profesjonalizmu dydaktycznego młodego polonisty, uwidocznionego w sformułowanych już u progu nauczycielskiej kariery postulatach aktywizowania sfery doznań w procesach poznawczych.

Pełne napięcia sceny badacz budował przede wszystkim w tych partiach narracji, gdzie przywoływał tragiczny, więzienny los Łukasińskiego. Współczucie odbiorcy miała wywołać relacja z publicznego pohańbienia oficera, gdy z ogoloną głową, pozbawiony szlifów i munduru, w więziennym kitlu, spętany ważącymi

⁵⁹ Autorem większości opowiadań zamieszczonych w tej serii był Kazimierz Króliński (właśc. Jan Kazimierz Denes), niektóre cieszyły się dużą popularnością i były publikowane także po odzyskaniu niepodległości, np. pozycja 2: *Nasze dzieje* doczekała się do 1920 r. 26 wydań; pozycja 3: *Dzieje Polski po jej rozbiorach* – 12 wydań; pozycja 4: *Naród polski i jego ziemie* – 8 wydań. Wśród innych twórców należy wymienić J.P. Sokulskiego oraz T. Zubrzyckiego.

⁶⁰ Sz. Askenazy (1865–1935); profesor Uniwersytetu Lwowskiego i Warszawskiego; twórca lwowskiej szkoły historycznej nazywanej też szkołą Askenazego; autor m.in. prac: *Książę Józef Poniatowski 1763–1813* (1905), *Rosja – Polska 1815–1830* (1907), *Napoleon a Polska* (t. 1–3, 1918–1919), *Gdańsk a Polska* (1919); pisał głównie o stosunkach politycznych XVIII i XIX w.; w swoich poglądach był zbliżony do obozu legionowo-piłsudczykowskiego, nigdy jednak nie zapisał się do żadnej partii politycznej.

⁶¹ J. Czyński – publicysta, prawnik, wybitny przedstawiciel polskiego obozu niepodległościowego.

⁶² Id., *Jakobini polscy. Powieść z czasów rewolucji 1830 r.*, Warszawa 1907. Była to książka o charakterze obyczajowym (życie Warszawy na początku XIX w.). Autor celnie scharakteryzował wielkiego księcia Konstantego – uwypuklił zmienność jego charakteru, skłonność do przemocy i okrucieństwa, zamiłowanie do przeglądów wojskowych oraz chorobliwe tropienie różnorakich spisków (faktycznych i urojonych) w najbliższym otoczeniu. Ciekawie opisał też „dwoistość” natury cara Aleksandra I, jego inklinacje do prowadzenia nieszczerých gier dyplomatycznych. Czyński skupił uwagę na prezentacji polskiego środowiska spiskowego, zaangażowanego w dzieło odbudowy niepodległej Polski. Współczesnym czytelnikom dzieje Łukasińskiego przybliży W. Terlecki, *Wyspa kata*, Warszawa 1999.

22 funty łańcuchami, musiał przy „biciu w bębny [...] przejść przed frontem wojsk” (WŁ, s. 5), pchając taczkę. Ekspresyjnie brzmiała pozornie lakoniczna informacja o tym, że zapomnianemu bohaterowi, przetrzymywanemu aż do śmierci w półciemnym lochu twierdzy szlisselburskiej, kajdan „ani na chwilę z nóg nie zdjęto” (WŁ, s. 28). Uczucia potęgowały także wprowadzone przez Czapczyńskiego – niekiedy rozbudowane – cytaty z powieści. W ten sposób kreował choćby nastrój konspiracyjnych spotkań. Przywołajmy stosowny fragment: „Zegary uderzyły północ: donośny krzyk podobny do okropnego wycia, obiegł strażę: jedne podawały hasło, dając znać, że sen nie zmroził ich znużonych powiek. Odgłos, podobny do wołania zbłąkanego podróżnego w lesie, w minucie obiegł czteromilowy okręg Warszawy i znowu było cicho” (WŁ, s. 1). Kontrastowe zestawienie nocnej ciszy z niespodziewanymi nawoływaniem strażników potęgowało grozę i strach. Opis świata zewnętrznego stanowił preludium do uwydatnienia przeżyć wewnętrznych spiskowców.

Nadrzędne przesłanie opowieści biograf zamknął w propagującej męstwo i odwagę konstatacji, że człowiek ten, choć nigdy nie odzyskał wolności realnej, zachował ją w krainie ducha – pomimo wszelkich nieludzkich działań zaborcy. Analogicznie do poprzednio omówionych publikacji, Czapczyński zrezygnował z komentarza dydaktycznego: o wielkości Łukaszińskiego mówiły fakty, a nie wyrażone *expressis verbis* oceny. Konstrukcja narracji – później bliska Dąbrowskiej – pozwalała młodzieży na samodzielne i indywidualne interioryzowanie wartości. Jedynie końcowy nakaz pamiętania o dziejach bojownika autor sformułował w imperatywnym tonie: „Czcić go powinniśmy i kochać i żywot męczeński zachować w pamięci” (WŁ, s. 31).

Rzeczywiste i literackie życiorysy służyły Czapczyńskiemu do namysłu nad sensem naszego istnienia. Miały one – zgodnie z intencjami pedagoga – motywować czytelników do samodoskonalenia, wskazywały bowiem nieodzowność samorozwoju, realizowania trudnych zadań, przekuwania niepowodzeń w sukces. Niosły fundamentalną prawdę – zawsze, nawet w nieludzkich warunkach, należy zachować godność. Eksponowały ważne dla przekazu edukacyjnego cechy charakteru, takie jak: niezłomność, pracowitość, wytrwałość w dążeniu do celu. Uczyły miłości ojczyzny, akcentowały konieczność ponoszenia dla niej ofiar, eksponowały znaczenie nauki w życiu narodu i jednostki. Podkreślały wreszcie sens działania zespołowego, mówiły o szacunku dla dokonań przodków i nadziei na uwiecznienie ich trudu przyszłym zwycięstwem. Czapczyński zachęcał nauczycieli, by w prezentowanych utworach poszukiwali, wraz z gimnazjalistami, przesłań uniwersalnych, nadających cel ludzkiej egzystencji. Umiejętne zespolenie przeszłości z teraźniejszością – o czym konsekwentnie przypominał – otwierało przyszłość i czyniło ze szkoły instytucję kształtującą świadomych swych zadań obywateli.

Oceniając prace Czapczyńskiego z dzisiejszego punktu widzenia, należy przede wszystkim uwydatnić umiejętność pokonywania w prowadzonym dyskursie bariery czasowej, powstałej między interpretowanymi dziełami a jego

opracowaniami. Badacz przyglądał się dawnym tekstom z pominięciem kulturowego dystansu – tak, by stanowiły one dla młodych ludzi swoisty pomost do rozumienia samych siebie. Uwspółcześniająca perspektywa, czasami też – jak w tekście o Łukasimskim – emocjonalny język, sprawiały, że dokonania przodków zyskiwały na wartości i stawały się niejako „żywe”. I choć dzisiaj publikacje te nie są przedmiotem rozważań naukowych, nie pojawiają się raczej – na zasadzie cytatów czy przywołań – w artykułach, studiach i innych publikacjach przedmiotowych (niemniej wymienia się tam nazwisko Czapczyńskiego), to stanowią świadectwo rozwoju myśli dydaktycznej i historycznoliterackiej. Zauważmy jednak, że o zamknięciu ich w przeszłości zadecydowała nie dezaktualizacja ustaleń czy styl, jakim zostały napisane, lecz nietrwałość refleksji humanistycznej w ogóle. Literaturoznawstwo, dążąc do odpowiedzi na wyzwania współczesności, opowiada się za ponawianiem opisu różnorodnych zagadnień i sytuowaniem ich w perspektywach właściwych dla aktualnego czasu.

Literatura współczesna na lekcjach języka polskiego

Studium *Twórczość powieściowa Józefa Weyssenhoffa* oraz artykuł „*Gromada*” (*zagajenie pogadanki w Związku Naukowo-Literackim im. J. Słowackiego*), podobnie jak późniejsze wypowiedzi na inne tematy, przekonują, że łódzki polonista był ważnym obserwatorem życia literackiego. Przemyślenia zawarte w tych pracach Czapczyński ogniskował wokół spraw społecznych i narodowych. Ze względu na rozległość omawianych problemów skupimy uwagę na tych zagadnieniach, które pozwalają ukazać światopogląd autora i preferowane przez niego narzędzia badawcze. Zainteresowany losem rodaków, swoje refleksje skoncentrował wokół konsekwencji związanych z niemożnością realizacji programu pozytywistycznego, a także znaczenia wystąpień 1905 r. dla dokonywanych przemian oraz wokół dylematów Polski u progu niepodległości. Perspektywa historiozoficzna umożliwiała opiniowanie tego, co „tu i teraz” w kontekście wydarzeń przeszłości, pozwalała łączyć praktyki hermeneutyczne z ujęciem socjologicznym.

Waga kwestii poruszanych przez utwory współczesne przyniosła postulat Czapczyńskiego, by wprowadzić do lekcyjnego dyskursu – marginalizowaną w instrukcjach ministerialnych – młodzieżową i studencką lekturę rozrywkową, określaną w dzisiejszym języku jako ewazyjna⁶³. Wniosek ten nie był nowatorski, ale nad wyraz aktualny. Przypomnijmy, że sformułowania: „błuzniercza” i „rozkładowa”⁶⁴ – którymi w wypisach posłużył się Stanisław Tarnowski, interpretu-

⁶³ Por. J. Lalewicz, *Socjologia komunikacji literackiej. Problemy rozpowszechniania i odbioru literatury. Problemy kultury literackiej*, t. III, Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1985.

⁶⁴ Por. S. Tarnowski, F. Próchnicki, *Wypisy polskie dla klas wyższych szkół gimnazjalnych i realnych*, cz. II, wyd. 3, Lwów 1906 oraz wyd. 4, Lwów 1911.

jąc twórczość modernistyczną – można uznać za charakterystyczne dla postawy likwidatorskiej, powszechnej wówczas wśród historyków literatury i nauczycieli⁶⁵. Nowym dziełom zarzucano pesymizm, wtórność wobec idei zachodniej sztuki, epatowanie brzydotą, brak harmonii i porządku. Przerażenie budziła myśl filozoficzna Friedricha Nietzschego, a także chaos artystycznych penetracji. Zauważmy, że prezentacja dorobku twórczego przełomu XIX i XX w., przygotowana przez krakowskiego profesora na użytek polonistyki, doskonale obywatela się bez: Stanisława Wyspiańskiego, Jana Kasprowicza, Stanisława Przybyszewskiego, Zenona Przesmyckiego, Antoniego Langego, Artura Górskiego i przedstawicieli młodszej generacji, np. Leopolda Staffa. Całkowitym milczeniem pomijała także programy estetyczne i dyskusje literackie epoki, imponującą działalność przekładową, rewolucję w ówczesnej dramaturgii⁶⁶. Kuriozalnie dziś brzmi zanotowane w pamiętniku Czapczyńskiego wspomnienie, że „za czytanie utworów Przybyszewskiego groziło wyrzucenie ze szkoły” (PAM, s. 8). Fakt ten znajduje potwierdzenie w rozprawach Antoniego i Mikołaja Mazanowskich – pedagodzy, kierownicy dbałością o nazbyt prosto pojmowaną moralność i przyzwoitość, nakazywali nauczycielom marginalizację tematyki związanej z erotyką i sferą cielesną, tak silnie obecną w tekstach młodopolskich (poza twórcą *Confiteora* wymieniali m. in. Władysława Stanisława Reymonta oraz Józefa Weysenhoffa)⁶⁷.

Zainteresowanie Czapczyńskiego powieściami „ostatniego wajdeloty polskiego ziemiaństwa” mogło zostać wywołane przez kilka czynników. Nie bez znaczenia była popularność tych utworów wśród młodzieży oraz brak stosownych opracowań, które ułatwiłyby właściwy kontakt z lekturą⁶⁸. Z pewnością nie miały wpływ miała także pasja polemiczna badacza i chęć zaznaczenia swojego stanowiska w sporze na temat dokonań literata, prowadzonym pomiędzy Stanisławem Brzozowskim a Adolfem Nowaczyńskim. Przypomnijmy opinie krytyków. Pierwszy z przywołanych mówił: „Dla tego rodzaju wyfrakowanych, ukrawaconych, urękawicznionych orłów nawet wzgarda jest stratą czasu”⁶⁹. Drugi natomiast wykreował afirmatywny portret powieściopisarza: „uczuciowy moralista,

⁶⁵ Por. I. Sikora, *O recepcji literatury Młodej Polski w szkolnej edukacji polonistycznej w Galicji do 1918 roku*, [w:] *Studia z dziejów edukacji literackiej w Polsce XIX i XX wieku*, red. M. Inglot, Wrocław 1992, s. 54–55.

⁶⁶ *Ibid.*, s. 55.

⁶⁷ Por. M. Mazanowski, *Jak należałoby zapobiegać zgubnym wpływom lektury działającej demoralizująco na młodzież*, [w:] *Sprawozdanie z czwartej konferencji dyrektorów szkół średnich galicyjskich odbytej we Lwowie w dniach 16 i 17 grudnia 1912 r.*, Lwów 1913, s. 168–180.

⁶⁸ Przed publikacją Czapczyńskiego istniała jedna praca syntetyczna o twórczości Weysenhoffa: Z. Lubicz-Zaleski, *Profil ironisty (Od „Podflipskiego” do „Gromady”)*, [w:] *id.*, *Dzieło i twórca. Studia i wrażenia literackie*, Warszawa 1913, s. 280–298.

⁶⁹ S. Brzozowski, *Współczesna powieść polska*, Stanisławów 1906, s. 134.

[...] rzecznik niewinnych i niezaradnych, jednym słowem ten Weyszenhoff⁷⁰ wnosił nowe, pod wieloma względami, spojrzenie na ludzką egzystencję. Jak zatem łódzki pedagog odczytywał dzieła autora *Sobola i panny*? Odpowiedź na to pytanie przyniosą dalsze rozważania.

Studium Czapczyńskiego o Weyszenhoffie ukazało się w roku 1914, uznawanym za specyficzną cezurę, zamykającą wielkie rozrachunki z programami Młodej Polski i jej literackim dorobkiem. Promotorami przewodu likwidatorskiego – jak to określił Wyka – byli Brzozowski, Nowaczyński, Karol Irzykowski i Tadeusz Boy-Żeleński. Nie wdając się w szczegóły toczonych polemik, wymieńmy jednak dwa zasadnicze nurty ówczesnego pisarstwa. Pierwszy – zakorzeniony w tradycjach romantycznych, skierowany przeciw pozytywizmowi – realizował program twórczości zaangażowanej, służebnej wobec zadań ideowych wynikających z życia narodu pozbawionego wolności; drugi czerpał z inspiracji ogólnoeuropejskich, nieznających specyficznej roli literatury polskiej, i propagował hasła sztuki dla sztuki oraz parnasistowski model poezji. Tendencje te przenikały również do metodologii nauki o literaturze i krytyki, uwidaczniając się przyjętymi kryteriami oceny utworów – wartościowanych albo w perspektywie estetycznej, z uwzględnieniem indywidualności pisarza albo w horyzoncie ideologicznym⁷¹. Czapczyński, przeciwny stwierdzeniom typu impresyjnego, sięgał po narzędzia metody filologicznej, odrzucał jednak jej psychogenetyzm i tzw. „wpływologię”. I tym razem o takim ukształtowaniu jego warsztatu metodologicznego przesądziły podglądy Diltheya na literaturę.

Prace omawiające dokonania młodopolskiego prozaika realizują klasyczny dla ówczesnych wypowiedzi model krytyczny. W początkowych partiach syntetycznego studium Czapczyński zawarł informacje o sytuacji rozwojowej powieści – to one stanowiły punkt odniesienia dla wnikliwych egzemplifikacji. Podczas analiz szczegółowych: po pierwsze – przedstawił teksty zgodnie z przypisywaną im wagą; po drugie – uczynił z nich pomost pomiędzy komentatorem, który przemyślał już ich treść a czytelnikiem, mającym dopiero przystąpić do lektury; po trzecie – aby pogłębić akt percepcji stworzył dzięki tekstom płaszczyznę dialogu z już je znającym odbiorcą. Przyjęty przez badacza partnerski styl komunikacji zakładał kształtowanie opinii adresatów za pomocą

⁷⁰ A. Nowaczyński, *Wczasy literackie*, Warszawa 1906, s. 310. Pochlebnie o pisarzu wypowiedział się także Z. Wasilewski, *Józef Weyszenhoff*, [w:] id., *Współcześni. Charakterystyki pisarzy i dzieł*, Warszawa [1923], s. 198–199; w latach 30. M. Piszczkowski docenił Weyszenhoffa za artyzm kreowania postaci i opisywania przyrody oraz mistrzostwo w posługiwaniu się Sienkiewiczowską polszczyzną (id., *Józef Weyszenhoff – pisarz przyrody*, Lwów 1930).

⁷¹ Por. K. Wyka, *Młoda Polska*, t. 1–2, Kraków 1977; *Programy i dyskusje literackie okresu Młodej Polski*, oprac. i wstęp M. Podraza-Kwiatkowska, Warszawa 1977.

perswazji. Dodać wypada, że prezentując prozę Weyssenhoffa, polonista posłużył się elementami jego biografii. Arystokratycznym pochodzeniem wyjaśniał krąg poszukiwań tematycznych oraz oznaki postawy estetycznej (prawda realiów, prawda psychologiczna, wszechstronność obrazów powieściowych). Osobiste zaangażowanie sprawiło – zdaniem Czapczyńskiego – że świadomy trudnej sytuacji rodaków pod zaborami literat, bez „ogłądania się na kierunki, szkoły, autorytety” (JW, s. 28), fundamentem kreacji epickiej uczynił pierwiastek społeczny. Swoich racji literaturoznawca dowodził słowami:

I dlatego powieść każda zajmuje nas nie tylko jako przejaw twórczy duszy danego artysty, ale urasta do wielkości czynu, za który autor jest odpowiedzialny przed sądem narodu. Z tego też konsekwentnie wynika, że wszelki przejaw życia narodowego znajduje odbicie w twórczości powieściopisarskiej, że każdy prawie pisarz będzie się starał przedłożyć narodowi swój sposób tłumaczenia i rozumienia i swoją krytyczną ocenę (JW, s. 4).

Widoczna tu skłonność Czapczyńskiego do odczytywania utworów Weyssenhoffa w kontekście zmian społeczno-ekonomicznych i bilansowania programu pozytywizmu była pochodną wykształcenia otrzymanego w szkole galicyjskiej oraz nowych tendencji w literaturze i macierzystych dyscyplinach naukowych. Podobnie postępowali najbardziej aktywni krytycy i recenzenci tego czasu, m.in. Piotr Chmielowski, Władysław Bogusławski, Ignacy Chrzanowski, Ignacy Matuszewski.

Spośród trzech powieści-obrazów ówczesnego życia społecznego – *Żywot i myśli Zygmunta Podfilipskiego*⁷², *Sprawa Dołęgi*, *Syn marnotrawny* – Czapczyński preferował pierwszą i proponował, aby poświęcić jej uwagę na lekcjach języka polskiego. W klarownym wywodzie zaakcentował artyzm tekstu oraz upodobanie Weyssenhoffa do portretowania postaci reprezentatywnych dla opisywanej rzeczywistości. Był przekonany, że forma rzekomej biografii, spisanej przez łatwowiernego wielbiciela i ucznia (strategia „książki w książce”⁷³) mogła wywołać fascynację młodzieży. Fikcyjny twórca, pamiętnikarz i świadek wydarzeń pisał dzieło – swoisty dokument epoki, historię człowieka, a jednocześnie, jak mówiła Irena Szypow-

⁷² M. Głowiński stwierdził, że w *Żywocie Podfilipskiego* Weyssenhoff zerwał z konwencją powieści realistycznej; por. id., *Powieść młodopolska. Studium z poetyki historycznej*, Wrocław 1969, s. 285.

⁷³ W. Lutosławski porównywał utwór m.in. z powieścią Swifta (id., „Kraj” 1898, nr 30, przedr. [w:] id., *Iskierki warszawskie*, Warszawa 1911, s. 5–16); S. Skwarczyńska w romantyzmie doszukiwała się korzeni wprowadzania do tekstu fikcyjnego pamiętnika (ead., „*Żywot i myśli Podfilipskiego*” Weyssenhoffa a Taine’a „*Notes sur Paris. Vie et opinions de M.F.Th. Graindorge*”, „Ruch Literacki” 1926, nr 2, s. 35–40); Z. Starowiejska-Morstinowa Pana Podfilipskiego zestawiała z *Pamiętkami Soplicy* Rzewuskiego (ead., *Pan Seweryn Soplica i pan Zygmunt Podfilipski*, „Kurier Literacko-Naukowy” 1939, nr 4, s. VI–VIII).

ska, „rodzaj studium socjologicznego na temat funkcjonowania pewnego modelu osobowego w określonym historycznie i społecznie środowisku”⁷⁴.

Aby przezwyciężyć przewidywane wątpliwości i trudności w odbiorze Ligęzy i tytułowego bohatera⁷⁵, autor szkicu precyzyjnie określał relacje między nimi, omawiając konstrukcję narratora i uwypuklając mistyfikację, po którą sięgnął młodopolski prozaik. Wyjaśnianie toczonej przez mężczyznę gry i przybliżanie jej wyznaczników – lokalizowanych między budzonym przez opowiadającego zaufaniem a nieufnością, jaką wywoływała kwestia zakresu jego wiedzy – postrzegano jako środek pomocny przy ujawnianiu prawdziwego oblicza Ligęzy, który w opowieści o nieżyjącym już Podfilipskim okazał się nie apologetą, lecz ironistą-moralistą. Ponieważ język był dla Podfilipskiego powolnym, choć zdradliwym, instrumentem obnażającym jego światopogląd – tj. prymitywizm w myśleniu, materializm potrzeb i oczekiwanie na tzw. święty spokój⁷⁶ – Czapczyński z właściwą sobie precyzją analizował semantykę słów. Był bowiem przeświadczony, że w okresie napięć społecznych nasiąkają one znaczeniami i tracą jednowymiarowość, ale niekoniecznie zyskują wieloznaczność.

Na uwagę zasługuje również sugestia łódzkiego polonisty, by charakterystykę bohaterów prowadzić na zasadzie kontrastu. W ten sposób umożliwi się młodzieży odsłonięcie tandety kulturalnej i cywilizacyjnej ówczesnego świata oraz ujawnienie sposobów zdobywania pozycji społecznej i pieniędzy – czyli orientację nie tylko w realiach artystycznej wizji. Zestawienie pozytywnych i negatywnych postaci prowadziło do odczytania sensu utworu: zwolennicy reform byli zbyt słabi, aby sukcesem zwieńczyć swoje plany.

Wydaje się, że Czapczyński widział w *Żywocie i myślach Zygmunta Podfilipskiego* ważne narzędzie, pozwalające młodemu czytelnikowi dokonać krytycznej oceny arystokratycznych praktyk, ukierunkowanych na przystrojenie własnej bierności, marazmu i moralnej mizerności w kostium wytworności, elegancji, dobrych manier, erudycji. Pedagog uczył, iż przywdziewane maski pozwalały maksymalistyczne założenia pozytywizmu zastąpić ich wersją minimalistyczną; tym samym utrudniały realizację światłych przedsięwzięć podejmowanych przez jednostki twórcze. Obnażał zatem mechanizmy, które idee postrzegania człowieka na podstawie jego pracy, a nie pochodzenia społecznego, przeniosły do krainy marzeń.

⁷⁴ I. Szypowska, *Weyssenhoff*, Warszawa 1976, s. 66.

⁷⁵ A. Potocki zestawiał bohatera Weyssenhoffa z Rastignakiem Balzaka (id., *Pan Podfilipski*, [w:] id., *Szkice i wrażenia literackie*, Lwów 1903, s. 302); S. Skwarczyńska porównała go do Graindorga – postaci głównej książki Taine’a (ead., *Żywot i myśli Podfilipskiego*..., s. 35–40).

⁷⁶ J. Jakóbczyk przekonuje, że język jest w stosunku do bohatera wyjątkowo „nielojalny”, gdyż „neglizuje go konsekwentnie na przestrzeni całości stylizowanego pamiętnika”; id., *O tym, jak Młoda Polska posiwiała. Proza młodopolska wobec rewolucji 1905 roku*, Katowice 1992, s. 36.

Zogniskowanie rozważań wokół ideowej warstwy *Hetmanów*, *Dni politycznych*⁷⁷, *Gromady* oraz cyklu nowel *Znaj pana* zdeterminowane było kilkoma czynnikami. Wynikało ono – po pierwsze – z przyjętego przez Czapczyńskiego założenia metodologicznego, by w analizowanych tekstach uwypuklać dominującą cechę postawy pisarza. Stanowiło, po drugie, wyraz jego przekonań o konieczności poszukiwania w literaturze zagadnień uniwersalnych. Po trzecie wreszcie, było spowodowane dążeniami do odkrywania w dziele wzajemnych związków między rzeczywistością a osobowością twórcy. Takie ujęcie problemu, właściwe również szkolnej dydaktyce, umożliwiało zarówno estetyczne, jak i merytoryczne wartościowanie utworów z socjologicznego punktu widzenia – czyli wskazanie m.in. konsekwencji rewolucji dla życia społecznego rodaków. Dla współczesnego czytelnika jest to wykładnik poglądów polonisty na cele, istotę i zadania kształcenia literackiego.

W 1905 r. Czapczyński miał 21 lat. Jako aktywny uczestnik życia publicznego, student lwowskiego uniwersytetu oraz dziennikarz, uważnie śledził doniesienia o dramatycznym przebiegu walk w Królestwie Polskim. Doskonale zdawał sobie sprawę, że w świadomości społeczeństwa żywe były wspomnienia bezwzględnie stłumionej na placu Grzybowskim w Warszawie demonstracji – pierwszej od czasów powstania styczniowego – Polaków przeciw caratowi, a także kaźni Stefana Okrzei, „krwawej niedzieli” w Petersburgu, łódzkich lokautów, brawurowego odbicia dziesięciu więźniów z Pawiaka czy strajku młodzieży broniącej języka ojczystego w szkole. Świadomy doniosłości chwili, sięgnął po pióro, aby w jednoaktówce *W oczekiwaniu. Prawdziwy epizod wiejski w jednej odsłonie* i opowiadaniu *Pszczółki się roją* oddać atmosferę tamtych dni (utwory te zostaną omówione w ostatnim rozdziale książki). Gdy pisał studium o Weyssenhoffie, znał już literackie obrazy rewolucji⁷⁸. W latach 1905–1908 powstały m.in. *Dzieci Bolesława Prusa*, tom nowel Władysława Reymonta *Na krawędzi*, *Wrażenia więzienne* Gustawa Daniłowskiego, *Rewolucja* Kazimierza Przerwy-Tetmajera, Andrzeja Niemojewskiego *Ludzie rewolucji*, *Wir* Mariana Gawalewicza, *Róża* Stefana Żeromskiego, *Ludzie podziemi* Andrzeja Struga. Założyć możemy, że Czapczyński

⁷⁷ Powieść – niejako wbrew intencjom autora – została w momencie publikacji uznana za utwór propagujący idee Narodowej Demokracji. Weyssenhoff w *Moim pamiętniku literackim* wspominał: „Chociaż bowiem podziwiałem rozum Dmowskiego, choć stwierdzałem siłą i pożytek jedynej polskiej organizacji niezależnej od wpływów kastowych i żydowskich, dostrzegłem w metodach ich działania braki, a nawet śmieszności. Na przykład zwoływanie ludzi byle jakich z dróg i opłotków dla pomnożenia partii endeckiej, dawanie tym adeptom zadań fikcyjnych, używanie ich zaś istotnie do agitacji na rzecz wyboru członków stronnictwa do Dumy rosyjskiej – dały mi temat do satyry pt. *Dni polityczne*” (id., *Mój pamiętnik literacki*, Poznań [1925], s. 44–45).

⁷⁸ Czapczyński podaje, że opracował referat *Rok 1905 w powieści* (Prus, Sienkiewicz, Weyssenhoff) (Wykaz prac autora wspomnień, PAM, s. nienumerowane).

zapoznał się z *Żydóweczką*, *Prometeuszem* i *Syzyfem* czy obrazami więziennymi Konopnickiej. Nadmienić wypada, że w ciągu kilku kolejnych lat ukazały się także *Płomienie* Stanisława Brzozowskiego (1908), *Wiry* (1910) Henryka Sienkiewicza oraz *Ozimina* (1911) Wacława Berenta⁷⁹.

Przywołany faktograficzny i literacki kontekst rewolucji 1905 r. implikuje pytanie o stosunek Czapczyńskiego do aktualnych wydarzeń. Choć jednoznacznych deklaracji polonista nie złożył, warto podjąć, na podstawie pozostawionych studiów, próbę określenia jego zapatrywań. Nietrudno zauważyć – jak przekonują jego interpretacje prozy Weysenhoffa, a także utworów Konopnickiej (zostały one przedstawione w przedostatnim rozdziale niniejszej pracy) – że toczące walki wywołały u Czapczyńskiego ambiwalencję światopoglądową. Związany z ruchem ludowym, w swoich projektach uznawał – co już podkreślono – konieczność przebudowy stosunków społecznych w imię demokratycznych zasad. Był świadom wielowiekowych zapóźnień cywilizacyjnych polskiej wsi, wskazywał zatem na potrzebę aktywizowania ludu w dziele kształtowania państwa. Jako przedstawiciel zniewolonego narodu wiedział jednak, że bratobójcza walka prowadzi do wewnętrznego osłabienia rodaków i stanowi przeszkodę na drodze ku wolności.

Hetmanów i *Dni polityczne* Czapczyński traktował jako ważny głos w dyskusji o niepełnej realizacji utylitarystycznie zorientowanych projektów pozytywistycznych. Dowodził, że szumne hasła „pracy u podstaw” i „pracy organicznej” nie wpłynęły na poprawę położenia wyzyskiwanych ludzi, nie przyniosły też gospodarczego umocnienia kraju. Za szkodliwy uznał ideał szlacheckiego demokratyzmu, wyznawany przez Weysenhoffa, gdyż w szlachcie nie widział warstwy zdolnej do podjęcia reformatorskich działań. Krytycznie oceniał tych „za hetmanów narodu uważających się karłów” (JW, s. 12) – ze względu na ich politykierstwo, marazm, niezdolność do przewodzenia Polakom. Pełen nadziei witał natomiast narodziny w ich gronie nowego typu działacza partyjnego, zwolennika sprawiedliwości społecznej (*Dni polityczne*). Badacz przyjmował z uznaniem obywatelski program *Gromady* oraz zbioru nowel *Znaj pana* (kwestie ekonomicznego rozwoju wsi, oświaty ludu, tworzenia ochronek). Z pełnym przekonaniem wzmocnił apel pisarza, by żadnej grupy społecznej nie „skazywać [...] na wymarcie” (JW, s. 27–28). Dostrzegając bowiem słuszość motywowania młodych ludzi do realizacji idei edukowania grup dotychczas dyskryminowanych. Nakazem chwili uczynił wezwanie skierowane do warstw posiadających, by „iść naprzód gromadą, razem, solidarnie”⁸⁰ i wraz z włościańskimi „pracownikami w wielkim dziele przetrwania” (JW, s. 28) poprawiać skomplikowane relacje między dworem a chłopami.

⁷⁹ Por. I. Maciejewska, *Rewolucja i niepodległość. Z dziejów literatury polskiej lat 1905–1920*, Warszawa 1991.

⁸⁰ T. Czapczyński, „*Gromada*”..., „*Rewera*” 1914, nr 20, s. 1.

Dodajmy jednak, że aprobaty badacza nie zyskało ani schematyczne postrzeganie rewolucyjnych wystąpień, zawężonych przez młodopolskiego twórcę do intryg i spisków prowadzonych przez pruskich Żydów oraz zbrodniczych Rosjan w interesie sił wrogich ojczyźnie, ani przekonanie, że Polacy „w naiwności swojej stali się narzędziem w rękach obcych” (JW, s. 21). Studium na pewno zyskałoby na wartości, gdyby Czapczyński pokusił się o wyjaśnienie przyczyn Weysenhoffowskiego antysemityzmu⁸¹ wyrosłego na podłożu konserwatywnego szlacheckiego. Pojęcia „egoizmu narodowego” i „spiskowej historii Polski” prozaik przejął od Romana Dmowskiego i Zygmunta Balickiego⁸². Najprawdopodobniej czytał, ogłoszone w 1908 r. przez drugiego z wymienionych na łamach „Przeglądu Narodowego”⁸³, tezy o powiązaniu radykalno-liberalnych organizacji żydowskich z partią rosyjską. Na marginesie zaznaczyć wypada, że Kazimiera Zdzisława Szymańska dopełniła ustalenia Czapczyńskiego i zacytowała słowa Weysenhoffa z *Pamiętnika* o wzrastającej sile „czarnych robót” żydowskich⁸⁴. Faktycznie, po ruchach antysemitycznych w Rosji w 1881 r. znacznie zwiększyła się liczba ludności żydowskiej na terenie Królestwa Polskiego⁸⁵.

Przeświadczenie młodopolskiego pisarza, że przy tworzeniu „polskich ognisk kultury” na Litwie (*Unia*) porozumienia szukać należy nie w pustych frazesach, lecz „pozytywnych zdobyczach dnia” (JW, s. 27), wprowadzało do oświaty szkol-

⁸¹ Helena Obiezińska zauważa: „W tradycjach rodziny Weysenhoffów [...] nie było antysemityzmu, nie podlegał mu też sam pisarz, skoro wstąpił w związek małżeński z córką wielkiego finansisty żydowskiego. [...] Lecz gdy po dziesięciu latach małżeństwa popełnił niewybaczalny, zdaniem rodziny, błąd, przegrywając jednej nocy w pokera cały swój osobisty majątek, teść [...] skłonił córkę do rozstania się z lekkomyślnym mężem. Wczytując się w antysemityczne wypowiedzi Weysenhoffa, nie znajdziemy ani powoływania się na względy rasowe, ani na demagogiczne oszczerstwa rozpowszechniane przeciw Żydom w skrajnie nacjonalistycznej prasie rosyjskiej owego okresu i docierające tą drogą do brukowców polskich, ani nawet na argumenty zaczerpnięte z dziedziny rywalizacji gospodarczej pomiędzy elementem polskim a żydowskim. Przemawiają tu nie argumenty, lecz urazy, urazy zawiedzionej miłości” (ead., *Sztuka powieściopisarstwa Józefa Weysenhoffa*, Bydgoszcz 1965, s. 31–32).

⁸² Weysenhoff w latach 1904–1905 zbliżył się do środowiska endecji; por. B. Muchorowska, *Przestrzenie rewolucyjne w powieściach Józefa Weysenhoffa w kontekście malarstwa polskiego*, [w:] *Rewolucja lat 1905–1907. Literatura – publicystyka – ikonografia*, red. K. Stępnik, M. Gabryś, Lublin 2005, s. 337–347.

⁸³ Z. Balicki, *Brak miary*, „Przegląd Narodowy” 1908, nr 4, s. 402–403.

⁸⁴ K.Z. Szymańska, *Józef Weysenhoff, ostatni wajdelota polskiego ziemiaństwa*, Częstochowa 2001, s. 42; zob. E. Danowska, *Józef Weysenhoff (1860–1932) – pisarz, bibliofil, kolekcjoner*, Kielce 2015, s.157.

⁸⁵ Szerzej na ten temat: Z. Borzymińska, *Studia z dziejów Żydów w Polsce*, Warszawa 1995; M. Bałaban, *Historia i literatura żydowska ze szczególnym uwzględnieniem historii Żydów w Polsce*, t. 1, Lwów 1929.

nej uniwersalny problem zrozumienia Innego, szacunku dla jego odmienności. Edukacja aksjologiczna – jeden z istotnych filarów polonistycznego kształcenia – nie mogła pozostać obojętna wobec trudności, które stwarzała konieczność codziennego współżycia różnych narodów wielokulturowej Europy. Czapczyński zdawał sobie sprawę, że inkluzja pomijanych milczeniem problemów nie służyła budowaniu właściwych relacji interpersonalnych, lecz wywoływała gniew, agresję, nieporozumienia. Jego apel o włączenie do szkolnej empirii zagadnień tolerancji stanowił realizację zasad właściwie pojmowanej misji nauczyciela.

W konkluzji należy podkreślić, że intelektualna czujność, wrażliwość na każde zjawisko, chłonięcie najdrobniejszego nawet okrucu wiedzy o świecie i człowieku, lokowały wypowiedzi Czapczyńskiego w kręgu ujęć socjologicznych, stworzonych wcześniej przez Nowaczyńskiego. Postawa taka nie zawężała jednak obszaru jego penetracji. Przeciwnie – dodawała im rozmachu oraz głębi spojrzenia, prowadziła do uniwersalistycznej wizji zjawisk literackich i kulturowych jako przejawów duchowej działalności jednostki ludzkiej. Dokonania Weysenhoffa bohater dysertacji umieszczał w dwóch porządkach: traktował je jako swoiste komunikaty poznawcze i ideologiczne, niewykluczające sporów z ich czytelnikami, a także subiektywne, niepowtarzalne zjawiska percepcyjne, ślady fascynacji bogactwem i urodą świata. W tym wypadku nie można omawianym szkicom odmówić celności sformułowań i trafności diagnoz. Prezentacja kolejnych fabuł i struktur narracyjnych „ostatniego wajdeloty bujnego żywota ziemiańskiego” była z pewnością przejawem naukowej pasji i ważnym osiągnięciem łódzkiego polonisty. Jego doskonała orientacja w świecie artystycznej kreacji Weysenhoffa wytyczała potencjalne tropy interpretacyjne. Staranna lektura publikacji Czapczyńskiego ułatwiała czytelnikowi zespolenie treści ideowych z gatunkową i językową realizacją tekstów, co umożliwiała ich konkretyzację estetyczną. Ponadto problemy badawcze, wyróżnione w dorobku autora *Sobola i panny*, były wyrazem trwałych zainteresowań literaturoznawcy. Kwestie te dostrzegał później w twórczości Konopnickiej i Dąbrowskiej, także poddanej naukowym dociekaniom.

Spojrzenie z perspektywy współczesnej wiedzy o dziele młodopolskiego prozaika uprawomocnia stwierdzenie, że prace Czapczyńskiego o Weysenhoffie stanowią przykład metodologicznej sprawności twórcy, badacza-erudyty i skrupulatnego filologa, który pieczołowicie odczytywał utwory jako całości logiczne i spójne. Pod względem strukturalnym studia te posiadają cechy charakterystyczne dla Diltheyowskiego hermeneutycznego wzorca krytyki, gdyż metoda konstruowania naukowego wyводу polegająca na penetracji tekstu przez intuicję zyskała akceptację historyka literatury i była koherentna względem popularnego wówczas modelu krytyki przedmiotowo-podmiotowej. Literacki przekaz posłużył do rekonstrukcji psychiki pisarza. I choć dziś rozprawy Czapczyńskiego nie należą do stale przywoływanych wypowiedzi interpretacyjnych, to stanowią ciekawy przykład metodologicznego warsztatu pierwszych lat XX w. oraz świadectwo rozwoju nauki o literaturze.

Warto jeszcze przyjrzeć się, jak proza Weyssenhoffa obecna była w podręcznikach szkolnych okresu Młodej Polski i międzywojnia. Już w 1904 r. Romuald Bobin – co prawda w lapidarnej wzmiance – wspominał o *Żywocie i myślach Zygmunta Podfilipskiego* oraz *Sprawie Dołęgi* „ze względu na ich niepoślednie walory społeczno-patriotyczne i poznawcze”⁸⁶. Tylko na zasadzie przywołania nazwisko twórcy pojawiło się w *Zestawieniu najważniejszych autorów po r. 1863 w podręczniku nieuwzględnionych*, stanowiącym dopełnienie książki *ad usum scholarum* Konstantego Wojciechowskiego⁸⁷. O powieści młodopolskiej z wielkim uznaniem wypowiadał się natomiast Wiktor Doleżan. Prozaików w jego publikacji reprezentowali m.in.: Stanisław Przybyszewski, Władysław Reymont, Stefan Żeromski⁸⁸, Kazimierz Przerwa-Tetmajer, Waław Sieroszewski, Ignacy Dąbrowski oraz Waław Berent i oczywiście Weyssenhoff⁸⁹. U progu wolności, w 1921 r., twórczość piewcy polskiego ziemiaństwa została zauważona przez Mazanowskich. W swojej antologii zaakcentowali oni środowiskowy koloryt utworów Weyssenhoffa oraz umiejętne przedstawianie rodowej arystokracji. Za najwyższe osiągnięcie uznali *Gromadę* – ze względu na solidaryzm działań chłopów i dworu. Patriotyczno-wychowawcza tendencja, widoczna w charakterystykach i ocenach, nie pozwoliła im – podobnie jak Czapczyńskiemu – na sprawiedliwe potraktowanie *Sobola i panny*. Sześć lat później bracia rozszerzyli krąg zainteresowań i docenili romansową fabułę *Puszczy*, osadzoną na bogatym tle poleskiej przyrody⁹⁰. Stanisław Lam (1924) z kolei postrzegał Weyssenhoffa jako propagatora tendencji pozytywistycznych w *Sprawie Dołęgi*, mistrza aktualnej powieści politycznej w *Unii* oraz – w *Sobolu i pannie* – idyllicznego apologetę uroków wsi, ludu, przyrody i miłości⁹¹. W 1933 r. Leon Pomirowski widział w powieściopisarzu „malarza obyczajów i przyrody”⁹². Postulował omówienie w całości *Żywota i myśli Zygmunta Podfilipskiego* jako satyry psychologicznej przeciw sobkostwu i egoizmowi, a także krótkie nawiązanie do *Sobola i panny* oraz *Puszczy*. Również Manfred Kridl cenił przywołane wyżej teksty⁹³. Szczególna rola

⁸⁶ I. Sikora, *Literatura Młodej Polski w szkolnej edukacji polonistycznej*, cz. I: *Od końca XIX wieku do 1939 roku*, Wrocław 1995, s. 19. Por. R. Bobin, *Wypisy polskie dla klas wyższych szkół realnych i seminariów nauczycielskich*, cz. II, wyd. 3, Lwów 1904.

⁸⁷ Por. K. Wojciechowski, *Związły podręcznik historii literatury polskiej*, Lwów 1912.

⁸⁸ Czapczyński nadmienia, że referatowo opracował dwa utwory Żeromskiego: *Wiatr od morza* i *Przedwiośnie* (Wykaz..., PAM).

⁸⁹ Por. W. Doleżan, *Krótki rys dziejów literatury polskiej*, wyd. 5, Tarnów 1911.

⁹⁰ A. Mazanowski, M. Mazanowski, *Podręcznik do dziejów literatury polskiej*, wyd. 6, Warszawa 1921; eid., *Wypisy polskie na VIII klasę gimnazjalną*, Warszawa–Lwów 1927.

⁹¹ Por. S. Lam, *Polska literatura współczesna (Od roku 1897 do chwili bieżącej). Charakterystyki i wypisy*, Poznań 1924.

⁹² L. Pomirowski, *Nowa literatura w nowej Polsce*, Warszawa 1933, s. 327.

⁹³ M. Kridl, *Literatura polska wieku XIX. Podręcznik dla szkół średnich*, cz. 5, t. 2: *Młoda Polska*, Warszawa 1933.

w popularyzowaniu dokonań pisarza przypadła jednak Juliuszowi Kleinerowi, który wywodził jego dorobek – uwypuklając różnicę widoczną w obrazach ironicznej krytyki opisywanego świata – z tradycji prozy Sienkiewiczowskiej.

Należy pamiętać, że międzywojenne programy nauczania wyznaczały literaturze XX w. rolę kopciuszka, mimo że była ona egzemplifikowana w podręcznikach Juliusza Balickiego i Stanisława Maykowskiego. Konserwatywne stanowisko wobec „zabójczej zarazy”⁹⁴ – czyli książek Zofii Nałkowskiej, Berenta czy Weyssenhoffa – zajęła Komisja Kwalifikująca, która formułowała opinie o publikacjach *ad usum scholarum*. Przeciwko tym tendencjom wystąpił Juliusz Kaden-Bandrowski – zwolennik „antyszkolarskiej” (antyprezentystycznej) koncepcji nauczania literatury⁹⁵. Za wprowadzeniem do szkolnego dyskursu aktualnie tworzonej produkcji literackiej opowiadali się również zwolennicy koncepcji kulturowej⁹⁶.

Postulat włączenia do polonistycznego dialogu powieści Weyssenhoffa – z uwagi na ich ówczesną popularność – był ciekawą propozycją Czapczyńskiego. Za oczywiste uznać należy jego przekonanie, że rozpoznawanie fascynacji młodych ludzi literaturą najnowszą przynosi skuteczną odpowiedź na ich potrzeby, jest protestem przeciwko „lekturowemu przymusowi”. Takie działanie wyzwala aktywność poznawczą wychowanków, inspiruje do zadawania pytań o relacje między systemami wartości, wpisanymi w teksty i przez nich wyznawanymi. Stanowi także przykład realizacji zasady unowocześnienia naturalnego: przez utwór współczesny do teraźniejszości. Wskazaną postać aktualizacji, warunkowaną „pojemnością i strukturą duchową człowieka”⁹⁷ – w przeciwieństwie do sztucznych

⁹⁴ K.W. Zawodziński, *Sprawa polonistyki w szkołach a pisarze*, „Droga” 1932, nr 11, s. 1033.

⁹⁵ Por. J. Kaden-Bandrowski, *Literacki kościół wojujący*, „Głos Prawdy” 1928, nr 228, s. 41–43; zob. również: id., *Opisać – opowiedzieć. Na marginesie polonistyki w szkole średniej*, „Gazeta Polska” 1931, nr 236, s. 5; id., *Wykład literatury w szkole średniej*, „Gazeta Polska” 1931, nr 243, s. 5.

⁹⁶ Z. Mianowska, *Literatura współczesna jako materiał nauczania dla polonisty*, „Pamiętnik Literacki” 1936, nr 1–4, s. 420–442; S. Osiecka, *Nauczanie współczesnej literatury w szkole średniej*, „Pamiętnik Literacki” 1936, nr 1–4, s. 484–488; S. Drzewiecki, *O dobór lektury*, „Ogniwo” 1932, nr 3, s. 91–98; K. Lisowski, *Wyznania polonisty*, „Wiadomości Literackie” 1932, nr 14, s. 4; A. Szczerbowski, *Szkoła – pisarz – nauczyciel*, „Ogniwo” 1932, nr 2, s. 52–57; K.W. Zawodziński, *Sprawa polonistyki...*, s. 1032–1035; L. Pomirowski, *Szkoła, literatura i pisarz*, „Gazeta Polska” 1931, nr 277, s. 5. Zob. również: J. Kammer, *Najnowsza literatura polska w szkole średniej*, „Polonista” 1937, z. 1, s. 4–6; z. 2, s. 37–39; z. 3, s. 75–79; przeciw tej koncepcji wypowiedział się W. Kubacki, *Tobie zając i sarna – a mnie soból i panna* (z dyskusji o reformę polonistyki), „Gazeta Polska” 1935, nr 6, s. 6.

⁹⁷ B. Suchodolski, *O aktualizacji nauczania literatury (aktualizacja chronologiczna i aktualizacja psychiczna)*, „Polonista” 1931, z. 2, s. 58.

zabiegów polegających na nakładaniu na siatkę dostępnych określeń tych dawnych (aktualizacja chronologiczna) – nazywać można, za Bogdanem Suchodolskim, aktualizacją psychiczną.

Prace popularyzatorskie

Tadeusz Czapczyński obejmował działalnością oświatową nie tylko uczniów, lecz także szerokie kręgi społeczeństwa. Jego artykuły sytuowane na linii: nadawca – odbiorca, pełniły – jeśli posłużyć się terminologią Janusza Sławińskiego⁹⁸ – obok funkcji poznawczo-oceniającej i operacyjnej, również funkcję perswazyjną, zwróconą do wewnątrz dzieła i zawartego w nim ładunku emocjonalnego. W zbliżonym tonie mówił Stefan Kołaczkowski:

Otóż jeśli zadaniem krytyki jest dać poznać dzieło sztuki w pełnym znaczeniu tego słowa, jeśli wartości dzieła leżące w uczuciu nie doszły lub wiadomo z góry, że nie dojdą do tego, do czego apelują: do duszy czytelnika, to rzeczą krytyka stać się pedagogiem-poetą: sugestionować, naprowadzać na te stany duchowe za pomocą analogii do uczuć bardziej lub powszechnie znanych. Krytyk powinien narzucać poznanie uczuciowe dzieła⁹⁹.

Ze względu na to, że prace popularyzatorskie Czapczyńskiego są właściwie nieznanne – a stanowią przecież zapis osobowości autora oraz ślad recepcji literatury I połowy XIX w. na początku następnego stulecia – omówimy je nieco szerzej.

W debiutanckiej wypowiedzi *Kilka słów o „Janie Bieleckim”* Juliusza Słowackiego¹⁰⁰, zamieszczonej w jednodniówce „Znad Złotej Lipy”¹⁰¹, przyszyły adept na-

⁹⁸ Por. J. Sławiński, *Krytyka literacka jako język*, „Nurt” 1968, nr 11, s. 35.

⁹⁹ S. Kołaczkowski, *Pisma wybrane*, t. II: *Wyspiański, Kasprowicz. Przeglądy*, Warszawa 1968, s. 17–18.

¹⁰⁰ Słowacki rangę „pierwoidącego” w narodzie uzyskał dopiero na początku XX w.; szerzej zob. H. Floryńska, *Spadkobiercy Króla Ducha. O recepcji twórczości Juliusza Słowackiego w światopoglądzie polskiego modernizmu*, Wrocław 1976; T. Weiss, *Romantyczna genealogia polskiego modernizmu*, Wrocław 1974; J. Pelikán, *Recepcja twórczości Juliusza Słowackiego w literaturze i społeczeństwie polskim w latach 1849–1867*, Praga 1963; K. Poklewska, *Recepcja Słowackiego we Lwowie w latach 1852–1870*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego. Nauki Humanistyczne” 1960, s. 37–63; *Pamięci Słowackiego*, „Łan Młodzieży” 1909, nr 16, s. 1.

¹⁰¹ O piśmie „Znad Złotej Lipy” Xawery Fiszer pisał: „Zawezwany jako redaktor »Przewodnika gimnastycznego Sokół« do współudziału w jednoaktówce mającej upamiętnić oddanie do użytku sokolstwa i narodu polskiego sokolni brzeżańskiej i równoczesne otwarcie w niej wystawy przemysłowej, nie mogę przemilczeć chlubnej dla sokolstwa uwagi, że postępem swym i stworzywszy w kraju kilkadziesiąt ognisk narodowego

uki przybliżył historię tytułowego bohatera – wielkiego patrioty i okrytego hańbą zdrajcy. W komentarzu do poematu Czapczyński wyeksponował ślub Bieleckiego z Anną, utratę majątku oraz krwawy odwet na wrogach, dokonany na zakończenie balu maskowego. Główne przesłanie tekstu odnajdywał w lapidarnym zdaniu: „Kraj zdradził, lecz zdrada zabija”. Natomiast decyzję wieszcza o zmianie realiów usprawiedliwiał prawami kreacji artystycznej: „Usterka to historyczna niewielka [...] da się wytłumaczyć tym, że pisarz, nie mogąc w tak ciasne ramy poematu włożyć tylu osób wziął jednego, [...] Sieniawskiego, bo ród ten był podówczas panem zamku brzeżańskiego, w którym rozgrywa się tragedia Bieleckiego”¹⁰².

Kolejną publikację, powstałą z okazji setnej rocznicy urodzin Słowackiego¹⁰³, Czapczyński kierował do społeczności stanisławowskiej. Podzielił ją na dwie części. Zawartość pierwszej wyznaczała wizja metaforycznej, wyobrażenio-

zespołu, pierwszą gościnę w ognisku najnowszym daje wielkiej myśli emancypacyjnej ekonomicznej naszego narodu” (id., „*Znad Złotej Lipy*”, Brzeżany 1903, s. nienumerowane). Na jego łamach publikowano utwory o charakterze filozoficzno-refleksyjnym, przede wszystkim wiersze – m.in. K. Makuszyńskiego [inc.] *Skalne odtamy – kucie siły z granitów* oraz A. Niemojewskiego *Z prochów pustyni*.

¹⁰² Puszczyk, *Kilka słów...*

¹⁰³ Polskie społeczeństwo – pisano – „wchodzi w nowy rok pod znakiem Juliusza Słowackiego [...]”. Niewiele lat upłynęło od śmierci poety, a duch jego w płomiennych błyskach unoszący się nad Ojczyzną opanował serca i umysły” (*Rok Słowackiego*, „Gazeta Lwowska” 1909, nr 1, s. 1); zob. też: M.K., *Młodzież wobec kultu Słowackiego*, „Zarzewie” 1910, nr 1, s. 8–10; *Juliuszowego ducha gody*, „Gazeta Lwowska” 1909, nr 249, s. 1; M. Sokolnik, *Juliusz Słowacki wychowawcą narodowym*, Kraków 1909. Obchody Roku Słowackiego szeroko opisał W. Hahn, *Rok Słowackiego. Księga pamiątkowa obchodów urządzonych ku czci poety w roku 1909*, Lwów 1911; autor podaje, iż zorganizowano ponad tysiąc uroczystości w 550 miejscowościach na ziemiach polskich i na obczyźnie; największy rozmach miały obchody lwowskie (29–31 października; zob. J. Starnawski, *Lwów jako mekka w badaniach nad Słowackim*, „Rocznik Lwowski” 1992, s. 114–130) i krakowskie (16–17 października). W Krakowie doszło do sporu wokół pochowania Słowackiego na Wawelu – przeciw inicjatywie studentów UJ opowiedział się kardynał J. Puzyna, wspierany przez S. Tarnowskiego oraz J. Tretiaka, którego monografię *Juliusz Słowacki. Historia ducha poety i jej odbicie w poezji* (Kraków 1904) uznano za pamflet na „drugiego wieszcza”; zob. K.K. Daszyk, *Między hołdem uwielbienia a programowym dystansem. O krakowskich obchodach setnej rocznicy urodzin Juliusza Słowackiego*, „Prace Historyczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego” 2010, z. 137, s. 97–122; A. Makowski, *Monografia czy pamflet? Polemika wokół książki Józefa Tretiaka o Słowackim (1903–1906)*, „Pamiętnik Literacki” 1993, z. 1, s. 83–103. Znaczenie twórczości Słowackiego dla Polaków podkreślono także 100 lat później – rok 2009 został ogłoszony Rokiem Słowackiego (por. „Rzeczpospolita” 2009, nr 8, s. 31). Ostatnio powstały prace: J. Zieliński, *Słowacki. SzatAnioł*, Warszawa 2009; J.M. Rymkiewicz, *Słowacki. Encyklopedia*, Warszawa 2004; id., *Juliusz Słowacki pyta o godzinę*, Warszawa 1982; *Słowacki współczesny*, red. M. Troszyński, Warszawa 1999.

wej podróży, odbywanej w towarzystwie poety po krainie jego twórczości. Narrator śledził wraz z nim walki pogańskiej Litwy z zakonem krzyżackim (*Mindowe*), „przeżywał smutną, rozpaczłą dolę” (JS, s. 1) tytułowego mnicha, towarzyszył bezimiennemu Arabowi w wędrowce po stepach, wspierał Kordiana, Lillę Wenedę, matkę Makrynę Mieczysławską, a ze „stylizowanym na starotestamentowego proroka”¹⁰⁴ księdzem Markiem „starał się wieszczyć umartwionej ojczyźnie” (JS, s. 1) był wolny. Literacką peregrynację kończyły tony genezyjskiej filozofii dziejów (*Genesis z Ducha i Król-Duch*). Drugą część artykułu, zatytułowaną *Podróż na Wschód Słowackiego*, wypełniły interpretacyjne rozważania o *Grobie Agamemnona* – fragmencie pieśni VIII *Podróży z Neapolu do Ziemi Świętej*¹⁰⁵. Badacz podziwiał pasję wieszczą, gdy ten w gniewie wytykał rodakom wady i błędy, które przyczyniły się do ich upadku. Zachwycała również Czapczyńskiego sugestywność wizji przyszłej ojczyzny jako „posągu z jednej bryły” – upostaciowienia jedności i zgody narodowej.

Zaszczepiony na lekcjach języka polskiego kult Słowackiego sprawił, że Czapczyński jako polonista w Stanisławowie – podobnie jak jego wielcy lwowscy poprzednicy: Franciszek Próchnicki, Wiktor Hahn, Tadeusz Pini czy Stanisław Schneider¹⁰⁶ – kierował wskazania zawarte w dziełach mistrza do młodych ludzi. Uważał bowiem, że ich działania uwieńczone zostaną odzyskaniem przez Polskę niepodległości. Zaprezentowane artykuły świadczą o dydaktycznej przenikliwości autora, który umacniał polskość i patriotyzm nie tylko podczas szkolnej nauki, lecz także za pośrednictwem innych form przekazu. Upamiętnianie kolejnych rocznic uchwalenia Konstytucji 3 maja i wybuchu powstań czy też narodzin i śmierci wielkich przodków było w dobie niewoli narodowej obowiązkową lekcją postaw społecznie pożądanych. Można stwierdzić, że Czapczyński był nauczycielem świadomym roli, jaka przypadała pedagogom w formowaniu osobowości rodaków zgodnie z wymogami czasów. We wzorcach etycznych oraz wpisanim w utwory Słowackiego patriotycznym zaangażowaniu widział istotny element edukacji aksjologicznej Polaków na początku XX w. Ramy omawianych publikacji, jak też ich adresat – nieprofesjonalny czytelnik – zdecydowały z pewnością o syntetycznym, punktowym sposobie prezentacji dorobku poety i pominięciu istotnych szczegółów z jego biografii (np. decyzji o emigracji podjętej podczas powstania listopadowego). Wydaje się, że także tym podyktowany został styl wypowiedzi: plastyczny język ułatwiał interioryzowanie treści i stanowił ważny czynnik zachęcający do czytania. Próba zbliżenia się do utworów wieszczą, dostrzeżenia tam „przejawów

¹⁰⁴ E. Sawrymowicz, *Juliusz Słowacki*, Warszawa 1973, s. 314.

¹⁰⁵ Słowacki dołączył ten utwór do *Lilli Wenedy*, opublikowanej w 1840 r. w Paryżu.

¹⁰⁶ Nauczyciele galicyjscy wydali *Księgę pamiątkową ku uczczeniu setnej rocznicy urodzin Juliusza Słowackiego*, Lwów 1909; szerzej zob. T. Pini, *Nauczycielstwo galicyjskie – Słowackiemu*, „Muzeum” 1909, t. 2, s. 272–280.

jego ducha” potwierdzała praktykę poznawania lektury za pomocą intuicji, żywotną w polskiej myśli literaturoznawczej już w okresie romantyzmu i uwidocznioną w Diltheyowskiej koncepcji nauk humanistycznych.

Być może przywołane artykuły nie posiadają dla współczesnego badacza kluczowej wartości naukowej, jednak – zauważmy raz jeszcze – są interesującym dokumentem recepcyjnym twórczości artystycznej Słowackiego i piękną kartą historii synów Piasta, którzy w trudnych czasach podejmowali działania w obronie wolności. Dodajmy, że wystąpienie polonisty potwierdzało formacyjne oddziaływanie ówczesnej szkoły: potrafiła ona – nawet w dobie zaborów – skutecznie stosować dostępne jej środki i modelować polską tożsamość w świadomości wychowanków. Można powiedzieć, że takie zachowania broniły galicyjskich pracowników oświaty przed zarzutami o serwilizm, wywołanymi m.in. obecnością w ich antologiach tekstów gloryfikujących cesarza Austrii¹⁰⁷. Choć „prawo najwyższe” stanowiły „myśli i słowo, idące z Ministerstwa”¹⁰⁸ – instancji obcej duchowo – mimo że Niemcy byli „źródłem metody” i dyktowali „programy, plany i instrukcje”¹⁰⁹, trzeba uznać nieoceniony wkład tamtejszych pedagogów, także bohatera dysertacji, w umacnianie ducha narodowego. Nie da się zapomnieć ich zasług w tworzeniu warunków do normalnej, codziennej pracy skoncentrowanej na ulepszaniu programów, sposobów i form nauczania języka ojczystego.

Kolejny artykuł popularyzatorski Czapczyńskiego, *Testament r. 1831*, odczytać można jako ważny głos inicjujący spór dydaktyków o rolę literatury I połowy XIX w. w kształceniu polonistycznym¹¹⁰. Przynosił on nową jej interpretację, wywołaną zmienioną sytuacją polityczną. Łódzki historyk literatury dowodził, że u progu wolnej Polski należy przede wszystkim uwypuklać optymizm, budzić wiarę w jutro, a także przywiązanie do ideałów patriotycznych obecnych w utworach wielkich romantyków. Przekonanie o performatywnej mocy ich pielgrzymich tomików zrodziło płomienny apel o szacunek dla czynów tych, którzy

¹⁰⁷ Por. M.K., [rec.] *Stefania Sempołowska, Niedola młodzieży w szkole galicyjskiej, Kraków 1906 (str. 58)*, „Nowe Tory” 1906, z. 3, s. 329.

¹⁰⁸ Por. T. Łopuszański, *Ruchy reformatorskie na polu szkolnictwa średniego*, „Muzeum” 1910, t. 1, s. 22.

¹⁰⁹ J. Szarota, *O nauczaniu języków żyjących w szkołach średnich*, „Muzeum” 1908, t. 2, s. 49.

¹¹⁰ Koherentne stanowisko zajął Stanisław Adamczewski: „Pytania, które stawia romantyzm polski czytelnikowi, są wieczyste, ale nie są takimi – udzielone przez romantyzm odpowiedzi. Te stwarza sobie każdy myślący człowiek, każda epoka wielka na nowo i po swojemu. Więc nie odpowiedzi dać gotowe ma romantyzm młodym czytelnikom, ale obudzić w ich umysłach odwieczne „pytania” ludzkości, ożywić zmysł do rozumienia wagi tych pytań” (id., *Poeci romantyczni w programie szkolnym*, „Muzeum” 1925, z. 1–2, s. 89; także [w:] *Pamiętnik I Ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów w Warszawie w dniach 24, 25, 26 kwietnia 1924 roku*, oprac. W. Kopczeński, Lwów–Warszawa 1925; s. 89).

„krew bohaterów belwederskiej nocy przerobili na płodne zmartwychwstać mającego życia zaczyn” (TES, s. 3). Jako szkolny polonista eksponował w dziełach Mickiewicza „dodatnie pierwiastki” przeszłości i terażniejszości, by „blaskiem tej wiekowej aureoli otoczyć i zakląć współczesne pokolenie” (TES, s. 3). Słowackiego uznawał za mistrza wskazań „anhelicznego odrodzenia, wewnętrznej przemiany duchowej” (TES, s. 4). Twórczość Krasińskiego¹¹¹ była natomiast – w jego przekonaniu – „próbą grobu, próbą pokuty, próbą przetworzenia się, by do nowej epoki powszechnej ludów miłości Polska odrodzona wewnętrznie wejść mogła” (TES, s. 4). Trzy różne postawy prowadzić miały do formowania tożsamości młodych Polaków wychowywanych w wolnej ojczyźnie.

Czapczyński nie aprobował też przeciwników literatury romantycznej o rzekomo szkodliwym jej wpływie na sposób myślenia Polaków¹¹². Autor *Testamentu r. 1831* upatrywał w romantyzmie sekundanta przemian, niegodzącego się jednak na ich uproszczony kształt. Widział w nim najsurowszego krytyka współczesności i najbardziej zagorzałego jej obrońcę, mentora zapowiadającego stworzenie jednostki wolnej we wszystkich wymiarach – od duchowego po polityczny¹¹³. Konsekwentnie zachęcał wychowawców, by w dokonaniach przeszłości dostrzegali istotne wskazówki do interpretowania problemów „swojej” rzeczywistości. Tak zaprojektowany proces nauczania służył budowaniu przestrzeni otwartej, zdolnej do nieustannego absorbowania nowych miejsc.

Zakończenie

Na ukształtowanie postawy badawczej i nauczycielskiej refleksji Czapczyńskiego wpłynęły: przełom antypozytywistyczny, neoidealizm Diltheya, myśl Kleanera. Idąc wskazanym przez nich tropem, literaturoznawca uważał, że wszelkie wytwory kultury stanowiły ekspresję indywidualnych psychik twórców, ale też, jako byty zobiektywizowane, konstytuowały wzory kulturowe i zarazem z nich wyrastały. Przyjęte założenia pozwalały mu zrekonstruować afirmowaną przez pisarzy hierarchię aksjologiczną, jednak z pełną świadomością własnej ingerencji w analizowane zagadnienia, która uwidaczniała się selekcją faktów i ich warto-

¹¹¹ Zob. H. Gradkowski, *Zygmunt Krasiński – dzieje recepcji (na podstawie dzieł literaturoznawców i autorów podręczników szkolnych)*, Jelenia Góra 2010.

¹¹² S. Adamczewski, *Poeci romantyczni w programie szkolnym*, [w:] *Pamiętnik I Ogólnopolskiego Zjazdu...*, s. 89 i nast.; zob. też: W. Gacki, *Program i metody nauczania literatury w szkole średniej*, „Ogniwo” 1926, nr 1, s. 18–19; nr 2, s. 9–11; J. Herlaine, *Wychowanie narodowe. Poeci romantyczni w programie szkolnym*, „Myśl Narodowa” 1926, nr 12, s. 187–188.

¹¹³ Zob. *Romantyzm i nowoczesność*, red. M. Kuziak, Kraków 2009; A. Bielik-Robson, *Romantyzm – niedokończony projekt. Eseje*, Kraków 2008.

ściowaniem. Kryteria te warunkowały również jego praktykę umieszczania dzieł w wytwarzanych przez nie szerszych strukturach artystycznych i światopoglądowych. Taki zabieg ułatwiał pogłębienie percepcji dzięki pozyskaniu informacji kontekstowych o czasie powstania utworów, jego normach, ideałach, słowem – duchu. Interpretacja, w ujęciu łódzkiego polonisty i adepta naukowego rzemiosła, polegała na wydobyciu z lektury sensu i przełożeniu go na język komunikacji pomiędzy autorem, pojedynczym odbiorcą przeżywającym w danej chwili lekturę i pozostałymi – potencjalnymi lub rzeczywistymi – adresatami, mogącymi dotrzeć do treści zarówno przez indywidualny z nią kontakt, jak i poprzez „skonstruowany” już ślad jej obecności w życiu innych czytelników.

Aktywność Czapczyńskiego pozwala również śledzić jego sposoby łączenia problemów wielkiej wagi – transpozycji rozwiązań macierzystej dyscypliny na grunt szkolnej polonistyki oraz zespalania jej z hasłami nowej pedagogiki. Szczegółowe rozważania udowadniają, że wyszedł z tego trudnego zadania obronną ręką. Leżące w kręgu jego zainteresowań zagadnienia – awans samego dzieła w toku analizy, poznawcza i wychowawcza funkcja czynów wielkich Polaków, traktowanie tekstów współczesnych jako ważnego narzędzia w diagnozowaniu aktualnej sytuacji społeczeństwa polskiego oraz stymulatora czytelniczych fascynacji uczniów, odmienne od tradycyjnego i właściwe bytowi odrodzonego państwa odczytanie romantyzmu oraz popularyzowanie sztuki słowa w życiu pozaszkolnym – wyznaczają niemałą przestrzeń działań polonistycznych. Czapczyński, przepelniony wiarą w skuteczność formacyjnego oddziaływania literatury, przedstawił przemyślaną dydaktycznie ofertę. Za prymarny cel kształcenia uznał przygotowanie młodzieży do aktywnego uczestnictwa w codzienności poprzez wiązanie przeszłości z teraźniejszością i otwieranie jej na przyszłość. Upominał się, by czasy minione uczynić ważną lekcją dla współczesności, skarbnicą pozytywnych przesłań i pouczeń, a także zbiorem przestróg i napomnień. Dostrzegał konieczność refleksji nad wydarzeniami niezakończonymi, wciąż rozgrywającymi się, o skutkach jeszcze nieznanym. Prezentowane w rozdziale wypowiedzi stanowią ciekawy zapis wrażliwości bohatera dysertacji oraz ślad na jego drodze ku dojrzałej pedagogice. Swą biografią – choć ze wszech miar indywidualną – Czapczyński przypominał dokonania Wóycickiego, Wojciechowskiego, Kleinera czy Górskiego.

Podkreślmy także wysoką świadomość metodyczną pedagoga, który rezygnował ze streszczeń omawianych utworów na rzecz formułowania uogólnionych hipotez badawczych. Jego propozycje łączą pogłębioną lekturę dawnych i najnowszych dzieł literatury polskiej oraz myśl filozoficzną i antropologiczną z narracją o życiu twórców. Pamiętnik *43 lata pracy pedagogicznej* potwierdza, że pedagog radził rozwiązywać stawiane na lekcjach zadania za pomocą m.in. heurrezy, metody problemowej, ćwiczeń praktycznych czy dramy. Rzetelny w badaniach, do podobnej postawy mobilizował młodych ludzi. Jego niezgoda na uleganie stereotypom z pewnością wyzwała u wychowanków motywację do prowadzenia

własnych poszukiwań. Można powiedzieć, że swoim publikacjom – podobnie jak nauczycielom – wyznaczał rolę katalizatora twórczego rozwoju młodzieży. Wydaje się, że odpowiadały one wymogom współczesności i zwiększały potencjał dydaktycznego oddziaływania szkoły. Uczeń stawał się aktywnym czytelnikiem, zaś polonista – dzięki znajomości literatury i tajników swojej profesji – przewodnikiem, który poszerzał możliwości poznawcze, prowadził w nową, nieznaną rzeczywistość. Bohater dysertacji, czyniąc z książki konieczność mówiącego człowieka, skutecznie przekonywał, że w próbach porozumienia się z Innym, nazwania własnych emocji czy wyjaśnienia swojego miejsca w świecie, jesteśmy na nią skazani.

Wiele propozycji Tadeusza Czapczyńskiego zyskało dojrzałe dopełnienie w jego późniejszej karierze zawodowej. Szkolne metody analizy dzieła wpisane w monograficzną koncepcję kształcenia literackiego staną się przedmiotem rozważań trzeciego rozdziału.

2. MONOGRAFICZNA KONCEPCJA NAUCZANIA LITERATURY

Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości sprawami oświaty zajęło się Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Początkowo kwestie te były normowane dekretami, w 1919 r. obowiązek szkolny nałożono na dzieci w wieku 7–14 lat. Istniały wówczas szkoły powszechne czteroklasowe i pełne siedmioklasowe (wydziałowe). Młodzież mogła kontynuować naukę w ośmioletnim gimnazjum, uformowanym na wzór galicyjskiego: niższym – trzyletnim, a także wyższym – pięcioletnim, które wieńczył egzamin dojrzałości. Zorganizowano tam klasy o profilu humanistycznym (najliczniejsze), klasycznym i matematyczno-przyrodniczym. Zasadnicze zmiany w organizacji procesu nauczania przyniosła reforma Janusza Jędrzejewicza, wprowadzona ustawami z roku 1932 i 1933¹. Szkoły podstawowe podzielono na trzy stopnie, ale tylko na ostatnim realizowany był pełny program szkoły siedmioklasowej (szkoły pierwszego i drugiego stopnia nie przygotowywały należycie do dalszej nauki). Średnia szkoła, oparta na sześcioklasowej powszechnej, obejmowała czteroletnie gimnazja oraz dwuletnie sprofilowane licea.

Przeobrażenia strukturalne pociągnęły za sobą modyfikacje treści, celów i metod edukacji. Transformacja społeczno-polityczno-ekonomiczna wymusiła zapotrzebowanie na nowy typ inteligencji polskiej, zdolnej do działania w pluralistycznym społeczeństwie. Szkoła miała zadbać o wszechstronny – intelektualny, emocjonalny i twórczy – rozwój wychowanków. Nacisk położony został nie na cele materiałowe czy wychowawcze, lecz kształcące. Autorzy pierwszych programów postulowali, by w toku kształcenia

doprowadzić do opartej na lekturze tekstów gruntownej znajomości wybranych arcydzieł literatury polskiej i powszechnej oraz do umiejętności analizowania i wyjaśniania ich pod względem rzeczowym i stylistycznym, utworów zaś polskich nadto pod względem językowym i historycznoliterackim. [...] Rozbudzić smak estetyczny i zamilowanie do lektury².

¹ Por. A. Mackowicz, *Z problemów kształcenia literackiego w Polsce międzywojennej*, Wrocław 1984; R. Wroczyński, *Dzieje oświaty polskiej 1795–1945*, Warszawa 1980; M. Pęcherski, M. Świątek, *Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917–1977. Podstawowe akty prawne*, Warszawa 1978.

² K. Wojciechowski, S. Szober, B. Nawroczyński, *Wskazówki metodyczne do programu gimnazjum państwowego. Język polski (gimnazjum wyższe)*, Warszawa 1923, s. 4.

Akt czytelniczy znalazł się wówczas w centrum zabiegów analityczno-interpretacyjnych. W latach 30. priorytety uległy zmianie: nie chodziło o „wytworzenie pewnych pojęć ogólnych (abstrakcyjnych)”³, lecz o to, by młody człowiek „na podstawie lektury wyobraził sobie, jak ludzie dawniej żyli, czuli i myśleli”⁴. Do jego świadomości przeniknąć miały zarówno wartości duchowe, jak też zapisana w przekazie literackim wiedza o znaczących dokonaniach przodków. Ewolucja widoczna w programach znalazła odzwierciedlenie w proponowanych przez polonistów koncepcjach nauczania literatury: monograficznej (lekturoznawczej), kulturoznawczej, psychologicznej oraz antybelferskiej (antyszkolarskiej), gruntownie i rzetelnie omówionych przez Janusza Marchewę⁵.

Projekty te nawiązywały do propozycji, rozpowszechnianych przez Ellen Key w *Stuleciu dziecka*, stworzenia uczniom warunków sprzyjających kształtowaniu własnej osobowości. Odwoływano się do eksperymentalnych badań psychiki, prowadzonych przez Friedricha Foerstera, Édouarda Claparède’a, Johna Deweya, Alfreda Bineta, Hermanna Ebbinghaus’a czy Marię Montessori. Sięgano również po oryginalne ustalenia językoznawstwa, socjologii i logiki. Uwagę pedagogów przykuwały: plan daltoński, metoda projektów, metoda ośrodków zainteresowań w powiązaniu z nauczaniem łącznym, tudzież uczenie się pod kierunkiem. Z przesłankami tymi korelowały postulaty rozwijania sfery emocjonalnej młodzieży, a także zasady indywidualizacji w działaniu dydaktycznym i wychowawczym. Powstały one na gruncie haseł wychowania estetycznego, które były propagowane na zjazdach nauczycielskich w Hamburgu, Dreźnie i Weimarze⁶, a potem powtórzone na Pierwszym Międzynarodowym Kongresie Sztuki w Szkole. W Polsce idee nowego wychowania zaowocowały emancypacją przedmiotów o charakterze artystycznym (np. śpiewu, zajęć plastycznych) oraz tendencjami ukierunkowanymi na integrację treści międzyprzedmiotowych za pomocą rysunków, działań pozawerbalnych czy kultury żywego słowa na lekcjach języka polskiego.

Szeroka dyskusja społeczna dotycząca struktury oświaty i sposobów nauczania przyniosła różnorodne rozwiązania na płaszczyźnie praktyki polonistycznej – tym bardziej, że wiele zmieniano się wówczas w metodologii macierzystej dyscypliny⁷.

³ *Program nauki w państwowych liceach ogólnokształcących z polskim językiem nauczania*, Warszawa 1934, s. 203.

⁴ *Ibid.*

⁵ Por. J. Marchewa, *Nauczanie literatury w szkole średniej w latach 1918–1939: koncepcje i podręczniki*, Warszawa 1990.

⁶ A.S., *Trzeci zjazd zwolenników wychowania estetycznego*, „Nowe Tory” 1906, z. 5, s. 540–542.

⁷ L. Langholz, *Psychologia w badaniach literackich i w nauczaniu języka polskiego (wczoraj – dziś – jutro)*, „Polonista” 1939, z. 2, s. 61; id., *Dydaktyka literatury polskiej a metodologia badań literackich*, „Polonista” 1936, z. 1, s. 2–7; zob. również: Z. Mitosek, *Teoria badań literackich. Przegląd historyczny*, Warszawa 1983, s. 111–128; S. Skwarczyńska,

Aby wykazać koincydencję przeobrażeń w tych obszarach⁸, trzeba kwestiom tym poświęcić więcej uwagi.

Wytyczony w pierwszych latach powojennych „lekturoznawczy” kierunek reformy dydaktyki wyrastał – o czym szerzej była mowa w poprzednim rozdziale – z poglądów epistemologicznych Wilhelma Diltheya⁹. Istotne były także ustalenia Juliusza Kleinerera, które – z powodu ich bezpośredniego wpływu na kształt dokonanych przez Tadeusza Czapczyńskiego rozbiórów *Pana Tadeusza* Adama Mickiewicza (trzy edycje) oraz *Ogniem i mieczem* Henryka Sienkiewicza¹⁰ – wypada omówić szerzej. Przypomnijmy zakładaną przez lwowskiego uczonego triadę poznawczą:

1. Ujęcie intuicyjne całości. (Sądy o wartości hipotezy).
2. Oparte o odczucie całości badanie szczegółów. (Sprawdzenie, zmodyfikowanie, rozszerzenie sądów. Zbliżenie się do naukowej pewności).
3. Skonstruowanie i odczucie możliwie najbogatszej całości psychicznej, jaką wytworzyć zdoła zawartość tekstu – całości, jak najściślej z tekstem związanej i jak najbliższej dziełu w świadomości twórcy¹¹.

Wgląd w Kleinerowską ontologię dzieła literackiego umożliwia śledzenie postawy Czapczyńskiego. Łódzki pedagog opowiadał się, zgodnie z тезami Kleinerera, za ideą autotelizmu badawczego: z jednej strony utwór traktował jako odrębną sferę rzeczywistości ludzkiej (przedstawienie określonej zawartości psychicznej), swoistą eksplikację osobowości autora i jego zaplecza kulturowego, z drugiej zaś podkreślał tkwiący w dziele potencjał wszechstronnego oddziaływania na czytelnika. Utożsamienie efektu kreacyjnego z wytworem kulturowym implikowało

Kierunki w badaniach literackich. Od romantyzmu do połowy XX wieku, Warszawa 1984, s. 221–238.

⁸ Tendencje takie najwcześniej dały się zauważyć w Galicji; por. M. Gajak-Toczek, *Franciszek Próchnicki (1847–1911), dydaktyk – edytor – badacz literatury*, Łódź 2010; J. Starnawski, *Sylwetki lwowskich historyków literatury*, Łódź 1977.

⁹ Por. W. Dilthey, *Pisma estetyczne*, oprac. Z. Kuderowicz, przeł. K. Krzemieniowa, Warszawa 1982.

¹⁰ T. Czapczyński, *Metodyczny rozbiór „Pana Tadeusza” w formie pytań*, Warszawa–Lublin–Łódź–Poznań–Kraków [1920]; wyd. II, Warszawa–Kraków [1922]; wyd. III: *Metodyczny rozbiór „Pana Tadeusza” w formie pytań. Do użytku w szkołach powszechnych, średnich i w seminariach nauczycielskich*, Warszawa–Kraków–Lublin–Łódź–Paryż–Poznań–Wilno–Zakopane 1925 (cytaty będą lokalizowane skrótem: PT oraz liczbą rzymską odnoszącą się do określonego wydania); id., *Metodyczny rozbiór powieści „Ogniem i mieczem” Henryka Sienkiewicza oprac. ...*, Warszawa–Kraków–Lublin–Łódź–Poznań–Wilno–Zakopane [1922] (publikację oznaczano skrótem: OM).

¹¹ J. Kleiner, *Analiza dzieła*, [1914], [w:] *Teoria badań literackich w Polsce. Wypisy*, oprac. H. Markiewicz, t. 1, Kraków 1960, s. 222–223.

ważne – zarówno w naukowej, jak i pedagogicznej profesji – przesłanie: uwalniało od formułowanych wcześniej zobowiązań wobec pozytywistycznego psychogenetyzmu i pozwalało włączać literaturę w szersze konteksty, m. in. psychologiczne (tu psychologia percepcji i twórczości) czy socjologiczne. Osobowość odbiorców – ucznia i polonisty – gwarantowała zasadność takich rozważań, efektem ich współdziałania miały być oceny formułowane na płaszczyźnie historycznoliterackiej, estetycznej i moralnej. Czapczyński był świadom niezadowolających rezultatów osiągniętych w dwóch pierwszych sferach, ponieważ wiedza gimnazjalistów i ich możliwości psychofizyczne sprawiały, że w swych opiniach podążali raczej za sędziami nauczycieli. Akcentował zatem szczególnie płaszczyznę wartościowania etycznego, ze względu na jego walory wychowawcze i poznawcze¹² – nietrudno tu rozpoznać nawiązania do Diltheyowskiej idei humanistyki rozumiejącej.

Warto pokusić się o przywołanie stanowiska Czapczyńskiego na temat analizy i interpretacji tekstu:

Tak zwany tok lekcji wymaga, aby nowe wiadomości nawiązywać do dawnych, już znanych, aby trudności stopniować, aby zatem oprzeć się na spostrzeżeniach, pamięci i wyobrażeniach, zanim się przejdzie do pojęć, aby wyzyskać prawa kojarzenia czy stosunków logicznych. Te wskazania dydaktyczne swój ostateczny wyraz znalazły w tzw. stopniach formalnych, opierających się na prawach apercpcji, a obejmujących pięć stopni, czyli części lekcji: przygotowanie, podanie, skupienie, skojarzenie, skupienie i zastosowanie. Jeśli je zastosujemy, to przekonamy się, że w pięciostopniowym układzie rozbiór treści nie może być stopniem pierwszym, obejmującym jako wprowadzenie, uruchomienie znanych wyobrażeń lub pojęć, czy też spełniać roli przygotowania, gdyż zawiera on w sobie materiał nowy, którego analiza doprowadza do nowych wyobrażeń, pojęć itp. Może on zatem jako tzw. nowa lekcja spełnić tylko rolę stopnia drugiego, który obejmuje zapoznanie się z nowym materiałem, i trzeciego, doprowadzającego do pewnych wniosków. Stopień czwarty, obejmujący porównanie nowego materiału z dawnym, rozszerzanie i uogólnianie, wychodzi już częściowo poza zakres rozbioru, podobnie stopień piąty¹³.

¹² W Europie analityczny sposób podejścia do lektury nie był zjawiskiem nowym; stosowano go już w Szwajcarii, Niemczech i Francji. W tym ostatnim kraju metodę rozwinął J. Bézard, *De la méthode littéraire*, 2 ed., Paris 1911. Autor uważał, że lekcje literatury mają nauczyć dzieci „czytać” i „pisać”. Czytanie opierało się na lekturze „całości” utworu literackiego oraz „interpretacji tekstu wybranego”. Przy lekturze całości należało eksponować chronologię, dzieje idei, zapoznanie z epoką, gatunkiem i rodzajem literackim; przy interpretacji wybranego tekstu trzeba było go zrozumieć i wyjaśnić (por. A.K. Patkowski, *Analiza literacka w szkole średniej*, „Przegląd Pedagogiczny” 1921, nr 8–10, s. 215–226; B. Nawroczyński, *Na marginesie programu języka polskiego dla gimnazjum wyższego*, „Przegląd Pedagogiczny” 1921, nr 5, s. 116–128).

¹³ T. Czapczyński, *Lekcja języka polskiego jako jednostka metodyczna*, „Ruch Pedagogiczny” 1923, nr 9–10, s. 227–228.

Nadmierną długość cytatu niech usprawiedliwi fakt, że przytoczone uwagi są bardzo symptomatyczne. W sposób sugestywny i jednocześnie lapidarny ujmują one podstawowe zapatrywania autora rozbiorów na proces dydaktyczny. Etapy pracy nad lekturą – w jego ujęciu – nawiązywały do wyróżnionych przez Wilhelma Reina, ucznia Johanna Friedricha Herbarta, pięciu stopni formalnych: a) przygotowanie (wprowadzenie), zamknięte wskazaniem celu pracy; b) podanie; c) powiązanie (skojarzenie); d) zebranie (skupienie); e) zastosowanie. Czapczyński nałożył je na ogólny model postępowania analitycznego, sprowadzony do: a) odczytania tekstu (tu objaśnienie rzeczy i słów); b) analizy treści i formy; c) analizy historycznoliterackiej.

Pedagog uważał, że przeżycie estetyczne zrodzone w akcie czytania wyzwalałoby przez czynniki dwojakiej natury: a) obiektywne, czyli „wytwory psychofizyczne” powstałe w konkretnym czasie i miejscu; b) subiektywne, takie jak wiadomości, doświadczenie, organizacja psychofizyczna czytelnika¹⁴, jego zapatrywania na świat i usposobienie. Domagał się więc, by procedury analityczne służyły pogłębieniu pierwszego, intuicyjnego wglądu w dzieło i wiodły w stronę percepcji świadomej. Rozmowa o indywidualnych sposobach konkretyzacji miała ukazać ponadczasową rolę poznawanych sensów w kształtowaniu systemu wartości młodego człowieka. Z tej metody badacza wyrosły teoretyczne rozważania Kazimierza Wóycickiego. Autor *Rozbioru literackiego w szkole* proponował omawianie lektury według następującego porządku: 1) przygotowanie, wskazanie celu pracy; 2) odczytanie tekstu; 3) objaśnienia rzeczy i słów; 4) rozbiór treści i formy; 5) analiza historycznoliteracka; 6) usystematyzowanie osiągniętych wyników w dłuższych wypowiedziach gimnazjalistów; 7) zastosowanie pozyskanej wiedzy i umiejętności w wypracowaniach, referatach, rysunkach, wykresach, planach, mapach, deklamacji jednostkowej i zbiorowej oraz śpiewie¹⁵. Warszawski dydaktyk uzupełnił propozycję Czapczyńskiego o punkt trzeci, nieco inaczej rozłożył także akcenty podczas analizy i interpretacji.

¹⁴ Kazimierz Wóycicki uzależniał procesy percepcyjne od typów inteligencji (np. typ wyobraźniowy, myślowy); apercpcji (np. typ opisujący, opowiadający, erudycyjny, uczuciowy); pamięci (np. typ krótkotrwały, długotrwały) i typów wyobraźniowych (np. wzrokowy, słuchowy).

¹⁵ Id., *Rozbiór literacki w szkole. Podręcznik dla nauczycieli*, Warszawa–Lublin–Łódź–Poznań–Kraków 1921, s. 22–23; publikację poprzedził artykułem, *O nauczaniu języka polskiego w klasach niższych szkoły średniej*, „Nowe Tory” 1908, z. 5; s. 427–437. Zob. na ten temat: L. Jazownik, *Teoria literatury a wizje edukacji literackiej. Studium porównawcze koncepcji dydaktycznych Piotra Chmielowskiego, Kazimierza Wóycickiego i Zygmunta Łempickiego*, Zielona Góra 2003; E. Cyniak, *O rozwoju zasad poznawania literatury na tle współczesnych koncepcji kształcenia literackiego*, [w:] *Z dydaktyki literatury i kultury w szkole*, red. id., Łódź 1994, s. 8–37; W. Sawrycki, *Współtwórcy szkolnej polonistyki dwudziestolecia międzywojennego. Kazimierz Wóycicki, Konstanty Wojciechowski, Juliusz Kleiner, Konrad Górski*, Warszawa–Poznań–Toruń 1984.

W swoim projekcie kształcenia literackiego łódzki polonista uwzględniał m.in. zasady pogłębienia nauczania, samodzielności w zdobywaniu wiedzy, wreszcie psychicznego przeżywania utworu. Jego system nowego wychowania uprzywilejował znaczenie uczenia się, gdyż przekazywanie informacji, oparte na ich pamięciowym opanowaniu, zastąpione zostało praktycznym działaniem. Modyfikowało to zasadniczo relacje między partnerami dialogu lekcyjnego. Bohater dysertacji uważał formowanie pozytywnego stosunku wobec literatury za jeden z głównych celów interpretacji, podstawową motywację do umysłowego wysiłku. Przekonywał, że realizacja naczelnego ujęcia lekturoznawczego *non multa, sed multum* prowadziła – jeśli sięgnąć po język współczesny – do podniesienia jakości edukacji szkolnej. Wypada przyznać rację Wóycickiemu, zdaniem którego tak zaprojektowana lekcja „straciła charakter narzuconej obowiązkowej pracy, stała się swobodnym obcowaniem ze sztuką, rozmową mieniącą się różnobarwnie, tryskającą niespodziankami indywidualnych reakcji, [...] żywym zespoleniem czytelników między sobą i czytelników z dziełem”¹⁶.

Należy zaznaczyć, że Czapczyński jako autor rozbiórów był prekursorem, a następnie propagatorem, postulatów monograficznej koncepcji nauczania literatury, zawartych w *Rozbiorze literackim w szkole* Wóycickiego oraz *Wskazówkach metodycznych do programu gimnazjum...* autorstwa Konstantego Wojciechowskiego, Stanisława Szobera i Bogdana Nawroczyńskiego. Ponieważ przedstawiony przez niego projekt nie doczekał się – jak dotąd – pełnego opracowania¹⁷, warto tym kwestiom poświęcić więcej uwagi. Trzeba jednak pamiętać, że rozważana koncepcja jest czymś więcej niż tylko indywidualnym rozwiązaniem metodycznym. Znalazł w niej bowiem odzwierciedlenie pewien typ myślenia o kształceniu literackim, zapoczątkowany u progu niepodległości i określony przez Juliana Krzyżanowskiego mianem szkoły badawczej w dydaktyce literatury¹⁸. Obok bohatera dysertacji, tworzyli ją: wspomniany Wóycicki, jako animator i popularyzator tego sposobu organizowania lekcji, a także Lucjusz Komarnicki, Henryk Życzynski i – w pewnym stopniu – Konstanty Wojciechowski.

Podkreśliśmy, że Czapczyński konstruktywnie rozwijał spuściznę galicyjskiej dydaktyki erotematycznej ostatnich lat XIX w., reprezentowanej przez Wiktora

¹⁶ K. Wóycicki, *Rozbiór literacki w szkole...*, s. 15.

¹⁷ Publikacjom Czapczyńskiego poświęcił uwagę E. Cyniak, *Zagadnienie analizy utworu literackiego na przykładzie metodycznego rozbioru „Pana Tadeusza” T. Czapczyńskiego*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego” 1974, z. 104, s. 67–80; zob. również: M. Gajak-Toczek, *Monograficzna koncepcja nauczania literatury w ujęciu Tadeusza Czapczyńskiego* (w druku).

¹⁸ J. Krzyżanowski, *Kilka słów w sprawie nauki o literaturze w szkole średniej*, „Przegląd Warszawski” 1923, t. III, nr 22, s. 77.

Hahna, Antoniego Mazanowskiego i Józefa Tretiaka¹⁹, a wyrosłej z idei zawartych we *Wskazówkach do nauki języka polskiego* Franciszka Próchnickiego. Jego rozbiory inspirowały twórców kolejnych prac o podobnym przeznaczeniu: Stanisława Rosowskiego, Henryka Życzynskiego, Tadeusza Fiutowskiego, Mariana Opitza, Henryka Gallego, Zofię Jętkiewiczową, Zofię Ślósarską, Ludwika Bandurę czy Stanisława Pelińskiego. Analizę heurystyczną stosowali również autorzy międzywojennych podręczników do nauczania historii literatury, a echa myśli Czapczyńskiego po-brzmiewają także dziś, we współczesnych opracowaniach metodycznych.

Rozbiór *Pana Tadeusza* Adama Mickiewicza

Zainteresowanie, jakim Czapczyński obdarzał ucznia, było zbieżne z jego poglądami na teleologię kształcenia polonistycznego. Cele nauczania ujmował pedagog szeroko, zarówno w odniesieniu do treści materialnych, umiejętności, jak i zamiłowań. Z tych przesłanek wynikło jego dążenie do zaciekawienia młodych ludzi eposem Mickiewicza, który – co potwierdzają opinie historyków literatury i kwerendy archiwalne – był utworem najczęściej czytany w szkołach galicyjskich. Przyjrzyjmy się zatem, zrekonstruowanej egzemplarycznie, historii szkolnej recepcji. Fragmenty epopei zawierały wypisy dla gimnazjum niższego i wyższego²⁰; całość po raz pierwszy pojawiła się na listach lektur w 1874 r.

¹⁹ W. Hahn, *Rozbiór gawędy Adama Mickiewicza pt. „Popas w Upicie”*, „Muzeum” 1898, s. 478–491; A. Mazanowski, *Metodyczny rozbiór „Farysa” A. Mickiewicza*, „Muzeum” 1898, s. 427–444; J. Tretiak, *Metodyczny rozbiór „koncertu myśliwskiego” z „Pana Tadeusza”*, „Muzeum” 1886, z. 1, s. 53–63.

²⁰ Por. R. Skulski, *„Pan Tadeusz” jako książka szkolna*, Lwów 1935, id., *Pierwsze ślady recepcji Mickiewicza w szkole polskiej*, „Pamiętnik Literacki” 1934, z. 3–4, s. 446–464; zob. również: H. Gradkowski, *Mickiewicz w polskiej szkole XIX i pierwszej połowy XX wieku. Strategie lektury i style odbioru*, Zielona Góra 2001; id., *Mickiewicz w szkole polskiej XIX i XX wieku. Strategie lektury*, [w:] *Adam Mickiewicz i kultura światowa. Materiały Międzynarodowej Konferencji 12–17 maja 1997. Grodno–Nowogródek. Księga 3*, red. M. Burta i in., Siedlce 2000, s. 295–309; id., *Mickiewicz w szkole polskiej 1918–1939*, [w:] *Teoria i praktyka kształcenia literackiego oraz językowego w latach 1918–1939*, red. L. Jazownik, Zielona Góra 1998, s. 131–144; id., *Słowo Mickiewicza w dydaktyce szkolnej (na przykładach z dziejów metodyki nauczania XIX i XX wieku)*, [w:] *W kręgu etyki, poetyki i dydaktyki słowa*, red. T. Patrzalek, Wrocław 1998, s. 31–50; id., *Z dziejów szkolnej recepcji Adama Mickiewicza. Mickiewicz na łamach „Polonisty” i „Polonistyki”*, [w:] *Studia o Mickiewiczu*, red. W. Dynak, J. Kolbuszewski, Wrocław 1992, s. 183–207; A. Gasiński, K. Struś, K. Zaśko, *Dzieje recepcji Mickiewicza pod zaborami*, [w:] *Dziesięciolecie WSP w Krakowie 1946–1956. Zbiór rozpraw i artykułów*, red. W. Szyszkowski, Kraków 1957, s. 179–195; S. Frycie, *Czytelnicza recepcja twórczości romantyków w galicyjskiej szkole średniej w latach 1963–1918*, (I) *Mickiewicz*, „Profile. Rzeszowski Miesięcznik Społeczno-Kulturalny”

w Wyższej Szkole Realnej we Lwowie, a rok później figurowała też w wykazach Kolegium Nowodworskiego. Można ją znaleźć także na kartach corocznych sprawozdań lwowskiego Gimnazjum im. Franciszka Józefa. *Pana Tadeusza* czytali z młodzieżą Ludwik Kubala (1879), Ludwik Aleksandrowicz (1888) i Franciszek Próchnicki (1889) w klasach: V gimnazjum niższego, jak też VII i VIII gimnazjum wyższego. *Wskazówki do nauczania języka polskiego* autorstwa ostatniego z wymienionych nakazywały wprowadzić to dzieło w klasie VII, po zapoznaniu wychowanków z *Iliadą* i *Eneidą* Homera, *Jerozolimą wyzwoloną* Torquata Tassa oraz *Hermanem i Dorotą* Johanna Wolfganga Goethego. W praktyce literaturę romantyczną prezentowano początkowo w klasie VII, po modyfikacji z 1892 r. zarezerwowano ją w całości na spotkania z dwoma wieszczami: Mickiewiczem i Słowackim. Programu tego nie zmienił ostatni plan szkół galicyjskich z 1913 r.

W latach międzywojennych epos omawiany był najpierw w klasie IV, a od 1920 r. w V²¹ przez cały rok szkolny. *Wskazówki metodyczne do programu gimnazjum...* Wojciechowski, Szobera i Nawroczyńskiego podkreślały, że głównym celem analizy i interpretacji *Pana Tadeusza* ma być udzielenie odpowiedzi na pytanie „jak poemat oddziaływa” na czytelnika. Ich autorzy pisali: „lektura tego tekstu, jednego z największych w naszej literaturze, a dla nas najdroższego – to wielkie święto”²². Akcentowali także znaczenie wzorca osobowego Mickiewicza i doceniali wartość jego słowa dla Polaków. Emocjonalny odbiór prowadził do ekspresyjnego modelu recepcji. Również po reformie Jędrzejewiczowskiej polniści przypisywali epopei duże znaczenie. Jej czytanie – zarówno w gimnazjum, jak i liceum – służyć miało poznawaniu obrazów z życia narodu oraz egzemplifikacji romantycznego synkretyzmu gatunkowego. Twórcy programu sugerowali, by na działania poznawcze przeznaczyć 8–10 godzin zajęć²³.

Do pracy z młodzieżą Czapczyński zalecał edycję *Pana Tadeusza* opatrzoną komentarzami Jana Bystrzyckiego i Michała Janika²⁴, mimo że nie uwzględniono

1970, nr 12, s. 40–44; K. Lausz, *Utwory Adama Mickiewicza w programach szkół ogólnokształcących w Polsce przed rokiem 1945*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Warszawie. Rok 1955/56”, Warszawa 1956, s. 109–134.

²¹ Por. *Program gimnazjum państwowego na klasy wyższe*, Warszawa 1920, s. 10.

²² K. Wojciechowski, S. Szober, B. Nawroczyński, *Wskazówki metodyczne do programu gimnazjum...*, s. 508.

²³ Por. *Program nauki w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania (tymczasowy)*, Lwów 1934, t. 2, s. 93.

²⁴ A. Mickiewicz, *Pan Tadeusz, czyli ostatni zajazd na Litwie. Historia szlachecka z r. 1811 i 1812 we dwunastu księgach wierszem*, objaśnili i zastosowali do potrzeb szkolnych J. Bystrzycki i M. Janik, Lwów–Warszawa 1921; wyd. 2, Lwów–Warszawa 1925. Edycję tę wysoko ocenił H. Markiewicz, *Polska nauka o literaturze*, Warszawa 1985, s. 182; J. Marchewa przypuszcza jednak, że do publikacji doszło jedynie ze względów komercyjnych (por. id., *Nauczanie literatury w szkole...*, s. 102).

jej w *Ministerialnym spisie lektur szkolnych*²⁵. Recenzując tę publikację, komplementował rzetelność badaczy, gruntowność warsztatu krytycznego, szczególność informacji, erudycyjność skojarzeń oraz bogate konteksty interpretacyjne. Jego aprobatę zyskały plany Soplicowa, okolicy nowogródzkiej i wieczornego nieba nad dworkiem²⁶. Pytania metodyczne do poszczególnych ksiąg, a także bogaty spis bibliograficzny ułatwiały deszyfrację analizowanych sensów.

W dalszej części rozdziału spróbujemy odpowiedzieć na kilka pytań. Jaki model obcowania z „biblią polskości” przedstawił Czapczyński u progu Drugiej Rzeczypospolitej? Jakie środki – jego zdaniem – służyły optymalizacji procesu edukacyjnego? Czy rozbiory to tylko kolejny szczebel rozwoju galicyjskiej polonistyki, czy też można w nich dostrzec znamiona nowatorstwa? Jak były odbierane przez współczesnych, a jak komentowane są dzisiaj? Problemów badawczych dałoby się na pewno wyodrębnić więcej, niemniej wydaje się, że te wyróżnione powyżej określają zasadnicze dominanty prezentowanych projektów Czapczyńskiego.

Opis kolejnych edycji *Metodycznego rozbioru „Pana Tadeusza”*... pozwala uchwycić ewolucję myśli dydaktycznej autora, związanej z zabiegami analitycznymi. W wersji z 1920 r. wyróżnione przez siebie części kompozycyjne (kilkanaście wersów) eposu opatrzył polonista zestawem pytań i sformułował cel działań. Pracę rozpoczął od głośnego czytania fragmentu (zasada typolektoralna), które wspierał komentarzem rzeczowym i odtwarzaniem treści. Aby uchwycić właściwości stylowe poematu (analiza formalna) i wydobyć jego główną ideę (analiza treściowa), sygnalizowaną odpowiednim nastrojem, położył nacisk na gruntowne omówienie obrazu literackiego²⁷.

Szczegółowe badanie każdej księgi Czapczyński zamykał ujęciem syntetycznym (wyjątek stanowi księga IX). Proponował poddać refleksji historycznoliterackiej całą epopeję, tak by uwzględnić jej znaczenie dla życia i twórczości pisarza, miejsce w literackim szeregu ewolucyjnym (ewolucja gatunku, stylu itp.)

²⁵ Aprobaty nie zyskało także wydanie *Pana Tadeusza* w serii Wielkiej Biblioteki (oprac. J.N. Miller), gdzie przypisy zgrupowano w częściach: I – *Życiorys Mickiewicza*, II – *Materiały, odnoszące się do genezy „Pana Tadeusza”*, III – *Sądy o „Panu Tadeuszu”*, IV – *Echa „Pana Tadeusza” w poezji polskiej*, V – *Uzupełnienia*; zob. omówienie w: R. Skulski, *„Pan Tadeusz” jako książka...*, s. 19–21.

²⁶ Por. T. Czapczyński, [rec.] *Adam Mickiewicz, Pan Tadeusz, czyli ostatni zajazd na Litwie. Historia szlachecka z roku 1811 i 1812 we dwunastu księgach wierszem. Objasnili i zastosowali do potrzeb książek szkolnych Jan Bystrzycki i Michał Janik. Lwów–Warszawa. Książnica Polska T.N.S.W. 1921. Form. 22x15, str. 379+ nlb.*, „Bibliografia Pedagogiczna” 1922, z. 1, s. 41.

²⁷ Wrażenia z lektury zanotował we wspomnieniu Wiktor Gomulicki: „olbrzym [...] czyta opis bitwy w zaścianku dobrzyńskim. W jego czytaniu obraz utarczki szlachty z jęgrami wychodzi nadzwyczaj plastycznie. Wśród słuchaczy zajęcie, wywołane poematem bardziej jeszcze wzrasta” (id., *Wspomnienia niebieskiego mundurka*, Kraków 2009, s. 94).

oraz rolę w rozwoju literatury i sztuki powszechnej. Usytuowanie tych kwestii w kontekście sylwetki twórcy służyło pogłębieniu percepcji. Warto dodać, że tylko w księdze początkowej łódzki pedagog ujął pytania syntetyzujące w pięć grup, związanych z: a) przebiegiem akcji; b) klasyfikacją bohaterów i charakterystyką pośrednią; c) oceną Mickiewicza jako poety, patrioty i człowieka; d) strukturą utworu, e) wrażeniem estetycznym ucznia. Pytania do całości dzieła sformułował stosownie do „celu rozbioru”; objął nimi genezę dzieła, informacje o epoce, akcji, kompozycji, zwyczajach, „pierwiastkach treści”, „pierwiastkach twórczych”, bohaterach, humorze, świecie natury (malarstwo opisów, współgranie świata przyrody i świata ludzkiego²⁸), języku, wersyfikacji, znaczeniu wieszczki w kulturze oraz wartości lektury. Staranny rozbiór winien przenieść „punkt ciężkości analizy na samodzielną pracę ucznia” (PT I, s. 4); wskazane zamierzenie nie zawsze było jednak możliwe do zrealizowania. W *Dodatku* znalazły się zróżnicowane ćwiczenia w mówieniu i pisaniu, a nawet wzory rozwiązań graficznych.

Namysł nad heurystycznym modelem lektury wymaga nieco głębszych uwag dotyczących pytań zawartych w publikacji Czapczyńskiego. Współczesnego czytelnika uderza z pewnością ich ilość i drobiazgowość. Trzeba pamiętać, że pytaniom głównym – które Bogdan Nawroczyński nazywał „słupami, dzielącymi właściwą drogę na odcinki”²⁹ – towarzyszyły naprowadzające („drogowskazy”). Te drugie mogły pojawić się jedynie wtedy, gdy gimnazjalista nie potrafił sformułować poprawnej odpowiedzi na pytanie zasadnicze. Najczęściej – co oczywiste – występowały pytania dopełnienia³⁰. Wiele poleceń, zawierających już w swym

²⁸ Współcześnie o korespondencji sztuk w eposie Mickiewicza interesująco pisze G. Tomaszewska, *Jak widzi dusza? Estetyka i metafizyka światła w „Panu Tadeuszu”*, Gdańsk 2007; zob. również: ead., *Romantyczny ogród w „Panu Tadeuszu” i III części „Dziadów”*, [w:] ead., *Zagubiona przestrzeń i co dalej?*, Gdańsk 2013, s. 204–213.

²⁹ B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, Wrocław 1957, s. 322.

³⁰ Kazimierz Ajdukiewicz podzielił pytania na dwie grupy: pytania rozstrzygnięcia, rozpoczynające się partykułą pytajną „czy”, oraz pytania dopełnienia – skonstruowane według wzoru: dana pytaniami, czyli schemat odpowiedzi zawarty w pytaniu, i niewiadoma pytaniami, czyli zmienna „x” (odpowiadała partykule pytajnej i zmuszała odpowiadającego do dopełnienia tegoż schematu); id., *Zdanie pytajne*, [w:] id., *Język i poznanie*, t. 1, Warszawa 1960, s. 278–286. Zob. również: Z. Budrewicz, *„Umieć stawiać mądre pytania”. Problemowość w kształceniu literackim uczniów szkoły podstawowej*, [w:] *Trudne lekcje języka polskiego. Ku rozwiązaniom praktycznym*, red. A. Janus-Sitarz, A. Handzel, A. Kania, A. Kulig, Kraków 2015, s. 17–28; T. Świętosławska, *Dyskurs heurystyczny w dydaktyce literatury*, [w:] *Język w komunikacji*, red. G. Habrajska, t. 3, Łódź 2001, s. 162–167; przedr.: ead., *Dyskurs heurystyczny*, [w:] ead., *Sensy i wartości. W kręgu literatury i dydaktyki*, Łódź 2005, s. 211–220; S. Racinowski, *Pytanie i odpowiedź*, Warszawa 1967; Z. Cackowski, *Problemy i pseudoproblemy*, Warszawa 1964; M. Paluszkiwicz, *Metodyka pytań*, „Ruch Pedagogiczny” 1969, nr 2, s. 125–142; J. Pilich, *Całym zdaniem?*, „Poradnik Językowy”

korpusie znaczny stopień poszukiwanej wiedzy, wpisywało się w schemat metody erotematycznej czy katechetycznej. Wydaje się, iż do rozumowania heurystycznego mogły być wykorzystywane tylko te, które uwzględniały indukcyjny tok myślenia (łączyły się z charakterystykami bohaterów lub innymi kwestiami – wtedy zaczynały się od słów „o ile”)³¹.

Istotne przekształcenia monograficznego projektu rozbioru *Pana Tadeusza* przyniosła jego ostatnia edycja z 1925 r. Przede wszystkim Czapczyński skrócił analizę pierwszej księgi o 54 zadania: pozostawił 339 z 393 zadań obecnych w wydaniu z 1920 r. Widocznej redukcji (z 35 do 12) poddał te, które zaplanował do początkowych czterech wersów. W omówieniu pominął również opowieść o sfrancuziałym Podczaszycu (wersy 411–480). Niemniej jednak, mimo że polonista zrezygnował z wielu pytań skomplikowanych lub niejasnych, ich liczba zwiększyła się ostatecznie z 2013 do 2073 (a nawet do 2086, jeśli doliczymy pytania zawarte w przypisie, związane z prezentacją Gerwazego i Hrabiego). Czapczyński wprowadził ponadto podział na części realizowane w szkole oraz przeznaczone na czytanie domowe, co w znacznym stopniu ułatwiało przygotowanie do lekcji.

Zasadnicza zmiana polegała jednak na konsekwentnym podzieleniu pytań na trzy grupy: grupa A – wiązała się z „treścią i akcją”, B – obejmowała „charakterystykę postaci i zagadnienia stylistyczne i kompozycji”, C – odnosiła się do „genezy poematu, charakterystyki poety, względnie do zagadnień trudniejszych” (PT III, s. 3). Aby zegzemplifikować ten podział, przywołajmy fragment dotyczący czterech inicjalnych wersów *Pana Tadeusza*. Przedmiotem pracy należało uczynić „[p]oznanie treści zasadniczego uczucia, czasu powstania utworu i powodów napisania” (PT III, s. 14) eposu oraz zwrócenie uwagi na środki wyrazu artystycznego: apostrofę, uosobienie, porównanie i wykrzyknik. Pytaniami pierwszej grupy Czapczyński chciał uzyskać określenie adresata, omówienie stosunku podmiotu mówiącego do ojczyzny (plastyka opisów), nazwanie uczuć wywoływanych wspomnieniami, zaprezentowanie podjętego postanowienia. W drugiej grupie proponował rozważenie językowego kształtu wypowiedzi: *Jakie znaczenie ma apostrofa?, Jakie uosobienie i porównanie?, O ile podkreślają one warto-*

1969, nr 10, s. 558–590; L. Tuleja, *O stawianiu pytań i o odpowiedziach*, „Muzeum” 1920, s. 142–153.

³¹ Konieczność takiego postępowania dydaktycznego dostrzegali także Stanisław Adamczewski, który konstatował: „Całkiem świadomie też wprowadzałem czasem heurzę pozorną tam, gdzie szczególnie ważne a zarazem trudne zagadnienie wymagało udzielenia wskazówki, podania zasady, doprowadzenie do ścisłej formuły we wniosku [...] A więc nie unikałem pytań banalnych, czasem pozornie naiwnych, nieraz dokuczliwie szczegółowych, zmierzających do wytworzenia w umyśle ucznia jasnych wyobrażeń” (id., *Zbiór zadań i pytań z literatury polskiej dla uczniów szkoły średniej. Cz. I: Wieki 16 i 17*, Lwów–Warszawa 1922, s. 5).

ści uczuciowe?, Jak o tej wartości świadczą wyrazy: „W całej ozdobie widzę i opisuję?” (PT III, s. 14). Z kolei w trzeciej domagał się wiedzy kontekstowej: Z których wyrazów można wnioskować o czasie napisania utworu, z których o przyczynach?, Jakiej treści poematu domyślić się można z tych wierszy? (PT III, s. 14).

Badacz, świadomy wielowarstwowości polonistycznej materii, upominał się w *Metodycznym rozbiórce „Pana Tadeusza”*... o rzetelną obserwację, dobór stosownego materiału, jego cytowanie i transponowanie na własną wypowiedź, argumentację, syntezę i uogólnienie. Uzyskiwanie spersonalizowanych refleksji uczniów pozwalało – jego zdaniem – dostosować oświatę do możliwości i potrzeb rozwojowych młodego człowieka. Czapczyński zaznaczał, że formułowane odpowiedzi będą wymagały: opisywania, oceniania, charakteryzowania, wyrażenia swych opinii i omówienia elementów konstrukcyjnych *Pana Tadeusza*. W wiedzy teoretycznoliterackiej polonista widział skuteczny środek ułatwiający wyświetlenie treści i eksponowanie arcyzmu dzieła.

Integracja wewnątrzprzedmiotowa stała się centralną kategorią wysuwanych przez Czapczyńskiego postulatów interpretacyjnych, zagadnienie to należy zatem dokładniej omówić. Funkcjonalny rozbiór epopei, właściwe zespalanie analizy treściowej i formalnej, konsekwentne wyprowadzanie znaczeń z zasobów języka – to w ówczesnych czasach wielkie osiągnięcia dydaktyczne. Wydaje się, że autor publikacji podpisywał się pod tezę Teodora Lippsa: „Nie można mówić o jakiejś treści artystycznej, nie mówiąc tą treścią. Również nie można mówić o formie, nie dołączając w myśli jednocześnie treści, której ta forma jest formą istnienia – krótko mówiąc, oba pojęcia: treści i formy, są pojęciami korelatywnymi”³². Łódzki polonista przezwyciężył tu niespójność myśli Wóycickiego, który – mimo że w napisanej wcześniej *Jedności stylowej utworu poetyckiego* przywoływał poglądy niemieckiego filozofa – to w *Rozbiórce literackim w szkole...* dowodził, iż uwaga młodzieży skupia się na fabule, a problemy formalne mogą w ogóle nie istnieć. Pracę nad poematem warszawski pedagog radził zaczynać od zrekonstruowania sensów, a „jak najstaranniej wystrzegać się [...] omawiania lub nawet dotykania kwestii kompozycji, stylu itp.”³³ Trzeba się zgodzić z sugestiami Władysława Sawryckiego, który wskazuje na istotne rozbieżności widoczne w sądach Wóycickiego o szkolnej interpretacji: jako uczoney opowiadał się on stanowczo za funkcjonalną analizą utworu, jako nauczyciel natomiast postulował rozdział na treść i formę³⁴. Czapczyńskiemu – jak można domniemywać – bliższe były propozycje Wojciechowskiego zawarte we *Wskazówkach metodycznych do programu*

³² Cyt. za: K. Wóycicki: *Jedność stylowa utworu poetyckiego*, odbitka ze: „Sprawozdania z posiedzeń Towarzystwa Naukowego Warszawskiego”, Wydział Językoznawstwa i Literatury, posiedzenie z dn. 11 III 1914 r., Warszawa 1914, z. 3, s. 18.

³³ Id., *Rozbiór literacki w szkole...*, s. 42–42.

³⁴ Por. W. Sawrycki, *Współtwórcy szkolnej polonistyki...*, s. 21–23.

gimnazjum... Badacz ten preferował, co prawda, kolejność: treść – forma, jednak dezyderatowi swym nie nadał charakteru założeń generalnych, uważał bowiem, że to nauczyciel musi każdorazowo – stosownie do możliwości zespołu uczniowskiego, własnych predyspozycji oraz specyfiki tekstu – decydować o sposobie spotkania z dziełem³⁵.

Niewątpliwą szkodą dla autora *Metodycznego rozbioru „Pana Tadeusza”*... byłoby pominięcie – tak ważnych dla procesów odbioru – zaleceń dotyczących lektury opracowań krytycznych i naukowych³⁶. Odnotujmy więc, że opinie znawców literatury miały stanowić wzór analizy i interpretacji, a także zachęcać do poszerzania wiedzy, stawiania i weryfikowania hipotez, logicznego i samodzielnego myślenia, słowem – powinny uczyć rzetelnego warsztatu badawczego.

Na uwypuklenie zasługuje także umiejętne, właściwe pedagogice współczesnej, posługiwanie się wydarzeniami z życia wieszczą dla ułatwienia uczniom percepcji *Pana Tadeusza*. O roli biografii mistrzów słowa w galicyjskiej edukacji polonistycznej mowa była już wcześniej. Przypomnijmy zatem, że osoba pisarza – mimo istnienia różnych koncepcji nauczania literatury – była w przestrzeni lekcyjnej stale obecna. W *Programie gimnazjum państwowego z 1922 r.*, który obowiązywał (z niewielkimi zmianami) do reformy Jędrzejewiczowskiej, wysoko oceniano monografie, rozprawy i źródła – w spisie pozycji dodatkowych widniały więc obszernie wykazy, np. dla klasy VII i VIII zaproponowano 28 rozpraw z okresu romantycznego i poromantycznego. Stosowne informacje biograficzne znajdowały się w podręcznikach Juliusza Kleinera, Konstantego Wojciechowskiego, Lucjusza Komarnickiego, Ignacego Chrzanowskiego. Stanisław Adamczewski zachęcał nawet do sporządzania oddzielnych tabelek, aby zilustrować np. „1) Pogląd Reja a) na..., b) na (w miarę lektury lista podpunktów rośnie); 2) obrazki życia staropolskiego u Reja; 3) materiały do charakterystyki autora; 4) styl; 5) język; 6) złote myśli Reja; 7) nasuwające się zagadnienia; 8) notatki biograficzne; 9) pomysły własne...”³⁷. Podkreślmy, że Czapczyński – a za nim Wóycicki

³⁵ Por. K. Wojciechowski, S. Szober, B. Nawroczyński, *Wskazówki metodyczne do programu gimnazjum...*, s. 89–103.

³⁶ Czapczyński zalecał, by uczniowie znali wypowiedzi krytyczne: J. Kallenbacha, *Adam Mickiewicz*, Poznań 1918; S. Windakiewicza, *Prolegomena do „Pana Tadeusza”*, Kraków 1918; I. Chrzanowskiego, *Za co powinniśmy kochać „Pana Tadeusza”*, Warszawa 1908; S. Tarnowskiego, *Pan Tadeusz*, Brody 1905; P. Chmielowskiego, *Pan Tadeusz*, Brody 1902; S. Witkiewicza, *Sztuka i krytyka u nas*, Lwów 1899; W. Gostomskiego, *Pan Tadeusz*, Warszawa 1893; H. Biegeleisena, *Pan Tadeusz*, Warszawa 1884; S. Turowskiego, *Wiersz w „Panu Tadeuszu”*, „Pamiętnik Literacki” 1911, s. 198–209 oraz 1912, s. 264–270, 384–391, 542–552. Łódzki polonista zalecał podręczniki: L. Komarnickiego, *Stylistyka polska*, Warszawa 1918 oraz K. Wóycickiego, *Stylistyka i rytmika polska. Podręcznik dla szkoły i samouków*, Warszawa 1917.

³⁷ S. Adamczewski, *Zbiór zadań i pytań z literatury polskiej...*, s. 7.

i Wojciechowski – postulując rozpatrywanie dzieła literackiego w kategoriach estetycznych, nie wykluczał bynajmniej życiorysu artysty z kręgu praktyki. Zdecydowanie sprzeciwiał się jednak – właściwemu dla pozytywistycznego psychogenetyzmu – utożsamianiu świata twórcy ze światem słownej kreacji. Propozycja ta stanowi filar współczesnych strategii postępowania metodycznego.

28 listów Mickiewicza do przyjaciół – pani de Klustine (1), Antoniego Edwarda Odyńca (8), Franciszka Mickiewicza (6), Stefana Garczyńskiego (4), Juliana Ursyna Niemcewicza (2), Ignacego Domeyki (4), Hieronima Kajsiwicza (1), Leonarda Rettla (1) i Klaudyny Potockiej (1) – zamieszczonych w *Dodatku* i opatrzonych pytaniami, pozwalało uczniom spotkać się z realnym człowiekiem i autorem, wyświetlało tajemnice procesu kreacyjnego, zagadnienia samooceny poety, jego światopogląd, wreszcie – eksponowało związek (podobieństwa i różnice) między życiem codziennym a literacką wizją. Stanowisko Czapczyńskiego znalazło później potwierdzenie w opinii Jana Trzynadłowskiego, który pisał, że epistolografia „to nie tylko materialny stan literackiego posiadania, lecz również, a może przede wszystkim zapis czegoś jedynego i niepowtarzalnego, czym jest samo w sobie artystyczne tworzenie”³⁸.

Sugestia łódzkiego badacza, by epopeję wartościować w perspektywie aktu komunikacyjnego to przejaw wysokiej świadomości dydaktycznej. Podążając tym tropem, należy zaakcentować ponadczasowość problemów poruszanych przez Czapczyńskiego, czyli warunków poznania wytworów kultury, zależności badań humanistycznych od podmiotu poznającego oraz zasad włączania omawianych faktów w obręb większych całości. Te szczegółowe działania analityczne finalizowane były syntezą, której ramy wyznaczało 15 pytań³⁹. Istotną funkcję w kształceniu estetycznym pedagog przypisywał – za Kazimierzem Wóycickim – kulturze żywego słowa. Upominał się o informacje m.in. na temat rymów, średniówki, tonu głosu, tempa wypowiedzania, akcentów logicznych i gramatycznych. Zespałał w ten sposób wiedzę teoretycznoliteracką z analizą narzędzia komunikacji⁴⁰.

³⁸ J. Trzynadłowski, *List i pamiętnik. Dwie formy wypowiedzi osobistej*, [w:] id., *Małe formy literackie*, Wrocław 1977, s. 83–84.

³⁹ *W jakich warunkach materialnych żył Mickiewicz w czasie pisania Pana Tadeusza?, W jakich warunkach moralnych?, Kiedy poeta rozpoczął pisać poemat?, Co go skłoniło do pisania?, Jakie koleje poemat przechodził?, Co poecie przeszkadzało w tworzeniu?, Kiedy powstały poszczególne pieśni?, Kiedy poeta ukończył poemat?, Jakie sądy wydaje poeta o swoim utworze?, O ile one trafnie charakteryzują poemat?, Jak się zmieniał plan poematu?, Czym był poemat dla poety?, Jakim Mickiewicz był jako Polak?, Jakim Mickiewicz był jako poeta?, O ile te cechy wpłynęły na poemat?, O ile pożyteczne jest zapoznawanie się z korespondencją autora?* (PT III, s. 160).

⁴⁰ *Przeczytaj głośno kilkanaście wierszy z ks. I. Spróbuj, czy możesz przy czytaniu wybić takt ręką i nogą?, Ile razy musisz wybić takt przy czytaniu jednego wiersza?, Jak się nazywa taki takt, akcent lub przycisk na pewnych zgłoskach w wierszu?* (PT III, s. 27).

Literaturoznawca kładł duży nacisk w działaniach interpretacyjnych na wiedzę genologiczną. Uważał – tym razem wbrew przekonaniu Wóycickiego – że wiadomości z tego zakresu mogą pojawiać się już w początkowej fazie pracy, a nie tylko na etapie syntezy. Do księgi II odniósł więc pytania: *Które ustępy można by wyodrębnić z ks. II jako samoistne całości?, Co to są epizody?, Jaką rolę odgrywają epizody w eposie?* (PT III, s. 33). Jego myśl twórczo rozwinął Adamczewski w *Zbiorze zadań i pytań z literatury polskiej...*, a w II połowie XX w. zbliżone stanowisko zajęła Bożena Chrzóstowska⁴¹.

W trakcie rozbioru szczegółowego lub podczas utrwalania materiału pomocne okazywały się, zdaniem Czapczyńskiego, a) **wykresy**⁴² – ułatwiały porządkowanie informacji, ich hierarchizowanie, syntezywanie i zapamiętywanie; b) **rysunki** (o ich wykonanie proszono uczniów ze zdolnościami plastycznymi) – obrazowały np. Soplicowo, serwis obiadowy, dwór, pola litewskie, zachód słońca; uczyły „spozostawczości, wnioskowania i zapoznawania z kompozycją dzieła” (PT I, s. 176), prowadziły do deszyfracji omawianych treści; c) **karty pracy** – ujmowały przebieg zdarzeń w poszczególnych księgach, rozwój wątków, zwyczaje i obyczaje, rolę świata przyrody (np. wychowankowie wypisywali nazwy drzew polskich, zwracali uwagę na funkcjonalność porównań, przenośni i uosobień w opisach) oraz bezpośrednie i pośrednie charakterystyki postaci; po wypełnieniu miały stanowić cenną inspirację do pisania wypracowań.

Tematy wypowiedzi ustnych i pisemnych, zróżnicowanych pod względem formalnym, łódzki polonista podzielił na dwie grupy: a) ściśle zespolone z *Panem Tadeuszem* (np. *Charakterystyka wsi litewskiej; Opis gospodarstwa*); b) luźno z nim związane (np. *Opis wsi współczesnej; Jakie obowiązki wkłada na nas chwila obecna?*). W tym drugim przypadku zachęcał do tworzenia sprawozdań z wycieczki do pobliskiego zamku, opowiadań o odpustach, zajęciach jesiennych, spotkaniach z innymi ludźmi. Realizowaniu zasady aktualizacji służyły natomiast prace: *Słuszność uwag Sędziego w chwili obecnej; Znaczenie niepodległości; Charakterystyka starego człowieka* itp. (PT III, s. 151). Dla Czapczyńskiego ważna była interioryzacja przesłania prezentowanych zagadnień oraz przybliżenie ich do świata wychowanków.

Pedagog konsekwentnie akcentował konieczność kształcenia sprawności językowej – prowadzenia ćwiczeń słownikowych, stylistycznych, syntaktycznych i kompozycyjnych. Aby pobudzić aktywność myślową uczniów, zestawiał

⁴¹ B. Chrzóstowska, *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*, Wrocław 1979.

⁴² W III wydaniu *Metodycznego rozbioru...* Czapczyński pisał: „w stosunku do *Pana Tadeusza* posługiwanie się wykresami ze względu na mnogość, równoległość i symetryczność natrafia na bardzo duże trudności, zwłaszcza jeśli chodzi o wykres całości” (PT III, s. 150–151).

Mickiewiczowskie księgi z *Iliadą* i *Odyseją* Homera. Przestrzegał jednak przed mechanicznym odtwarzaniem treści. Zabiegi te należy uznać za celowo stosowane ogniwa samodzielnego, heurystycznego poznawania literatury. Czapczyński próbował zresztą wskazać możliwości posługiwania się heurystyką nie tylko na poziomie analizy dzieła, lecz także w dążeniach do uchwycenia zasadniczych tendencji romantyzmu. Ze względu na rozmiar projektowanych zadań zalecał założenie oddzielnego zeszytu do notowania informacji.

W trzeciej edycji *Metodycznego rozbioru „Pana Tadeusza”*... autor zmienił konstrukcję i strukturę wewnętrzną pytań, nadając im bardziej złożony, problemowy charakter. Pogłębił ponadto ich indukcyjne uporządkowanie i – na co uwagę zwrócił już Eugeniusz Cyniak – „zwiększył wielokrotność tych wypadków, gdzie odtworzenie treści, gromadzenie faktów i wydarzeń służy(ło) egzekwowaniu sądów i ocen”⁴³. Nie uzyskał jednak i w tym wariacie efektu prawdziwie heurystycznego myślenia, ponieważ zbyt wiele było pytań prostych, odniesionych jedynie do celu działań analitycznych. Cenną inicjatywą stało się natomiast znaczne poszerzenie pola interpretacji porównawczej oraz zwiększenie liczby tematów wypowiedzi – zarówno ustnych, jak i pisemnych. Niektóre z nich na pewno mogą jeszcze zainspirować współczesnych pedagogów.

Kilka słów należy poświęcić intencjom Czapczyńskiego, a także odbiorowi jego podręczników przez środowisko pedagogiczne. Przypomnijmy, że bohater dysertacji jako refleksyjny praktyk w działaniu oczekiwał takiej postawy także od innych. Nie dziwi więc, że sugerował bardzo rozważne podejście do przedłożonych propozycji. Pisał: „jest to tylko zbiór pytań lub zadań, stanowiących przeważnie materiał do »nowej lekcji«, który nauczyciel samodzielnie, w przystosowaniu do przygotowania i rozwoju uczniów, będzie musiał rozbić na typowe części lekcji” (PT I, s. 3). Polonista – w jego koncepcjach – miał przyjmować kreacyjną postawę wobec konkretnych sytuacji dydaktycznych, sterować procesem uczenia i zachęcać do samodzielnego rozumowania, wychowanek zaś powinien stawiać hipotezy, odczytywać ideowo-artystyczne przesłania epepei, wreszcie formułować uogólnienia. Założenia te korelowały z zaleceniami nowej szkoły Deweya oraz *Wskazówkami metodycznymi do programu gimnazjum...* Wojciechowskiego, Szobera, Nawroczyńskiego⁴⁴.

⁴³ E. Cyniak, *Zagadnienie analizy...*, s. 72.

⁴⁴ Czapczyński zaznaczał: „Program bowiem żąda od nauczyciela, by się nie stał ślepym wykonawcą wskazówek, ale zachował swą indywidualność i starał się o zajęcie roli »zdecydowanie czynnej«, by na każdym kroku okazywał »inteligentną inicjatywę, a nawet twórczość«” (Cet [T. Czapczyński], [rec.] *Język polski (gimnazjum wyższe)*. *Wskazówki metodyczne do programu gimnazjum państwowego*. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Warszawa. Skład główny w Książnicy Polskiej Tow. Naucz. Szkół Wyższych, 1923, str. XI+588, „Ruch Pedagogiczny” 1924, nr 3–4, s. 87).

Rozbiory Tadeusza Czapczyńskiego zostały zauważone w środowisku, o czym przekonują liczne recenzje. Interesują nas one nie tylko jako świadectwo społecznego oddźwięku omawianych prac, są bowiem również źródłem wiedzy o pojęciach i sądach przedstawicieli szkolnej polonistyki międzywojnia, jak też oczekiwaniach wobec projektów metodycznych.

Reprezentatywny dla stanowiska entuzjastów był głos Adamczewskiego. Dla tego recenzenta *Metodyczny rozbiór „Pana Tadeusza”*... to niezwykle cenny „pośrednik” pomiędzy odbiorcą a dziełem, ułatwiający „życie się” z artyzmem tekstu. „Na bogatym jego materiale, drogą indukcyjną – pisał – wprowadza p. Cz.[apczyński – M. G.-T.] ucznia w poznanie i opanowanie różnorodnych zjawisk i zagadnień literackiego piękna, w ten sposób tworząc niejako podręcznik do praktycznego nauczania stylistyki”⁴⁵. O talencie pedagogicznym autora świadczyło umiejętne zespalanie – wbrew powszechnym praktykom – składników treściowo-formalnych dzieła w jedną całość oraz troska o nadanie poradnikom jak najdoskonalszego kształtu. Wypowiedź ta korespondowała z opiniami Tadeusza Dobrowolskiego i Eugeniusza Zdrojewskiego⁴⁶.

W dyskursie pojawiły się także opinie krytyczne. Codzienna praktyka przekonała pedagogów, że propozycja Czapczyńskiego wiązała się z wieloma trudnościami. O dezorientacji środowiska świadczą choćby słowa Emila Stali:

I gdybyśmy tylko ograniczyli się do korzystania z niej jak ze źródła, w którym od czasu do czasu szukamy orzeźwienia osłabionego organizmu, nie byłoby w tym nic złego, ale myśmy najczęściej, w pochwały skądinąd godnej trosce, aby młodzieży dać jak najwięcej, nic, ale to nic z całokształtu analizy uronić nie chcieli, postępowaliśmy za wspomnianymi pracami trop w trop, i to, jak mi się zdaje, było grubym, nie do darowania błędem⁴⁷.

⁴⁵ S. Adamczewski, [rec.] *Metodyczny rozbiór „Pana Tadeusza” w formie pytań*. Wydanie drugie, poprawione. Nakład Gebethnera i Wolffa, Warszawa–Kraków etc. (b.d.). Form. 18x13, str. 188 + 1 nlb, „Bibliografia Pedagogiczna” 1922, z. 3, s. 258.

⁴⁶ T. Dobrowolski, [rec.] *Metodyczny rozbiór „Pana Tadeusza” w formie pytań*. Wydanie drugie, poprawione. Nakład Gebethnera i Wolffa, Warszawa–Kraków–Lublin–Łódź–Poznań, The Polish Book Import. Co Inc., New York 1922, „Muzeum” 1922, z. 4, s. 444; E. Zdrojewski pisał: „To szereg pytań ułożonych przez pewnego autora ma wartość całkowitą, bezwzględna, zastosowalną tylko dla niego, pomimo wszystko wartość jedynie przemijającą. Natomiast dla każdego innego są one jedynie wskazaniem metody, ale nigdy nie zbiorem gotowych do zastosowania w praktyce formuł” i dodawał: „sprawy ułożenia pytań nikt za nikogo wykonać nie może, że autor pytań i ich wykonawca musi być jedną osobą, jeżeli się chce, aby pytania były żywe, uzasadnione prawdziwą potrzebą i dalekie od tej bezduszności, jaką tchnie wszak także na pytaniach i odpowiedziach oparty katechizm” (id., *Forma erotematyczna właściwa przy analizie utworów literackich w gimnazjum wyższym*, „Przegląd Pedagogiczny” 1921, nr 8–10, s. 232–233).

⁴⁷ E. Stala, *Kilka uwag w sprawie analizy literackiej w szkole*, „Przyjaciel Szkoły” 1927, nr 19, s. 822.

Nadmiar pytań stawał się zagrożeniem dla polonistycznej inwencji. Franciszek Bielak sugerował:

Lepiej może nawet byłoby szerzej rozwinąć cel rozbioru, a pytań nie formułować tak kategoriycznie, lecz raczej egzemplarycznie. Twórcza praca nauczyciela miałaby wtedy więcej pola do popisu. [...] Lektura powinna niejednokrotnie zaintrygować, zaciekawić, a zbytek analizy może wywołać zupełnie zrozumiałe psychologiczne zubożenie i znużenie⁴⁸.

Zygmunt Nowakowski skrytykował szablonowość zadań i schematyczność ich konstrukcji⁴⁹. Nadmierny patos niektórych ujęć dostrzegł natomiast Juliusz Kaden-Bandrowski: „I na miłość Boską, nie trzeba uczniów z góry straszyć, że to »perła«; trzeba z nimi mówić po ludzku”⁵⁰.

Tak ówczesni dydaktycy komentowali trzy edycje podręcznika. Zanim przystąpimy do ich oceny z perspektywy aktualnego stanu badań, warto jeszcze zaprezentować publikacje pokrewne pod względem metodycznym. Przegląd taki ułatwi sporządzenie precyzyjnego rejestru zarówno pozytywnych aspektów projektu Czapczyńskiego, jak też pewnych ich niedoskonałości. Łatwiej będzie wówczas ukazać nowatorstwo myśli pedagoga, ale też sformułować zarzuty pod adresem konkretnych rozwiązań.

Rozpocznijmy od przywołania uwag zawartych we *Wskazówkach metodycznych do programu gimnazjum...* Wojciechowski, podobnie jak łódzki badacz, konsekwentnie sytuował lekturę w centrum szkolnego dyskursu. Aby ułatwić realizację swojego postulatu, podzielił epos na partie interpretowane w szkole i te przeznaczone do opracowania domowego. Tak jak Czapczyński, sugerował zasadność gruntownej analizy księgi I. Proponował także wyróżnienie tych fragmentów innych ksiąg, które są szczególnie istotne dla wymowy całości dzieła, m.in.: koncertów Wojskiego i Jankiela, opisu burzy oraz obrad w zaścianku. W klasie VII zalecał dokonywanie syntezy, eksponowanie głównej idei, przybliżanie zagadnień kompozycji, eksponowanie znaczenia utworu w twórczości Mickiewicza i życiu Polaków. Doceniał również wskazania Czapczyńskiego, by *Pana Tadeusza* porównywać z *Iliadą* Homera. Wojciechowski poszerzał jednak dodatkowo kontekst interpretacyjny o powieści historyczne

⁴⁸ F. Bielak, [rec.] *Czapczyński: Metodyczny rozbiór „Pana Tadeusza” w formie pytań*. Wyd. II poprawione, Gebethner i Wolff, s. 188, „Ruch Pedagogiczny” 1922, nr 9–10, s. 226.

⁴⁹ Z. Nowakowski, *Przyjaciel maturzysty*, „Ilustrowany Kurier Codzienny” 1930, nr 242, s. 2–3.

⁵⁰ Cyt. za: K. Irzykowski, *Programy nauki języka polskiego (Dyskusja w Akademii Literatury)*, [w:] *Teoria kształcenia literackiego w latach 1918–1939. Antologia*, red. L. Jazownik, cz. 1, Zielona Góra 2001, s. 314.

autorstwa Waltera Scotta, *Rob Roy* i *Waverley*, oraz *Ogniem i mieczem* i *Latarnika* Henryka Sienkiewicza⁵¹.

Zupełnie inny charakter miały *Wzory krytycznego rozbioru literatury pięknej*⁵², wydane jeszcze przed upowszechnieniem się heureka. Henryk Życzyński przedstawił w nich komentarz do *Pana Tadeusza* pozbawiony pytań, czyli przygotowany za pomocą metody podawczej (!). Lekcjom z epopeją pedagog wyznaczył dwa cele: a) bezpośredni, zgodny z ekspresyjnym stylem czytania, zakładającym poznanie treści dzieła, a ponadto wytworzenie w świadomości młodzieży „obrazu autora”; b) pośredni, ukierunkowany na rozwijanie wyobraźni i zmysłu estetycznego. Lekturę omawiał dwukrotnie. W gimnazjum niższym wymagał znajomości tekstu oraz operowania podstawowymi terminami teoretycznoliterackimi, takimi jak: epizod, struktura, akcja, plastyka opisów. Świadomy trudności związanych z interioryzacją pojęć abstrakcyjnych, proponował przekładanie ich na wykresy (m.in. akcji) bądź budowanie analogii do życiowych doświadczeń (radził np. traktować układ kompozycyjny jako zespół świadomych ruchów prowadzących do wygranej w rozgrywce szachowej). Wniósł, by charakterystykę postaci komponować według wzoru: wygląd zewnętrzny, pozycja społeczna, usposobienie i przyzwyczajenia, „charakter właściwy, czyli zalety i wady, cnoty i namiętności”⁵³. Ponowne spotkanie uczniów z *Panem Tadeuszem* w gimnazjum wyższym miało poszerzyć wiedzę o bohaterach utworu, dzięki analizie psychologicznej i ukazywaniu ich związku z miejscem akcji. Życzyński zalecał pogłębioną charakterystykę księdza Robaka – jako symbolu narodowej sprawy i przykładu odrodzenia moralnego człowieka. Za ważne uznał też pamięciowe opanowanie wybranych urywków tekstu, a także pisanie wypracowań na tematy wprowadzane z „idei” eposu.

Ciekawym pomysłem, choć również zrealizowanym za pomocą metody podawczej, był gruntowny rozbiór *Pana Tadeusza* stworzony przez Stanisława Rossowskiego. Poeta i krytyk literacki podzielił poszczególne księgi na części tematyczne (np. w księdze I wyróżnił 14 grup zagadnieniowych), opatrzone komentarzem i podsumowaniem, uwzględniającym: stosunek Mickiewicza do dzieła, rozwój akcji, znaczenie epizodów, strukturę świata przedstawionego, cechy stylu. Informacje o przebiegu zdarzeń Rossowski umiejętnie zespałał z wiedzą teoretycznoliteracką. Wadą publikacji była jej obszerność – liczyła 543 strony – oraz brak uwag syntetycznych. Choć wpisano ją do rejestru pomocy szkolnych,

⁵¹ K. Wojciechowski, S. Szober, B. Nawroczyński, *Wskazówki metodyczne do programu gimnazjum...*, s. 214.

⁵² H. Życzyński, *Wzory krytycznego rozbioru literatury pięknej. Podręcznik do użytku nauczycieli szkół średnich zawierający estetyczno-krytyczną analizę najcenniejszych utworów literatury polskiej*, Cieszyń 1921.

⁵³ *Ibid.*, s. 60.

nie cieszyła się popularnością wśród uczniów. Wydaje się, że częściej sięgali po nią nauczyciele⁵⁴.

Oferta Tadeusza Fiutowskiego, zdecydowanie skromniejsza niż projekt Czapczyńskiego, cel analizy *Pana Tadeusza* lokowała na płaszczyźnie wychowawczo-patriotycznej i estetycznej. Zawierała pytania i odpowiedzi, a czasami tylko plan wydarzeń wyodrębnionych struktur kompozycyjnych (np. opisu dworu, koncertu Wojskiego, rozmowy sędziego o grzeczności)⁵⁵.

Wypada jeszcze wspomnieć o wypisach Henryka Gallego dla klasy V. *Pytania i ćwiczenia stylistyczne do lektury podstawowej* zawierały w ostatnim dziale polecenia dotyczące poszczególnych ksiąg; ich układ odpowiadał przebiegowi zdarzeń. Wizualizację treści ułatwiały rysunki. Propozycja *ad usum scholarum*, choć niewielka rozmiarami, w wielu miejscach była spójna ze wskazaniem Czapczyńskiego. Autor sugerował, by łączyć rozwój akcji z charakterystyką postaci, wskazywał na potrzebę wyeksponowania mechanizmów organizacji wizji artystycznej. Opoowiadał się także za porównywaniem eposu Mickiewicza z *Iliadą* i *Odyseją* oraz *Ogniem i mieczem*. Przygotowane przez Gallego pytania-uogólnienia odnosiły się do genezy tekstu i wiedzy historycznej, dotyczyły kompleksowych obrazów życia szlachty polskiej na początku XIX w. z uwzględnieniem jej stosunku do chłopów, mieszczan i przedstawicieli innych narodowości. Uczniowie mieli także rozważyć sposoby kreacji bohaterów, rolę kostiumu, znaczenie przyrody w życiu człowieka, wreszcie cechy gatunkowe epopei. Lekturze poematu towarzyszyły dodatkowe czytanki: *Mowa na odsłonięcie pomnika Adama Mickiewicza w Warszawie w 1898 roku* Stanisława Tarnowskiego oraz „*Pan Tadeusz*” Adama Mickiewicza pióra Stanisława Tomkowskiego. Sam Galle był jednak świadom, że jego wskazówki nie pozwalają w pełni ukazać wielkości poematu i radził polonistom, by korzystali z rozbioru Czapczyńskiego⁵⁶.

Oprócz poradników metodycznych, przygotowanych przez historyków literatury, na rynku wydawniczym pojawiały się komercyjne bryki⁵⁷ ze streszczeniami, z których gimnazjaliści chętnie korzystali. Mimo że oficjalnie przekonywały one o znaczeniu bezpośredniego kontaktu z lekturą, ostatecznie przyczyniały się do jej nieobecności w procesie lekcyjnym. Spójrzmy na dwa przykłady takiej praktyki.

⁵⁴ S. Rossowski, „*Pan Tadeusz*”: rozbiór szczegółowy, Lwów 1929, s. 19.

⁵⁵ Por. T. Fiutowski, *Rozbiór utworów Adama Mickiewicza w szkole powszechnej oraz w klasach wyższych szkół średnich*, Włocławek 1924.

⁵⁶ Por. H. Galle, *Wypisy polskie na klasę IV wraz z ćwiczeniami i rozbiorami stylistycznymi*, Warszawa–Poznań–Lwów–Lublin–Łódź–Wilno 1922.

⁵⁷ J. Prus-Napiórkowska, *Skróty literackie*. „*Pan Tadeusz*”, Wilno 1932; L. Ogińska, „*Pan Tadeusz*” Adama Mickiewicza, Warszawa 1929; A. Brzeczowski, „*Pan Tadeusz*” Adama Mickiewicza. *Geneza. Tło historyczne, charakterystyka osób, treść, tematy*, Warszawa 1925; W. Kochoński, „*Pan Tadeusz*” Adama Mickiewicza, Poznań brw.

Do najobszerniejszych pozycji należało opracowanie Anny Fischerówny. Rozbudowane, zajmujące 67 stron streszczenie dzieła Mickiewicza, wydrukowane mniejszą czcionką, zamieszczone zostało – to *novum* w tego typu projektach – po partiach analitycznych. Kolejny pod względem wielkości rozdział (28 stron) zawierał charakterystyki postaci indywidualnych i bohatera zbiorowego na tle lokalnego środowiska (przyroda jako tło i twórca zdarzeń), nakreślone według schematu: wygląd zewnętrzny, cechy psychofizyczne, zalety i wady, ocena. W osobnej części autorka wyodrębniła informacje związane z genezą utworu, szczególną uwagę obdarzyła okoliczności wkroczenia wojsk napoleońskich na Litwę. Rozpatrywaną na dwóch płaszczyznach główną ideę eposu – obraz zdolności narodu do poświęcenia się w imię wyższych racji oraz wizję odchodzącego do przeszłości świata szlacheckiego (znaczenie epitetu „ostatni”) – przedstawiła zaledwie na trzech stronach. Oddzielny rozdział został poświęcony „staropolszczyźnie” w *Panu Tadeuszu*. Warto dodać, iż Fischerówna wzbogaciła książkę licznymi rycinami (budynki, stroje, broń), stanowiącymi wizualny komentarz do opisu. Należy przypuszczać, że omawiana pozycja mogła mieć podwójnego adresata: poza młodzieżą, także nauczyciela⁵⁸.

Zbliżony charakter miała osiemdziesięciostronicowa praca A. Nowińskiego⁵⁹. Podzielona na dwie części, mieściła streszczenia ksiąg I–VI oraz VII–XII. Autor wyeksponował tu przede wszystkim charakterystykę bohaterów epopei, niewiele miejsca przeznaczając na oświetlenie jej genezy, tła historycznego i kolorytu lokalnego⁶⁰.

Przywołane publikacje wskazują na społeczny rezonans rozbiorów Czapczyńskiego w środowisku nauczycielskim. Inspirowały one ówczesnych pedagogów do nowych poszukiwań, wytyczały ich kierunek i styl, zmieniały relacje pomiędzy partnerami procesu kształcenia. Zachęcały do lokowania dzieła w centrum zabiegów analityczno-interpretacyjnych, prowadzonych przez ucznia-badacza. Akcentowały także konieczność uwzględnienia refleksji nad stanem duchowym bohaterów, wartością ekspresyjną poszczególnych scen, rodzajami uczuć, ich przyczynami i skutkami, związkiem między środkami artystycznymi a emocjami. Łódzki polonista nie pomijał również relacji między utworem a pisarzem (kategoria osobowości twórczej). Dodajmy, że kolejność zaproponowanych przez niego działań, a także rejestr elementów tekstu poddawanych oglądowi badawczemu, do dziś są uznawane za obowiązujące w edukacji.

⁵⁸ A. Fischerówna, „*Pan Tadeusz*” Adama Mickiewicza, Przemysł [1922].

⁵⁹ Mimo poszukiwań, nie udało się ustalić imienia autora.

⁶⁰ A. Nowiński, A. Mickiewicz, „*Pan Tadeusz*”. *Dokładne streszczenie i charakterystyka osób. Część I. Księgi I–VI*, Lwów 1930; id., A. Mickiewicz, „*Pan Tadeusz*”. . . . *Część II, Księgi VII–XII*, Lwów 1929.

Oceniając metodyczne rozbiory Czapczyńskiego, warto podkreślić ich nowatorski charakter, widoczny w kontekście innych osiągnięć dydaktyki międzywojnia. Stwierdzenie to musi być od razu dopełnione uwagą, że rozbiory nie były wolne od niedociągnięć. W inwentarzu błędów znajduje się nadmiar pytań i stopień ich uszczegółowienia, właściwy dla metody erotematycznej, a nawet katechetycznej. Choć w wersji drugiej autor przyjął jako zasadę myślenie wnioskujące – dzięki czemu pogłębił indukcyjne uszeregowanie pytań i zwiększył ilość tych, które wymagały uczniowskiego komentarza do zdarzeń – nie zdołał osiągnąć prawdziwie heurystycznego rozumowania. Polonista realizujący wspomniany projekt w pełnym brzmieniu narażał się zatem na ryzyko przesady. Niewolnicze stosowanie poradnikowych zaleceń atomizowało działania interpretacyjne i rodziło wśród młodych ludzi bierność poznawczą. Drobiazgowa analiza wiodła do schematyzmu, uniemożliwiając tym samym percepcję całości lektury. Zaznaczmy jednak, że takiej możliwości odbioru swojego podręcznika łódzki pedagog nie przewidywał. Przekonują o tym uwagi zawarte we wstępach do kolejnych wydań, gdzie Czapczyński przestrzegał przed bezwolnym stosowaniem zawartych w nich propozycji. Wyjaśniał, że powinny one stanowić raczej źródło indywidualnych rozwiązań uwzględniających „psychologię tak uczniów, jak i nauczycieli” (PT III, s. 7).

Ogniem i mieczem Henryka Sienkiewicza w refleksji metodycznej

Metodyczny rozbiór powieści „Ogniem i mieczem”..., opublikowany w 1922 r., wyrastał z „wykładów i ćwiczeń w Instytucie Nauczycielskim TNSW w Łodzi”⁶¹. Wpisanie dzieła noblisty – omawianego w „siódmym oddziale szkoły powszechnej i czwartej klasie szkoły średniej”⁶² – w heurystyczny model analizy i interpretacji

⁶¹ J. Gołąbek, *Książki pomocnicze do nauki historii literatury polskiej*, „Przegląd Pedagogiczny” 1922, nr 4, s. 333.

⁶² Józef Gołąbek opowiedział się za przeniesieniem powieści Sienkiewicza do klasy VI ze względu na: a) niedostosowanie psychiczne młodych ludzi do odbioru lektury o takiej tematyce; b) nadmiar materiału lekturowego, który przyczynia się do pobieżnego odczytania tekstu; c) niemożność zrealizowania celów wychowawczych; d) jednostronny obraz przeszłości kraju budzący podziw nie tylko dla zalet, ale także wad szlachty; e) nadmiar krwawych, przepełnionych okrucieństwem, scen batalistycznych; f) przedstawianie życia jedynie „prowinacji pogranicznej”, a nie całego narodu; g) budzenie uczuć nienawiści i pogardy dla Kozaków; h) brak zintegrowania treści kształcenia historycznego i polonistycznego; i) bariery językowe; j) gwałtowne przejście od lektur krótkich do powieści o pokaźnych rozmiarach (por. id., *Lektura „Ogniem i mieczem” w klasie IV gimn[azjum]*, „Muzeum” 1929, s. 132–142).

podyktowane było estymą, jaką Czapczyński darzył Sienkiewicza⁶³. W pełni utożsamiał się bowiem z sądem swojego duchowego mistrza Ignacego Chrzanowskiego, że pisarz ten dawał Polakom nadzieję „na odnowę moralną w imię wspólnego dobra” (OM, s. 61)⁶⁴, wiarę w lepszą przyszłość oraz optymistyczne przekonanie, że „»pomimo łez i jęków życie ma jednak sens i wartość«” (OM, s. 14).

Przypomnijmy, że już w 1885 r. (a więc rok po wydaniu)⁶⁵ powieść po raz pierwszy pojawiła się w spisie lektur i do 1918 r. była pozycją obowiązkową. Czytano ją w cyklu statarycznym i kursorycznym. W wolnej Polsce zaliczały ją do kanonu szkolnego programy z lat: 1918 (włączono całą *Trylogię*), 1920, 1923, 1924, 1926⁶⁶. Ich autorzy zalecali, by w dyskursie lekcyjnym zestawiać *Ogniem*

⁶³ Jolanta Sztachelska przekonuje, że Sienkiewicz jest jedynym pisarzem, który posiada „niemalże od początku zainteresowania nim jako osobą publiczną, legendę białą i czarną, [...] a nade wszystko podlega wszechstronnej manipulacji językowej” (ead., *Dwie legendy Sienkiewicza*, [w:] *Henryk Sienkiewicz w kulturze polskiej*, red. K. Stępnik, T. Bujnicki, Lublin 2007, s. 26). Teresa Walas dodaje zaś: „Spór o Sienkiewicza [...] robi wrażenie sporu wciąż nie do końca wygaszonego. Można nawet powiedzieć, że [...] Sienkiewicz był bardziej jątrzący od Marksa, jego bowiem pozycję traktowano jako stawkę w grze o projekt polskiej kultury narodowej” (ead., *Dwie diatryby Brzozowskiego – po stu latach*, „Dekada Literacka” 2008, nr 4, strona internetowa: <http://www.dekadaliteracka.pl/?id=4662> [dostęp: 23.06.2016]). Zob. również: *Po co Sienkiewicz? Sienkiewicz a tożsamość narodo- wa: Z kim i przeciw komu?*, red. T. Bujnicki, J. Axer, Warszawa–Kiejdany–Łuck–Zbaraż–Beresteczko 2007 (autorzy dostrzegają aktualność sporu o dzieło noblisty); D. Gawin, *Sienkiewicz współczesny*, „Znak” 2001, nr 2; przedr.: id., *Sienkiewicz – nasz współczesny*, [w:] id., *Polska, wieczny romans. O związkach literatury i polityki w XX wieku*, Kraków 2005, s. 33–62 (badacz uchyla zarzuty „czarnej legendy” i podkreśla rolę, jaką *Trylogia* odgrywa współcześnie w kulturze masowej)

⁶⁴ Henryk Sienkiewicz tak nakreślił zadania literatury polskiej: „Jeśli unosi się nad nią smutek, to ten smutek jest raczej tęsknotą za ideałem – nie pesymizmem wyczerpania i zwątpienia. Pesymizm jest rozkładem – powieść zaś nasza ma obowiązek łączyć, co jest rozwiązane, być łącznią dusz i, według określenia poety, arką przymierza między dawnymi i młodymi laty...” (id., *Dzieła*, red. J. Krzyżanowski, t. 45: *Szkice literackie I*, Warszawa 1951, s. 64).

⁶⁵ Por. J. Szocki, *Sienkiewicz w szkole*, „Guliwer” 1997, nr 4, s. 51–53; id., *Utwory Henryka Sienkiewicza w recepcji szkolnej (okres międzywojenny i powojenny)*, „Przegląd Humanistyczny” 1996, nr 6, s. 115–118; B. Kulka, *Henryk Sienkiewicz w programach i podręcznikach szkolnych dla szkół średnich przed rokiem 1918*, „Dydaktyka Literatury” 1989, t. 10, s. 53–84; R. Zawiliński, *Dzieła Sienkiewicza jako lektura szkolna*, „Muzeum” 1917, z. 5, s. 465–467.

⁶⁶ Por. T. Antoniewicz, *Projekt programu nauki historii literatury w szkołach średnich (gimnazja i seminaria nauczycielskie)*, Zamość [1918]; *Program gimnazjum państwowego. Oddział matematyczno-przyrodniczy. Język polski*, Warszawa 1920; *Program gimnazjum państwowego. Wydział humanistyczny*, Warszawa 1922; *Program gimnazjum dawnego typu klasycznego z jęz. wykładowym polskim*, Warszawa 1924; *Program gimnazjum państwowego. Wydział humanistyczny*, Warszawa 1926.

i mieczem z epopiejami Homera, romansami Scotta i fragmentami tekstów Ludwika Kubali: *Oblężenie Lwowa w 1648 roku*, *Oblężenie Zbaraża*, *Bitwa pod Beresteczkiem*. Za ważne uznawali też czytanie pozabeletrystycznych tekstów o Sienkiewiczu pióra Konstantego Wojciechowskiego i Ignacego Matuszewskiego. Taka praktyka miała pozwolić uczniowi na wyrobienie sądu o metodach pracy prozaika. Umożliwiała także refleksję nad istotą artystycznej kreacji (fikcja i prawda historyczna) oraz tworzywem dzieła literackiego.

Metodyczny rozbiór powieści „Ogniem i mieczem”... potwierdza, że Czapczyński wciąż doskonalił swój warsztat nauczycielski. Prezentowane refleksje twórca zamknął w zdecydowanie bardziej rozbudowanej formule. Publikację podzielił na pięć części, poprzedzonych *Wstępem*. W rozdziale pierwszym przybliżył etapy dojrzewania młodzieży, przedstawił także możliwości wychowawczego odpowiadania sztuką na potrzeby doznawane i werbalizowane przez adolescentów⁶⁷. Następnie, w części drugiej, przeszedł do omówienia recepcji powieści. Łódzki pedagog przywołał liczne wystąpienia literaturoznawców – zarówno apologetów (m.in. Chrzanowskiego, Antoniego Potockiego, Stanisława Tarnowskiego czy Aleksandra Brücknera⁶⁸), jak i przeciwników Sienkiewicza (Stanisława Brzozowskiego, Wilhelma Feldmana czy Piotra Chmielowskiego⁶⁹) – by zaznaczyć, że jedni i drudzy zgodnie akcentowali zainteresowanie młodzieży pozytywistycznym pisarzem.

Ustalenia Czapczyńskiego warto uzupełnić informacjami na temat międzywojennych dyskusji o wspomnianym utworze. Angażował on bowiem polemicznie ówczesnych krytyków, literaturoznawców i historyków. Nie będziemy rekonstruować przebiegu całego sporu, przypomnijmy jednak kilka ważniejszych punktów związanych z obecnością lektury w programie szkolnym. Jej zwolennicy podkreślali pozytywny wpływ na kształtowanie osobowości uczniów dostrzegany w patriotycznym przekazie dzieła. Zauważali, że budzi ono miłość ojczyzny, wyzwała gotowość do poświęcenia, ukazuje doniosłość zbiorowego czynu, uczy

⁶⁷ Czapczyński odwoływał się do prac cenionych psychologów polskich (T. Jarczyńskiego, *Higiena wychowawcza*, Warszawa 1921; S. Kopczyńskiego, *Wiek przejściowy, czyli tzw. okres dojrzewania młodzieży szkolnej*, „Przegląd Pedagogiczny” 1921, z. 6–7, s. 173–188) oraz zachodnich (E. Claparède’a, *Psychologia dziecka i psychologia eksperymentalna*, Warszawa 1918; L. Nagya, *Psychologie des kindlichen Interesses*, Lipsk 1912).

⁶⁸ I. Chrzanowski, *Henryk Sienkiewicz*, Kraków 1917; A. Potocki, *Polska literatura współczesna*, t. II, Warszawa 1912, s. 272; id., *Szkice i wrażenia literackie*, Lwów 1903; S. Tarnowski, *Historia literatury polskiej*, t. VI, cz. 2, Kraków 1907, s. 423; A. Brückner, *Dzieje literatury polskiej w zarysie*, t. II, Warszawa 1903, s. 454–461.

⁶⁹ S. Brzozowski, *Legenda Młodej Polski*, Florencja 1909, s. 31–41; W. Feldman, *Dalsza reakcja uczucia. Trylogia Sienkiewicza*, [w:] id., *Piśmiennictwo polskie ostatnich dwudziestu lat*, t. 1, Lwów 1902, s. 137–149; P. Chmielowski, *Henryk Sienkiewicz w oświele- niu krytycznym*, Lwów–Warszawa 1901.

pokonywania przeszkód i rozwiązywania trudnych sytuacji, wreszcie – wskazuje na wartość przyjaźni i miłości w życiu człowieka. Argumenty oponentów racjonalizowały tezę o zagrożeniach, jakie niósł za sobą tekst. Olgierd Górka⁷⁰ domagał się dezaktualizacji stworzonego przez Sienkiewicza mitu historycznego. Przekonywał, że nieścisłości faktograficzne *Ogniem i mieczem* prowadzą do błędnych wniosków dotyczących przeszłości Rzeczypospolitej, a gloryfikacja tych cech Polaków, które przyczyniły się do upadku kraju, kształtuje niewłaściwe postawy młodych ludzi wobec państwa. Górcie wtórowali: Juliusz Kaden-Bandrowski, Antoni Słonimski i Stanisław Szczutkowski⁷¹. Pojawił się także silny postulat wycofania powieści ze szkół dla mniejszości ukraińskiej (zgłaszali go m.in. Józef Grodecki, Edwarda Alterowa, Jadwiga Biernacka, Józef Gołąbek, Leon Płoszewski⁷²), spowodowany Sienkiewiczowską wizją relacji między Polakami a Ukraińcami (podsycanie nastrojów nacjonalistycznych). Kwestionowano również, m.in. ustami Witolda Gombrowicza, walory artystyczne książki⁷³.

W rozdziale trzecim, zatytułowanym *„Ogniem i mieczem” a młodzież*, Czapczyński omówił wyniki ankiet, które przeprowadził jesienią 1921 r. w sześciu łódzkich szkołach średnich⁷⁴. Potwierdziły one żywotność *Trylogii* wśród

⁷⁰ O. Górka, *„Ogniem i mieczem” a rzeczywistość historyczna*, „Pion” 1933, nr 3, s. 6–7; id., *Odwrócony obraz*, „Pion” 1933, nr 9, s. 6–8; id., *Kniaź Jarema*, „Pion” 1933, nr 11, s. 6–8; id., *Konkluzje*, „Pion” 1934, nr 1, s. 8–10 (podaję w porządku chronologicznym).

⁷¹ Por. A. Słonimski, *Kronika tygodniowa*, „Wiadomości Literackie” 1934, nr 19; J. Kaden-Bandrowski, *Odwrócony obraz. (Na marginesie artykułu Górki)*, „Gazeta Polska” 1933, nr 339, s. 3.

⁷² J. Grodecki, *Program i nauczanie języka polskiego w szkole średniej*, „Polonista” 1931, z. 3, s. 81–88; J. Gołąbek, *Lektura „Ogniem i mieczem”...*, s. 132–142; F. Alterowa (w nagłówku artykułu podano błędne nazwisko: F. Alterora), *Na marginesie artykułu p. J. Grodeckiego*, „Polonista” 1931, z. 1–2, s. 27–28; L. Płoszewski, *Na marginesie „Ogniem i mieczem”*, „Echo Warszawskie” 1925, nr 281. Przeciwnie stanowisko zajął S. Szuman, który wskazywał na walory wychowawcze pierwszej części *Trylogii* (id., *Spór o Sienkiewicza z punktu widzenia psychologii*, „Przyjaciel Szkoły” 1934, nr 4, s. 149–152); zob. również: W.Cz., *Historyczność „Ogniem i mieczem” (Na marginesie artykułów dra Górki)*, „Kurier Literacko-Naukowy” 1934, nr 2, s. 6–7; S. Zetowski, *Odparowana pieczeń z niezupełnie świeżym sosem (Na marginesie kampanii o „Ogniem i mieczem”)*, „Kurier Literacko-Naukowy” 1934, nr 1, s. 2–3.

⁷³ W. Gombrowicz, *Dzienniki 1953–1956*, Warszawa 1956, s. 352–353.

⁷⁴ O popularności utworów Sienkiewicza pisał S. Bortnowski, *„Potop” w szkole. Odbiór powieści Henryka Sienkiewicza. Wnioski dydaktyczne*, Warszawa 1988, s. 18, 21. Badania z 2002 r. wykazały natomiast niechęć młodzieży do lektury [id., *Od czytelniczego triumfu do wygnania (szkolny odbiór „Potopu” Henryka Sienkiewicza)*, [w:] *W kręgu literatury i języka*, red. A. Grochulska, Piotrków Trybunalski 2005; s. 127–130]; diagnozę tę potwierdziły rozpoznania Instytutu Książki i Czytelnictwa Biblioteki Narodowej (por. Ł. Gołębiowski [et al.], *Rynek książki w Polsce 2007*, Warszawa 2007). Zob. także:

przedstawiciele obu płci. Zaprezentujemy jej wyniki. Wśród 663 respondentów (244 uczennice i 419 uczniów) w klasie III, aż 47% dziewczynek⁷⁵ i 52,6% chłopców⁷⁶ wskazało Sienkiewicza jako swojego ulubionego autora. Jeszcze korzystniejsza była sytuacja w klasie IV – 55,2% wychowanek⁷⁷ i 53,7% wychowanków⁷⁸ (odpowiednio: 138 i 592 ankietowanych) wybrało dzieła noblisty.

Czwarta i piąta część pracy przybliżała szczegóły metodycznego projektu Czapczyńskiego, warto zatem tym fragmentom poświęcić więcej uwagi. Model analizy zaproponowany przy oglądzie *Pana Tadeusza* i tym razem – ze względu na swoją uniwersalność – okazał się funkcjonalny. Niemniej jednak rodzajowa i gatunkowa przynależność powieści, swoistość tworzywa literackiego, odmienność konstytuantów świata przedstawionego oraz rozmiary tekstu zadecydowały – przy zachowaniu podstawowego porządku – o nieco odmiennym podejściu do lektury. W działaniach analityczno-interpretacyjnych Czapczyński uwzględnił dwa aspekty: logiczny i estetyczny⁷⁹. Wnikliwa i ostrożna analiza logiczna miała bronić przed wypaczeniem literackiego przekazu. Wprowadzeniem do analizy estetycznej, uwzględniającej czynniki psychologiczne, kompozycyjne i stylistyczne, pedagog czynił głośne, rozumne i płynne czytanie, które umożliwiło uchwycenie znaczenia kreacji artystycznej i piękna języka. Dzieło literackie traktował bowiem jako strukturę humanistyczną, zorganizowaną intencjonalnie, o charakterze hierarchicznym (stosunek nadrzędność – podrzędność).

Bohater dysertacji przeznaczył na opracowanie *Ogniem i mieczem* 60 spośród 130 lekcji⁸⁰. Przekonywał, że na pierwszych zajęciach trzeba „postępować

D. Karkut, *Po co Sienkiewicz jest dziś potrzebny w szkole*, [w:] *Polscy nobliści w dyskursie literackim, dydaktycznym i kulturowym*, red. G. Różańska, Słupsk 2012, s. 225–252; ead., „*Historia magistra vitae est?*”: refleksje o uczniowskim czytaniu książek o tematyce historycznej, „*Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego*”, 2011, s. 203–221; Z. Zasacka, *Nastoletni czytelnicy*, „*Biblioteka w Szkole*” 2007, nr 6, s. 1–3.

⁷⁵ 29 uczennic wymieniło *Trylogię*, 19 – *Krzyżaków*, 6 – *Quo vadis*, 22 – *W pustyni i w puszczy*.

⁷⁶ *Trylogię* wskazały 34 osoby, *Ogniem i mieczem* – 38, *Potop* – 42, *Pana Wołodyjowskiego* – 8.

⁷⁷ 77 dziewczynek przywołało *Trylogię*, 28 – *Ogniem i mieczem*, 9 – *Potop*, a 3 – *Pana Wołodyjowskiego*.

⁷⁸ O *Trylogii* wspomniało 180 pytanych.

⁷⁹ Czapczyński uważał, że wzruszenie estetyczne, początkowo nieświadome, zyska „na pogłębieniu przez analizę” (OM, s. 57). Niektórzy pedagodzy twierdzili natomiast, że należy przede wszystkim wywołać wzruszenie estetyczne, a dopiero później można przystąpić do czynności analityczno-interpretacyjnych. O znaczeniu wychowania estetycznego zob. M. Gołaszewska, *Zarys estetyki*, Warszawa 1986.

⁸⁰ O roli *Ogniem i mieczem* w procesie kształcenia polonistycznego pisali: B. Chlebowski, *Wychowawcza wartość twórczości Henryka Sienkiewicza*, „*Wychowanie w Domu*

z wolna, dopóki uczniowie, zaznajomiwszy się z zasadniczymi zagadnieniami, nie zaczną samodzielnie ogarniać większych całości” (OM, s. 48-49). Stanowisko takie korespondowało z ideami Kazimierza Wóycickiego, który pisał: „Tylko długotrwałe obcowanie z utworem ujawnia nam jego tajemnice i czary, tylko z niego rodzi się nasza miłość do dzieła i wdzięczność dla artysty”⁸¹.

Materiał powieści ujął Czapczyński w 17 częściach. W pierwszym tomie wyodrębnił ich dziewięć: *Skrzetuski i Chmielnicki* (rozdz. I i II); *Helena* (rozdz. III i IV); *Łubnie* (rozdz. V-VI); *Rozłogi* (rozdz. VII); *Poselstwo* (rozdz. VIII-XV); *Na bezdrożach* (rozdz. XVI); *Ucieczka Zagłoby z Heleną* (rozdz. XVII-XXI); *Działalność ks. Jeremiego* (rozdz. XXII-XXXII) oraz *Bar* (rozdz. XXXIII); zaś w drugim – osiem: *Helena w jarze* (rozdz. I-III); *Podjazd* (rozdz. IV-VIII); *Lwów* (rozdz. IX-X); *Elekcja* (rozdz. XI-XIV); *Poselstwo Kisiela i poszukiwanie Heleny* (rozdz. XV-XX); *Uwolnienie Heleny* (rozdz. XXI-XXIII); *Zbaraż* (rozdz. XXIV-XXIX); *Pomyślne rozwiązanie* (rozdz. XXX i epilog). Zdecydowanie dokładniej proponował omawiać tom I – sugerował, by trzema początkowymi rozdziałami wypełnić 8-12 godzin polskiego, na dalsze przeznaczył po jednej lekcji. Później sugerował już interpretować na jednych zajęciach po dwa rozdziały z tomu II. Do wyróżnionych partii kompozycyjnych wyznaczył cele działania, a pytania (w liczbie 2906) podzielił na dwie części. Grupa A dotyczyła analizy treści i formy dzieła ujmowanego całościowo, B zawierała zaś, obok pytań-uogólnień, także zagadnienia kompozycyjne. Interpretację każdej grupy kończyły pytania syntetyczne i ćwiczenia „pogłębiające lub rozszerzające poznane przy rozbiorze zagadnienia” (OM, s. 57).

Powyższe rozważania warto zilustrować poprzez przywołanie propozycji analizy dwóch rozdziałów powieści (część I), Czapczyński połączył je bowiem pytaniami syntetycznymi. Rozbiór pierwszego rozdziału służył prezentacji Skrzetuskiego i Chmielnickiego oraz nakreśleniu tła politycznego, kulturalnego i społecznego realiów powieściowych. Odczytanie drugiego miało przynieść zapowiedź przyszłych wydarzeń, a ponadto scharakteryzować Chmielnickiego, księcia Jeremiego Wiśniowieckiego, Zaćwilichowskiego, Zagłobę i Czaplińskiego. Uczeń

i Szkole” 1916, nr 10, s. 160-170; B. Nawroczyński, *Pierwiastki ogólnoludzkie i narodowe w twórczości Henryka Sienkiewicza*, „Wychowanie w Domu i Szkole” 1916, nr 10, s. 147-159; J. Zakrzewski, *Sienkiewicz a szkoła*, „Wychowanie w Domu i Szkole” 1916, nr 10, s. 171. Wpływ powieści na psychikę młodego pokolenia omawiał A. Grzymała-Siedlecki, *Cud Wisły. Wspomnienia korespondenta wojennego*, Warszawa 1921; zob. również: F. Bielański, „Ogniem i mieczem” czy „Potop”, „Polonista” 1933, z. 3, s. 101-105; S. Peliński, *Lektura „Ogniem i mieczem” i „Pana Tadeusza”*, „Polonista” 1933, z. 1, s. 7-14; z. 2, s. 57-60; J. Biernacka, „Ogniem i mieczem” w trzydziestu godzinach lekcyjnych, „Polonista” 1931, z. 1-2, s. 11-15; J. Gołąbek, *Książki pomocnicze...*, s. 333.

⁸¹ K. Wóycicki, *Ćwiczenia porównawcze z dziedziny poetyki*, cz. I: *Wypisy*, b/w, brw, s. VI.

powinien, w zamierzeniu łódzkiego polonisty, zwrócić uwagę na językowe sposoby obrazowania: kontrast, związki natury ze światem ludzkim, synestezję, rolę porównań i przenośni, archaizację i barbaryzmy. Proponował – zgodnie z sugestiami zawartymi w *Uwagach wstępnych* i *Celu rozbioru* – aby spośród form podawczych wyeksponować opis oraz charakterystykę bezpośrednią i pośrednią. W tej ostatniej zalecał uwzględnienie: a) motywów postępowania; b) sposobów przeradzenia się motywów w jasny cel (należało podkreślić nie tylko psychologiczny aspekt procesu, wewnętrzne reakcje wywołane przez czyn, lecz również obecność czynu w świecie zewnętrznym); c) obrazów poszczególnych elementów składających się na czyn; d) znaczenia przypadku lub interwencji sił wyższych w kształtowaniu losów bohaterów powieściowych.

Odnoszące się do pierwszego rozdziału pytania grupy A twórca poradnika podzielił na 13 podgrup. Czterdziestoma sześcioro pytaniami drugiej grupy zwracał myśl czytelnika ku ujęciom syntetyzującym. W przypadku drugiego rozdziału – w grupie A wyodrębnionych zostało 7 problemów głównych, a w grupie B – 24. Czapczyński nadał im zasadniczo postać gramatyczną zdań pytających, niekiedy rozkazujących. Pytania analityczne grupy pierwszej uwieńczył dodatkowo siedmioma pytaniami-podsumowaniami. W kolejnych częściach podręcznika poszerzył pole rozważań o obserwację wątku miłosnego. Wskazywał na konieczność śledzenia Sienkiewiczowskiej skłonności do paralelizmu w ujęciu wydarzeń historycznych i osobistych. Ich korelację należało ukazać na płaszczyźnie treściowej – związek między dziejami ojczyzny a losem jednostki – oraz na płaszczyźnie kompozycji: między treścią a formą utworu.

Wprowadzenie rysunków (przedstawiających np. wyrzucenie Czaplińskiego przez Skrzetuskiego czy próbę miecza Podbiپیęty) i wykresów (scena Skrzetuski – Czapliński) spowodowane było – analogicznie jak w przypadku rozbioru *Pana Tadeusza* – przekonaniem bohatera dysertacji o potrzebie różnicowania sposobów oddziaływań dydaktycznych. Wiele zadań zostało ukierunkowanych na uczniowską samodzielność w stawianiu i weryfikowaniu hipotez, wymagało poszukiwania odpowiedzi na egzystencjalnie ważne pytania, oceny postępowania bohaterów, ale też moralnego formowania samego siebie. Polecenia te pozwalały łączyć czynności mówienia z wypowiedziami pisemnymi.

Czapczyński kończył działania lekcyjne „zebraniem całości” – grupą pytań, które ułatwiały pracę z powieścią nie tylko w klasie IV, lecz także VII, kiedy gimnazjaliści poznawali inne utwory Sienkiewicza (zgodnie z zaleceniami programu autor podręcznika wykluczał syntezy historycznoliterackie). Pytania końcowe zostały skoncentrowane wokół problemów dotyczących czasu (7), miejsca (11) i przebiegu akcji, charakterystyki bohatera jednostkowego i zbiorowego, opisów bitew, zwyczajów, obyczajów czy świata natury. Łódzki polonista poddał także pod rozważę zagadnienia idei przewodniej, kompozycji, języka, gatunku oraz percepcji. Takie zespolenie analizy materialnej i formalnej było konsekwencją pojmowania dzieła jako jedności składającej się z różnorodnych elementów. Ba-

dacz zamieścił ponadto graficzny zapis przebiegu zdarzeń. Podwójną linią przerywaną oznaczył akcję miłosną: linia nakreślona wyżej wskazywała wydarzenia dodatnie, niżej – ujemne; ciągła odzwierciedlała dominantę wątków miłosnych, a przerywana – pominięcie tych spraw w niektórych rozdziałach. Linia czarna odnosiła się analogicznie do wątku politycznego.

Autor rozbioru przestrzegał przed koncentrowaniem uwagi uczniów na fragmentach wątpliwych moralnie, wywołujących u młodzieży niepożądane skojarzenia lub „krwiożercze” instynkty⁸². Jeśli młodzi ludzie okazaliby nimi szczególne zainteresowanie, należało wówczas na ich pytania „odpowiedzieć jak najogólniej” (OM, s. 35)⁸³. Jak łatwo zauważyć, przywołane tu rozumienie samodzielnności ucznia obciążone zostało pewną kulturową stronniczością. Za niewłaściwe uznawano wówczas wprowadzanie do sfery publicznej tematów tabu, związanych m.in. z seksualnością człowieka czy drastycznością wpisaną w rozwój cywilizacji. Postawa taka przypomina rodzaj cenzury, sprzeniewierzającej się deklaracjom lektury pogłębionej. Takie stanowisko Czapczyńskiego mogły ukształtować poglądy Édouarda Claparède’a, Laudilusa Nagya, Stefana Kopczyńskiego, Tadeusza Jaroszyńskiego, a także sugestie zawarte wcześniej we *Wskazówkach do nauki języka polskiego* Próchnickiego⁸⁴.

Warto podjąć jeszcze próbę sporządzenia rejestru zawierającego dyrektywy postępowania nauczycielskiego. Przede wszystkim zaznaczmy, że w ujęciu Czapczyńskiego ocena dzieła stanowiła procedurę poznawczą: porządek czynności eksplanacyjnych w jej obrębie zmierzał do wydobycia szczegółowych sensów i uczynienia z nich podstawy do formułowania uogólnień. Pedagog proponował zorganizować pracę nad lekturą tak, by ustalenia powstałe w wyniku rozbioru mogły zostać przełożone na znane czytelnikom doświadczenia (zasada aktualizacji). Cel finalny utożsamiał ze zrozumieniem treści i interioryzacją przesłania. Nie chodziło tu jednak o szukanie odwzorowań czy porównywalność sytuacji, warunkowanych specyfiką określonego kręgu kulturowego (starożytnego, średnio-wiecznego czy siedemnastowiecznego). Niezależnie od tego, jak słuszne było wyjaśnienie przez wychowanka decyzji bohaterów powieściowych, twórca poradnika za niezwykle istotną umiejętność uznawał dostrzeżenie znaczenia omawianych wskazań etycznych. Czapczyński zdawał sobie bowiem sprawę z różnicy

⁸² Współcześnie Ryszard Koziołek odsłania proces oraz zasady tworzenia przedstawień seksualności i przemocy przez Sienkiewicza tak, by dostarczały one przyjemności w lekturze, obnażając jednocześnie skryte i wstydlive pragnienia czytelnika; por. id., *Ciała Sienkiewicza. Studia o płci i przemocy*, Katowice 2009.

⁸³ Stanowisko autora poparł J. Gołąbek, *Lektura „Ogniem i mieczem”...*, s. 140; w dydaktyce XIX w. kwestię tę akcentował F. Próchnicki, *Wskazówki do nauki języka polskiego*, Lwów 1885.

⁸⁴ Por. *ibid.*, s. 30.

istniejącej między uczniowską percepcją spontaniczną (naiwną, nieprofesjonalną, indywidualną i doświadczaną osobiście) a kierowaną (szkolną, krytyczną); ta druga często destabilizowała iluzję świata na rzecz wypracowania „wspólnego” języka i „wspólnego” rozumienia. Konkretyzację poznawanych problemów ułatwiały głosy historyków dawnych i współczesnych, a ponadto opinie krytyki literackiej⁸⁵. Rozumiejąc, że wizerunek Sienkiewicza oraz profil czytelniczy wyznaczały urzeczywistniane modele odbioru – dyktowane m.in. jego perspektywą czytania jako historyka literatury i dydaktyka – badacz zachęcał do pogłębionego interpretowania powieści w kontekście poglądów pisarza, widocznych w tekście przemian formuły realizmu, specyfiki gatunkowej czy stabilizacji narodowych mitów.

Aby ocenić wartość rozbioru *Ogniem i mieczem*, wskazać jego rys indywidualny oraz obszary szkolnych aporii wypada i tym razem zastanowić się, jakie miejsce zajmował podręcznik Czapczyńskiego wśród publikacji o zbliżonym charakterze.

Swoistym hołdem dla łódzkiego polonisty była wydana trzy lata później książka Jętkiewiczowej i Ślósarskiej⁸⁶, w której autorki odwoływały się do koncepcji Czapczyńskiego (33 godziny czytania, 27 rozbiorów). Pracy nad lekturą nakreśliły „cel wyłącznie praktyczny” i zamieściły 713 „związanych pytań”⁸⁷ oraz 94 ćwiczenia. Pozostawiły wśród nich wykresy akcji miłosnej i politycznej, skrytykowane wcześniej przez Zygmunta Łempickiego⁸⁸. Podział lektury na część szkolną i domową pokrywał się w zasadzie z propozycją metodycznego przewodnika Czapczyńskiego. Wyjątek stanowił, zalecany do pracy samodzielnej, czwarty rozdział tomu pierwszego (m.in. historia rodu Kurcewiczów).

Do projektu bohatera dysertacji nawiązywały także *Wypisy dla klasy I Gallego*. Warszawski polonista zawarł tam liczne fragmenty pierwszej części *Trylogii* (*Młody watażka, Dwór obronny na Ukrainie w XVII wieku, Przerazenie*⁸⁹). W roz-

⁸⁵ Mowa m.in. o takich pracach jak: E. Starczewski, *Możnowładztwo polskie na tle dziejów*, t. 1, Warszawa 1914; F. Rawita-Gawroński, *Bohdan Chmielnicki*, t. 1–2, Lwów 1906; L. Kubala, *Szkice historyczne*, Lwów 1880.

⁸⁶ Z. Jętkiewiczowa, Z. Ślósarska, *Pytania i zadania do analizy „Ogniem i mieczem”. Materiał dla klasy pierwszej gimnazjum wyższego (IV) z mapką terenu*, Warszawa 1925.

⁸⁷ *Eid.*, *Przedmowa*, [w:] *ibid.*, s. 3.

⁸⁸ Z. Łempicki krytykował skłonność do przesady: „Ale co za korzyść daje wykres [...] mający rzekomo unaocznic stosunek akcji erotycznej i politycznej? [...] Może by tak jeszcze miłość zmysłową nakreślić grubszą linią, a »platoniczną« cieńszą?” (*id.*, *Nauka literatury w szkole średniej a uniwersytet*, [w:] *Pamiętnik I Ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów w Warszawie w dniach 24, 25, 26 kwietnia 1924 r.*, Lwów–Warszawa 1925, s. 26); por. także: W. Sawrycki, *Juliusz Kleiner*, [w:] *id.*, *Współtwórcy szkolnej polonistyki...*, s. 79–80.

⁸⁹ W wypisach znajduje się jeszcze czytanka *Młody zagończyk z Pana Wołodyjowskiego*.

dziale *Pytania do lektury podstawowej* znalazł się plan pracy z powieścią. Galle wyodrębnił w niej następujące części: *Wdrożenie akcji historycznej i powieściowej* (rozdział I), *Pierwszy okres i zawiązek akcji powieściowej: poznanie* (rozdziały II–VII), *Pierwszy okres i zawiązek akcji historycznej: wybuch* (rozdziały VIII–XVI), *Drugi okres i nowe zawiązanie akcji powieściowej: ucieczka Heleny* (rozdziały XVII–XXI), *Drugi okres i nowe zawiązanie akcji historycznej: pochodź ks. Jeremiego* (rozdziały XXII–XXXIII), *Trzeci okres i najwyższe napięcie akcji powieściowej: w rozłące i rozpacz* (rozdziały XXXIV–XLI), *Trzeci okres i najwyższe napięcie akcji historycznej* (rozdziały XLIII–LI; jednak pominięty został rozdział ukazujący przybycie rozbitych oddziałów polskich do Lwowa po klęsce pod Piławcami), *Czwarty okres i przełom akcji powieściowej: odnalezienie Heleny* (rozdziały LII–LVI), *Czwarty okres i przełom akcji historycznej: obrona Zbaraża* (rozdziały LVII–LXI), *Rozwiązanie akcji powieściowej i dziejowej* (rozdziały LXII–LXIII), *Epilog*.

Zawarte w podręczniku pytania-uogólnienia dotyczyły dawnych wydarzeń i ich znaczenia dla Polski, poglądów pisarza, charakterystyki postaci historycznych oraz sposobów ich kreacji. Uwagę należało skupić na przeplataniu się faktografii z wątkami fikcyjnymi, na ewolucji bohaterów i ich wzajemnych powiązaniach, scenach zbiorowych oraz elementach życia społecznego i obyczajowego. Nie wolno było także zapominać o świecie natury, tudzież komparatystycznym zestawieniu powieści z dziełami Homera. Wszystkie te operacje wykonywane miały być w powiązaniu z zagadnieniami językowymi.

Również zalecenia Konstantego Wojciechowskiego zawarte we *Wskazówkach metodycznych do programu gimnazjum...* – i dotyczące porównywania *Ogniem i mieczem* z utworami o zbliżonej problematyce: *Wyprawami kozackimi* Józefa Treliaka, *Czajkami* Bohdana Zaleskiego, *W niewoli tatarskiej* i *Pojedyńkiem* Sienkiewicza, *Bitwą pod Beresteczkiem* Ludwika Kubali oraz Władysława Łozińskiego *Bronią w dawnej Polsce* – nawiązywały do propozycji Czapczyńskiego.

Postulowana przez łódzkiego pedagoga zasada aktualizacji treści zbliżała się do stanowiska Ludwika Bandury, który sugerował, by tematykę rozdziału I przybliżyć uczniom poprzez zbieranie podań o ich miejscowości⁹⁰. Projekt bohatera dysertacji nieco zmodyfikował natomiast Stanisław Peliński. Zalecał on dwukrotne czytanie tekstu: pierwsze o charakterze spontanicznym (dwa tygodnie), drugie stanowiło już percepcję kierowaną (dwa miesiące). Jego efektem miały być uporządkowane alfabetycznie karty pracy z uczniowskimi zapisami ważniejszych spostrzeżeń, spisany według porządku: osoby, bitwy, miasta, przyroda. Twórca artykułu *Lektura „Ogniem i mieczem”...* przedstawił powieściowe wątki za pomocą kwadratu: jego górne wierzchołki zajmowało dowództwo polskie i kozackie, a dolne – rycerstwo obu stron. W środku kwadratu znalazł się wątek

⁹⁰ Por. L. Bandura, *Rozbiór 1 rozdziału „Ogniem i mieczem”*, „Przyjaciel Szkoły” 1927, nr 16, s. 715–720.

Heleny i Skrzetuskiego. Badacz zespolił – tak jak proponował Czapczyński – dokładną charakterystykę bohaterów z opisem sytuacji historycznej, odnoszącej się do realiów siedemnastowiecznej Rzeczypospolitej, oraz analizą językową. Rozbiór zakończył – w imię idei wychowania narodowego – oceną Ossolińskiego. Na dalsze lekcje przeniesione zostały rozmyślenia o przyczynach późniejszej klęski Polaków w zmaganiach ze Szwedami (związek z *Potopem*)⁹¹.

Warto odnotować także techniczno-metodyczne uwagi dydaktyków, dotyczące procesu omawiania powieści w szkole. Postulowano przede wszystkim ograniczenie czasu przeznaczanego na interpretację *Ogniem i mieczem*. Jadwiga Biernacka przewidywała 26–30 godzin lekcyjnych, z czego tom pierwszy powinien zająć 18–20 spotkań (w sumie 3–3,5 miesiąca). Zalecała, po przeprowadzeniu dokładnej analizy pierwszego rozdziału, wspólne odczytywanie fragmentów o szczególnym zabarwieniu uczuciowym, takich jak np. walka duchowa Jeremiego (w I części powieści) czy obrona Zbaraża (część II). Analizę wieńczyły referaty uczniów, przygotowane na podstawie literatury przedmiotu⁹².

Koncepcję monograficzną nie tylko wpisywano w projekty pracy nad poszczególnymi lekturami, lecz również wykorzystywano ją w podręcznikach do nauczania historii literatury. Dążenia Czapczyńskiego były zbieżne z propozycją przedstawioną w *Historii literatury polskiej wieku XIX*⁹³ Lucjusza Komarnickiego. Autor zespałał w zabiegach interpretacyjnych wiedzę historyczno- i teoretyczno-literacką. Prezentowane utwory opatrywał materiałem dokumentacyjnym, pogładowym dla epoki (wiadomości biograficzne, historyczne, genetyczne, wzorcowe analizy, świadectwa recepcyjne) oraz nieschematycznymi pytaniami, uczącymi odbioru estetycznego. Wartością tej publikacji była zasada szeregowania pytań – od ogólnych, przez szczegółowe, do syntetycznych – wraz ze zwróceniem uwagi na elementy wspólne z innymi tekstami, jak też czynniki wyróżniające dzieło na tle okresu literackiego⁹⁴.

Zbliżone tendencje dostrzec można w *Zbiorze zadań i pytań z literatury polskiej...* Stanisława Adamczewskiego. Do walorów tego opracowania, zawierającego materiał od Mikołaja Reja do Jana Chryzostoma Paska, należą: uczenie się według kwestionariusza, indywidualizacja stopnia trudności, komentarze do sposobów pracy i – dodatkowo – zebrane w grupy pytania. Podczas syntezy lub na etapie utrwalania materiału – co akceptował także Czapczyński – znaczącą rolę

⁹¹ S. Peliński, *Lektura „Ogniem i mieczem”...*, s. 7–14.

⁹² J. Biernacka, „*Ogniem i mieczem*” w trzydziestu..., s. 11–15.

⁹³ L. Komarnicki, *Historia literatury polskiej wieku XIX (z wypisami)*. Książka dla młodzieży szkolnej i samouków, cz. I–II, Warszawa 1917; zob. D. Dworakowska-Marinow, *Lucjusz Komarnicki: pedagog – badacz literatury – teatrolog*, Łódź 2007, s. 75–109.

⁹⁴ Por. B. Bogolewska, *Problemy szkolnego „badania” dzieła literackiego*, [w:] *Z dydaktyki literatury...*, s. 79.

odgrywały wykresy, ułatwiające zapamiętanie treści, uzmysławiające dominantę kompozycyjną i ideową lektury. W swym dalekim od schematyzmu podręczniku Adamczewski nie czynił z heurezy „maszyny” do stawiania pytań; wręcz przeciwnie – równomiernie rozkładał akcenty na poszczególne działy języka polskiego. Łączył też literaturę z elementami historii, teorii i krytyki literackiej, a naukę o języku integrował z ćwiczeniami w mówieniu i pisaniu.

Przypomnieć trzeba jeszcze *Historię literatury polskiej...* Marii Dynowskiej oraz *Literaturę Polski przedrozbiorowej...* autorstwa Andrzeja Boleskiego⁹⁵. Pierwsza składała się z dwóch części. Przeznaczona dla gimnazjalisty i nauczyciela, podawała niezbędne informacje o kierunkach, prądach, rozwoju gatunków literackich, stosowne teksty bądź ich fragmenty, streszczenia wiadomości i życiorysy. Druga pozycja, adresowana tylko do ucznia, zawierała pytania i zadania ukierunkowane na jego samodzielne działanie. Boleski jako przeciwnik gotowych rozwiązań zrezygnował ze stawiania pytań – uznawał bowiem, że zajęcia powinny rozpoczynać się, z inicjatywy młodych ludzi, od ogólnych refleksji nad czytаныmi treściami, które drukował w całości lub częściach zespolonych jedną myślą. Ergocentryczny model oglądu dzieła literackiego zaprezentował również Manfred Kridl w *Literaturze polskiej wieku XIX*⁹⁶. O popularności jego publikacji zadecydować mogły zarówno wysoka wartość naukowa, uważny ogląd warstwy językowej i kompozycyjnej utworów, jak też racjonalnie pojęty historyzm czy korelacja heurezy z wykładem.

Duże nadzieje na realizację założeń koncepcji monograficznej łączono z serią Wielkiej Biblioteki. Edytorzy zaproponowali indukcyjny tok poznawania literatury dzięki heurystycznemu ujęciu tematów. Kolejne wydania składały się z utworu oraz zamieszczonych w drugiej części objaśnień rzeczowych, językowych i historycznoliterackich. W przypisach znalazły się informacje o genezie dzieła, jego recepcji, dialogu intertekstualnym, sądach pisarzy na temat własnych dokonań. Tom XVII serii zawierał *Pana Tadeusza*, zaś CXLI *Ogniem i mieczem* w opracowaniu Adama Kaznowskiego.

Wypada zauważyć, że Czapczyński, przekonany o potrzebie aktywizowania uczniów, przedstawił analityczno-interpretacyjny model oglądu lektury: jego kluczem uczynił szereg pytań otwierających świat kreacji artystycznej. Opowiadał się za realizacją zasady pogładowości, uważał bowiem, że tylko bezpośredni kontakt z dziełem pozwala wywołać przeżycie estetyczne. Wiedział, iż poza wyeksponowaniem warstwy ideowej, którą byli w stanie uchwycić intuicyjnie, trzeba przygotować uczniów do postrzegania tekstu jako tworu artystycznego. Cel ten wspomagała analiza formalna (elementy językowe, kompozycyjne oraz stylistyczne). W odpo-

⁹⁵ M. Dynowska, *Historia literatury polskiej. Podręcznik dla nauczycieli i młodzieży szkół średnich. Od początków do końca XVIII wieku*, Warszawa 1921; A. Boleski, *Literatura Polski przedrozbiorowej. Od początków do końca XVIII wieku*, Warszawa 1923–1925.

⁹⁶ M. Kridl, *Literatura polska wieku XIX*, cz. I–V, Warszawa 1925–1933.

wiednio prowadzonej heurystyce pedagog widział skuteczne narzędzie aktywizacji młodych ludzi; poruszenie poznawcze wzmocniał pogłębioną refleksją, dzięki stosownie dobranemu kontekstowi. Atomizacja lekcji i jej szablonowe zorganizowanie nie wynikały z intencji autora *Metodycznego rozbioru powieści „Ogniem i mieczem”*..., niemniej jednak jego projekt i tym razem nie był wolny od niedociągnięć, spowodowanych powieleniem wcześniejszych błędów. Warto zatem odnotować tylko najważniejsze z nich. Przypuszczalnie maniera dydaktyczna sprawiła, że Czapczyński często posługiwał się pytaniami prostymi, odniesionymi jedynie do celu zadań. Pytania pomocnicze zawierały fragmenty odpowiedzi, często też – ze względu na nadmierną drobiazgowość – uniemożliwiały budowanie dłuższych wypowiedzi. Mało było poleceń, które inicjowałyby dyskusję i skłaniały do prezentowania własnych spostrzeżeń lub wniosków. Zauważalna tendencja do tworzenia „paciorków pytań” świadczyła o pewnym pęknięciu w postawie Czapczyńskiego. Z jednej strony żądał on od nauczyciela samodzielności i inwencji, z drugiej natomiast formułował nadmiernie uszczegółowione propozycje. Jako wyraz „barokowości edukacyjnej” potraktować można wykresy akcji miłosnej powieści, sporządzone przez łódzkiego literaturoznawcę.

W tym miejscu należy przywołać informacje o postrzeganiu heurystyki przez międzywojennych dydaktyków. Liczne dyskusje toczone na łamach prasy („Polonista”, „Przyjaciel Szkoły”, „Muzeum”) udowadniają, że miała ona zarówno gorących zwolenników, jak i zagorzałych oponentów. Ci pierwsi zakładali, że taka metoda służy aktywizowaniu wychowanka, który ma nie tylko odpowiadać, lecz również pytać. Wóycicki pisał: „Im więcej rozumnych pytań będzie padało ze strony uczniów, im te pytania będą głębsze, im częściej uczniowie sami sobie odpowiadają, im bardziej praca nauczyciela sprowadzi się tylko do kontrolowania biegu myśli młodych czytelników, tym lepiej wykonał swoje zadanie”⁹⁷. Renesans heurystyki wiązał się z przeświadczeniem – powszechnym wówczas, a zakorzenionym w poglądach jej ojca, Sokratesa⁹⁸ – że o jakości procesu kształcenia nie decyduje ilość posiadanej wiedzy, lecz gotowość do jej nieustannego pozyskiwania. Jako spadek po starych formach egzekwowania treści materiałowych oraz dziedziectwo indukcji, modnej w ostatnich dziesięcioleciach XIX w., wyrażała protest wobec praktyk akroamatycznych, nadmiernie eksponujących rolę pedagoga.

Przeciwnicy heurystyki, chociaż na I Ogólnopolskim Zjeździe Polonistów w 1924 r. wykazywali zalety metody, sugerowali jednak odejście od tego modelu postępowania. Zygmunt Łempicki, w artykule *Nauka literatury w szkole średniej...*⁹⁹,

⁹⁷ K. Wóycicki, *Rozbiór literacki w szkole...*, s. 15.

⁹⁸ Por. M. Łojek, *Rodowód i wartości metody problemowej w nauczaniu literatury*, Zielona Góra 1976, s. 13.

⁹⁹ Z. Łempicki pisał: „Oparcie całej dydaktyki wyłącznie na pytaniu, wprowadzenie do edukacji systemu katechizacji, wprowadza w następstwie zupełny zanik umiejętności

wskazywał na jego wynaturzenia: umysłową bierność gimnazjalisty, niechęć do twórczych poszukiwań, drobiazgowość spostrzeżeń i ogólne ograniczenie horyzontów poznawczych. Z bezpardonową krytyką podejścia monograficznego wystąpił Bronisław Poletur, zwolennik koncepcji psychologicznej. Dowodził on, że analiza heurystyczna zaprzecza idei bezpośredniego oddziaływania piękna w kontakcie literackim, stanowi bowiem element pośredniczący. Twierdził ponadto, że w nauczaniu powinno się nie tylko kreować, ale i kontrolować doznania estetyczne¹⁰⁰. Przeżywanie dzieła Poletur uznawał nawet za szkodliwą afektację¹⁰¹. Juliusz Kaden-Bandrowski, gdy po latach wspominał zmęczenie „panheurezą”, notował: „Między 13 i 16 rokiem życia opanowała nas ta piła, ten koszmar, ta kolosalna antypropaganda literatury”¹⁰².

Powyższa uwaga wymaga kilku słów komentarza. Próba wyjaśnienia wypażeń metody nie tylko ułatwia właściwe oświetlenie zamiarów Czapczyńskiego, lecz wskazuje także mechanizmy powstawania błędów – stanowi więc istotny element refleksji nad dydaktyką. Przyjrzyjmy się tej kwestii.

Wydaje się, że wśród wielu negatywnych czynników utrwalających schematyzm postępowania, kluczowe znaczenie miało, zniewalające młodzież, nadmierne uszczegółowienie pytań. Fakt ten dostrzegali już Wóycicki¹⁰³. Analogiczne przesłanki podyktowały decyzję ministra Stanisława Grabskiego, który rozesał okólnik z zaleceniem ograniczenia rozbioru¹⁰⁴. Tego typu poglądy pojawiały się również w latach 30. XX w. Wskazywano wówczas m.in. na nadmierne pomniej-

wysłowienia się [...]. Uczeń umie tylko odpowiadać i pytać, nie umie mówić, nie umie zdań powiązać ze sobą” (id., *Nauka literatury w szkole średniej...*, [w:] *Pamiętnik I Ogólnopolskiego Zjazdu...*, s. 20–39).

¹⁰⁰ Por. B. Poletur, *Nauka o literaturze w oświetleniu metody porównawczej*, „Muzeum” 1926, z. 4, s. 289–297; id., *Rozbiór „Pana Tadeusza” jako zagadnienie nowej metody*, Warszawa 1925; id., *Poetyka jako środek kształcenia intuicji, bezpośredniego przeżycia i wyobraźni twórczej*, „Ogniwo” 1924, nr 5–7, s. 5–8; nr 8–9, s. 5; nr 11, s. 3; nr 12, s. 3–5. Właściwe ramy koncepcji psychologicznej nadał Juliusz Saloni; por. J. Marchewa, *Nauczanie literatury w szkole...*, s. 135–148.

¹⁰¹ Ataki na koncepcję monograficzną zostały zahamowane w latach 1928–1930. Zgodnie z popularnymi hasłami Helen Parkhurst akcentowano wówczas rozumowe ujęcie tematu i dyskusję, a także postulowano ograniczenie syntezy (por. ead., *Wychowanie według planu Daltońskiego*, przeł. Z. Umińska, Lwów 1928).

¹⁰² Cyt. za: K. Irzykowski, *Programy nauki języka polskiego...*, [w:] *Teoria kształcenia literackiego...*, s. 310–316.

¹⁰³ Wóycicki pisał: „analiza i nasza metoda dyskusyjna są to sposoby [...] nieco skompromitowane – popadają w skrajność: albo są zbyt szczegółowe, albo zbyt powierzchowne” (id., *Cele i charakter nauczania literatury w szkole średniej*, [w:] *Pamiętnik I Ogólnopolskiego...*, s. 15).

¹⁰⁴ Por. Dz.Urz. MWRiOP z 1925 r. Nr 14, poz. 142, s. 262.

szanie funkcji historii literatury w procesie nauczania. Z głosem protestu wystąpił Ignacy Chrzanowski. Mimo że popierał on stanowisko zwolenników koncepcji lekturoznawczej, apelował o prezentowanie w dyskursie lekcyjnym doniosłych osiągnięć narodowej kultury i jej twórców. Z autorem *Poezji polskiej XVIII wieku* zgadzał się Julian Krzyżanowski. Historyk literatury ubolewał, że kształtowanie estetyczne odbywa się kosztem zubożenia kultury narodowej wychowanków. Krytykował przeświadczenie, iż w wolnym państwie należy zrezygnować z celów stawianych polonistyce zaborowej, uzasadniając swą tezę argumentami pragmatycznymi (emocjonalny związek z przeszłością) oraz metodologicznymi (znaczenie procedur interpretacyjnych). Łempicki przekonywał natomiast, że samodzielnie zdobywana wiedza powinna zostać uporządkowana i zyskać stały podkład odniesień. Ostrze krytyki kierował w stronę konstytutywnych dla heurzy założeń, dotyczących przeżywania utworów literackich przez młodzież (wywoływały one często powierzchowną egzaltację).

Trzeba zaznaczyć, że negowano zasadniczo samą organizację poznawania tekstu literackiego, ze względu na dominację celów formalnych oraz „impresjonistyczny” styl pracy¹⁰⁵, sprowadzony do dzielenia się wrażeniami z przeczytanej lektury. Obserwacja efektów kilkuletniego stosowania tej metody skłoniła polemistów do stwierdzenia, że czasochłonne analizy zubożają listę poznawanych lektur. W katechetycznych, szablonowych i często natrętnych pytaniach widzieli oni przyczyny lekcyjnej nudy i bierności poznawczej uczniów. Dowodzili, że drobiazgowo opracowywanie zalecanych pozycji uniemożliwiało doznania estetyczne, zaś pominięcie syntezy sprawiało, że pozyskane wiadomości nie tworzyły uporządkowanych struktur. Protestowali także przeciwko zbanalizowanemu posługiwaniu się wykresami.

Zakończenie

Zamykając nakreśloną tu charakterystykę koncepcji rozbioru dzieła literackiego, warto przedstawić kilka uwag o charakterze podsumowującym. Jak wynika z dotychczasowych ustaleń, prace Czapczyńskiego – jeśli chodzi o cele, zasady i metody nauczania – antycypowały i realizowały zmiany wprowadzone w szkolnictwie po 1918 r. Heurystyczny model analizy był koherentny z ówczesnymi prądami literaturoznawczymi, osiągnięciami nauk pedagogicznych oraz programami sankcjonowanymi przez władze szkolne. Okoliczność ta sprawiła, że łódzki interpretator uważał popularne w międzywojniu szczeble heurzy za ważne narzędzia pomocnicze, ukierunkowane na wyzwolenie aktywności ucznia,

¹⁰⁵ Na zbieżność modelu interpretacji Wóycickiego z impresjonistycznym sposobem ujmowania dzieła literackiego zwrócił uwagę K. Lausz, *Problem klasyfikacji metod nauczania*, [w:] *Materiały pomocnicze do nauczania metodyki literatury*, wyb. i oprac. id., Warszawa 1981, s. 134.

a także budowanie relacji interpersonalnych – opartych na wzajemnym zaufaniu i partnerstwie w zdobywaniu wiedzy – pomiędzy pedagogiem a wychowankiem. Propozycje Czapczyńskiego stawały się też często źródłem inspiracji dla przedsięwzięć podejmowanych przez innych dydaktyków.

W ocenie omawianych publikacji wypada uwydatnić trzy, ściśle ze sobą powiązane, kręgi tematyczne wyeksponowane przez autora. Po pierwsze, badacz akcentował potrzebę rozwijania podczas edukacji kultury estetycznej, po drugie – w pogłębionym pod względem estetycznym czytaniu widział środek doskonalenia etycznego, po trzecie – połączenie dwóch wspomnianych aspektów stwarzało, jego zdaniem, niezbędne warunki do interioryzowania przez młodzież omawianej problematyki (umiejętność wielostronnego oglądu lektury oraz wyrażanie własnych uczuć i refleksji). Czapczyński starał się, aby utwory nie służyły tylko i wyłącznie przekazaniu wartości pozaliterackich, ale – ujmowane rzeczywistość jako dzieła sztuki – otwierały też perspektywy dotarcia do wartości artystycznych, które można było kształtować w toku odpowiednio zorganizowanego obcowania z nimi. Postępowanie takie uczyło krytycznego, precyzyjnego myślenia i prowadziło do zastępowania sądów subiektywnych sędami obiektywnymi. Nauczyciel miał sterować pracą, udzielać rad i wskazówek. Dodajmy, że podczas dyskusji na lwowskim Zjeździe Naukowym Polonistów w 1935 r., poświęconym Ignacemu Krasickiemu, uprzytamniano sobie fakt autoteliczności literatury i konieczność interpretowania poszczególnych tekstów pod kątem ich sztuki. Truizmem będzie stwierdzenie, iż przeświadczenie o autonomii twórczości literackiej nie było tylko własnością Czapczyńskiego. Podzielali je również Juliusz Kleiner, Konrad Górski i formalista Manfred Kridl (dość jednostronnych przekonań tego ostatniego łódzki pedagog nie wyznawał).

Przy formułowaniu wypowiedzi krytycznej o poradnikach Czapczyńskiego należy uwzględnić realia ówczesnej oświaty. Bohater dysertacji – znający niedobory w przygotowaniu profesjonalnym kadry pedagogicznej, świadomy utrudnionego dostępu do opracowań metodycznych oraz powszechnego kultu uniwersyteckiego modelu nauczania – wyznaczył swoim podręcznikom funkcję pomostu między dydaktyką Herbartowską a edukacją aktywizującą młodych ludzi. Wyraźnie starał się, aby szkoła uczyła wychowanków wnikliwej obserwacji tworzywa literackiego, wnioskowania, formowania własnych opinii, synchronicznego i diachronicznego dialogu z książką, wyrażania spostrzeżeń za pomocą przekładu intersemiotycznego, a także wykorzystywania pozyskanych informacji w praktyce. Wielość i różnorodność sugerowanych działań analitycznych świadczyła, że Czapczyński nie aprobeował powszechnego poglądu o ich negatywnym wpływie na percepcję odbiorców¹⁰⁶. Ponieważ wiedział, że bierne reprodukowa-

¹⁰⁶ Zob. na ten temat: Z. Łempicki, *Nauka literatury...*, [w:] *Pamiętnik I Ogólnopolskiego...*, s. 25–26; B. Poletur, *Rozbiór „Pana Tadeusza”...*; J. Ciembroniewicz, *Ostrożnie*

nie jego oferty wiodło do wynaturzeń, wielokrotnie podkreślał fakultatywność proponowanych pytań i zadań.

Tyle zakładała optymalna wersja modelu. W takiej postaci nie został on jednak nigdy zrealizowany – Czapczyński nie wziął bowiem pod uwagę, że inwencji polonistów nie zapewni przeobrażenie samego tylko systemu nauczania. Na kartach pamiętnika zanotował:

rozbior ująłem w formę pytań, które miały wskazać niezmiarzone i niewyczerpane bogactwo treści i formy zawarte w *Panu Tadeuszu*. Inteligentni nauczyciele tę moją intencję zrozumieli, a tylko głupcy stosowali wzór metodyczny jako kanon, z którego wyczytywali po kolei pytania lub nawet wypisywali je na tablicy. Toteż sąd o książce mojej był podzielony, jedni widzieli w niej »ewangelię metodyczną«, która ukazywała im drogę, jak w sposób samodzielny uczeń może zbliżyć się do Mickiewiczowskiego arcydzieła [...], inni zniechęcającą do poematu piłę, a byli też tacy, którzy dopatrywali się w niej »klucza dla uczniów« – »przyjaciela maturzysty«. Taka ocena – to był chyba najgorszy dowcip, jaki się był Zygmuntowi Nowakowskiemu przytrafił w jego kronikach niedzielnych (PAM, s. 73).

Przytoczony cytat wymaga skomentowania. Uderza w nim przede wszystkim nietypowy dla Czapczyńskiego, emocjonalny ton wypowiedzi. Kolokwializmem „głupcy” akcentował bezradność, odczuwaną nawet po latach, wobec słabego przygotowania zawodowego kolegów „po fachu”. Uwypuklić należy także zawarte w tej wypowiedzi wyjaśnienie intencji: zamierzeniem autora było dostarczenie zbioru potencjalnych chwytów metodycznych, a nie narzucenie obezwładniającego pancerza.

Zaprezentowane projekty ostatecznie stały się obowiązkową niejako ofertą nauczania o niespodziewanie dużym stopniu trudności i pełniły – wbrew woli twórcy – funkcję dezorientującego niekiedy „kostiumu”, który uniemożliwiał pedagogom utrzymanie równowagi pomiędzy dydaktycznym determinizmem a modą. Rzeczywistość szkolna przekonała, że praca z podręcznikami przekroczyła możliwości partnerów dialogu edukacyjnego. Słuszne, także w przypadku Czapczyńskiego, wydaje się spostrzeżenie Władysława Sawryckiego, że myśl monograficzna potrzebowała „odrobiny ołowiu”¹⁰⁷ i uproszczenia stosowanych rozwiązań. Przyznajmy rację Cyniakowi, który pisał: „Nieprawidłowe wykorzystanie rozbiorów na lekcjach, wsparcie elementami metody »paznokciowej«, a następnie katechetyczne odpytywanie zadanych »porcji« prowadziło do efek-

z *heurezą*, „Przyjaciel Szkoły” 1928, nr 12, s. 421–422; W. Gacki, *Jak nie należy prowadzić lektury „Lalki” i „Ody do młodości”?*, „Szkoła i Nauczyciel” 1925, nr 9, s. 248–254; rejestr zarzutów wobec *heurezy* przedstawił J. Marchewa, *Nauczanie literatury w szkole...*, s. 108–110, 112, 115–118.

¹⁰⁷ W. Sawrycki, *Kazimierz Wóycicki*, [w:] *Współtwórcy szkolnej polonistyki...*, s. 39.

tów przeciwnych niż zamierzone¹⁰⁸. Powtórzmy też z całą mocą, że niewolnicze reprodukcje metody na pewno wypaczały proces lekcyjny. Poprzestawanie wyłącznie na zaproponowanych przez badacza wzorach eksploracji byłoby niesłuszne i nie trzeba o tym przekonywać.

Przedstawione rozwiązania metodyczne mają zatem wymiar historyczny. Na ich przykładzie możemy śledzić dostrzeżoną przez Marchewę prawidłowość formowania się teorii dydaktycznych¹⁰⁹. Trzeba jednak postawić pytanie: czy tylko w takiej perspektywie należy ocenić poradniki Czapczyńskiego? Odpowiedź wymaga się pogłębionej argumentacji.

Wypada zgodzić się z opinią Mieczysława Łojka, że wykreowanie teoretycznych i praktycznych podstaw egzemplifikacji heurystycznych – nawet w zarysie – stworzyło rodowód metody problemowej¹¹⁰. Karol Lausz dodawał: „Szkolą tej wielkiej sztuki były początkowo owe drobiazgowo, nużące łańcuchy pytań pomocniczych, które jakże często otwierały oczy i serca czytelników na zjawiska przeoczone w powierzchownym, pobieżnym odczytywaniu”¹¹¹. Heureka jako metoda poszukująca nadal spełnia ważną rolę w interpretowaniu tekstów kultury, skłania bowiem młodzież do wnikliwej lektury oraz umożliwia odkrycie wszystkich warstw sensotwórczych. Odpowiada także obecnym tendencjom ograniczania kursu historycznoliterackiego. Dodajmy, iż *Zadania do lektury...* Tadeusza Patrzalka i Gertrudy Wichary¹¹² również zakorzenione są w tradycji międzywojnia.

W konkluzji trzeba podkreślić, że wyodrębnione przez Czapczyńskiego niemal sto lat temu elementy rozbioru towarzyszą obecnie – w różnych konfiguracjach i różnym ustrukturyzowaniu – szkolnej analizie dzieła literackiego, oczywiście obok wielu nowych metod. I dzisiaj za trafne uznaje się koncentrowanie działań lekcyjnych wokół zagadnień wynikających z zainteresowań uczniów, celów dydaktycznych oraz omawianych treści. Uwagę skupia się – jak zalecał po II wojnie światowej Władysław Szyszkowski w swych fundamentalnych publikacjach (*Analiza dzieła literackiego* [1958, 1964] i *Metodyka nauczania języka polskiego w szkole średniej* [1968; współredakcja]) – na problematyce utworu, kreacji bohaterów, konstruowaniu fabuły, rozwiązaniach kompozycyjnych, obrazowaniu

¹⁰⁸ E. Cyniak, *Zagadnienie analizy utworu literackiego...*, s. 77.

¹⁰⁹ Por. J. Marchewa, *Nauczanie literatury w szkole...*, s. 16–17.

¹¹⁰ M. Łojek, *Rodowód i wartości...*

¹¹¹ K. Lausz, *Podstawowe problemy współczesnej metodyki literatury*, Warszawa 1970, s. 187.

¹¹² Por. *Zadania do lektury dla klas IV–VI*, red. T. Patrzalek, G. Wichary, Warszawa 1985; w tej serii wyszły następujące pozycje: *Zadania do lektury dla klas 7–8 szkoły podstawowej*; *Zadania do lektury dla klasy I szkoły średniej*; *Zadania do lektury dla klasy II szkoły średniej*; *Zadania do lektury dla klasy III szkoły średniej*; *Zadania do lektury dla klasy IV szkoły średniej*.

językowym, konwencjach gatunkowych. Akcentuje się znaczenie wartości poznawczych, ideowych i artystycznych lektury, oświetlanej w kontekście biograficznym z uwzględnieniem faktów istotnych dla czynności interpretacyjnych.

Aplikacja nowych kierunków literaturoznawczych i językoznawczych na grunt praktyki szkolnej była ważną stroną polonistycznej aktywności Tadeusza Czapczyńskiego. Przedstawił on środowisku nauczycielskiemu inspirującą taktykę metodycznego postępowania, wpisaną w lekturoznawczą strategię analityczno-interpretacyjną. Łódzki polonista, podobnie jak wielu zwolenników nowych haseł w dydaktyce, opowiadał się za równorzędnością akcentowania w działaniu edukacyjnym zarówno gromadzenia wiadomości, jak też sposobów ich pozyskiwania. Wyniki ustaleń psychologii rozwojowej potwierdzały, że na zajęciach należało odwoływać się nie tylko do komponentu poznawczego, lecz także do szerokiej sfery sensomotorycznej. Zespoleń aktywności umysłowej ze zdolnościami, zainteresowaniami i umiejętnością obserwacji pozytywnie wpływało na efekty kształcenia. Kolejny rozdział przybliży sposoby sytuowania materiału literackiego w kręgu doświadczeń ucznia.

3. LITERATURA NA LEKCJACH JĘZYKA POLSKIEGO

Różne stronnictwa polityczne i kolejne rządy propagowały konieczność wypracowania koncepcji obywatela i Polaka, realizowanej przez system oświatowy w ramach trzech ideałów wychowawczych: narodowego, państwowego i państwowo-narodowego. Projekty te nie powstawały w próżni, lecz zawsze wyrastały z warunków historycznych, aktualnych potrzeb społecznych i prądów duchowych epoki. Kwestiom tym należy więc poświęcić więcej uwagi.

Układ sił politycznych po 1918 r., kapitalistyczny typ gospodarki oraz ograniczony zakres burżuazyjnej demokracji parlamentarnej określiły zasadniczy kierunek polityki oświatowo-wychowawczej Rzeczypospolitej. Istotne były również takie czynniki, jak: zniszczenie i zacofanie kraju, wynaradawiające działania zaborców, trudna sytuacja szkolnictwa oraz wielonarodowościowa struktura społeczeństwa. Konsolidowanie podzielonych dotychczas ziem stało się jednym z priorytetów państwa. Wspomniane stanowisko zostało wpisane w koncepcję „narodu politycznego”, na który składa się wiele „narodów etnicznych”. Pierwsze rządy Jędrzeja Moraczewskiego i Ignacego Paderewskiego, podobnie jak kolejne gabinety, łączyły istotę, funkcję, cele i zadania edukacyjne z propagowaną przez endecję ideą wychowania narodowego (1922–1926)¹. Popularyzowane wzorce osobowe – „nowoczesnego Polaka” Romana Dmowskiego oraz „żołnierza-obywatela” Lucjana Zarzeckiego i Zygmunta Balickiego² – zyskiwały pełną realizację w modelu Polaka-katolika, dla którego naród był najwyższym dobrem.

Programy nauczania wprowadzały młode pokolenie w rodzime i ogólnoludzkie dziedzictwo kulturowe. Podkreślano tam, że uczeń powinien „przejąć się głęboko duchem polskim, w szczególności ideałem obywatela polskiego, zrośnię-

¹ Por. F.W. Araszkiwicz, *Ideaty wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1978, s. 84–117; zob. również: A. Chojnowski, *Koncepcje polityki narodowościowej rządów polskich w latach 1921–1939*, Wrocław 1979.

² R. Dmowski, *Mysli nowoczesnego Polaka*, Warszawa 1933; id., *Kościół, naród i państwo*, Warszawa 1927; L. Zarzecki, *Wychowanie narodowe*, Warszawa 1926; id., *O idei naczelnej polskiego wychowania*, Warszawa 1919; id., *O wychowaniu narodowym*, Warszawa 1917; Z. Balicki, *Zasady wychowania narodowego*, Warszawa 1909; id., *Szkice o narodowości*, Warszawa 1898.

tym w jedno z ideałem człowieka”³. W upowszechnianiu wspomnianego wzorca wychowawczego duże znaczenie miały – zgłoszone przez Władysława Mariana Borowskiego – postulaty zespolenia pierwiastka indywidualnego ze społecznym, czyli oparcia działań pedagogicznych na uznanych przez rodaków wartościach. Zaliczał do nich dziejową tradycję, kulturę i religię, przestrzegał jednak przed szerezeniem nacjonalizmu, nietolerancji i fanatyzmu⁴. Wspomnieć wypada, że polskich korzeni tych projektów szukać należy w myśli XIX w.

Rzecznikami realizowanego w latach 1926–1935 ideału wychowania państwowego byli: Sławomir Czerwiński, Adam Skwarczyński, Kazimierz Sośnicki, Jan Stanisław Bystron, Stanisław Seweryn, Janusz Jędrzejewicz⁵, a także zespoły redakcyjne „Drogi”, „Pionu”, a przede wszystkim „Zręb” (założonego zimą 1930 r. i kierowanego przez Jędrzejewicza). Do filarów konstytutywnych ideologii zaliczyli m.in.: pojęcie państwa w wymiarze filozoficznym, hasła solidaryzmu społecznego, kult wspólnego działania oraz wizję Polski silnej, realizującej dziejową misję na Wschodzie. Odpowiedzialność za umacnianie niepodległego bytu stanowiła kamień węgielny forsowanej przez sanację polityki oświatowej. Czerwiński w licznych wystąpieniach przekonywał, że wychowanie państwowe, jako pojęcie szersze od narodowego, nie pozostaje z nim w sprzeczności. Postulat uwolnienia edukacji od „polityki stronnictw” łączył z urzeczywistnieniem „polityki obiektywnej” – miała ona wyrażać polską rację stanu i jednoczyć rodaków wokół silnego rządu. Jego stanowisko syntetycznie oddają słowa: „Rozumiem przez to stworzenie systemu środków i czynności wychowawczych, które by w wychowankach naszych urabiały dyspozycje psychiczne, usposabiające ich do służby państwu, a nie do życia z państwa”⁶. Stanisław Lempicki twierdził natomiast, że:

Nowy człowiek odrodzonej Polski ma to być: Polak przejęty myślą o wielkości i moralności swojej ojczyzny, miłośnik jedności i zgody, [...] pełen wiary w siebie, w siły polskie, w ojczyznę, [...] o duszy wyposażonej w zalety żołnierskie: honor, odwagę, męstwo, odpowiedzialność⁷.

³ Program gimnazjum państwowego. Wydział klasyczny. Język polski, Warszawa 1922, s. 43.

⁴ W.M. Borowski, *Ogólne zarysy wychowania narodowego*, Warszawa 1918.

⁵ S. Czerwiński, *O nowy ideał wychowawczy*, Warszawa 1934; id., *O ideał wychowawczy szkoły polskiej*, „Oświata i Wychowanie” 1929, z. 4, s. 341–358; A. Skwarczyński, *Wskazania*, Warszawa 1934; id., *Podstawy pracy w zespole*, Warszawa 1933; id., *Myśli o nowej Polsce*, Warszawa 1931; K. Sośnicki, *Podstawy wychowania państwowego*, Lwów 1933; J.S. Bystron, *Szkoła i społeczeństwo*, Warszawa 1930; S. Seweryn, *Zagadnienia wychowania państwowego*, „Sprawy Szkolne” 1932, nr 1–2, s. 1–19; J. Jędrzejewicz, *Wychowanie państwowe*, „Zręb” 1930, t. 3, s. 311–320.

⁶ S. Czerwiński, *Najważniejsze zagadnienia wychowawcze*, „Gazeta Polska” 1930, nr 311, s. 1.

⁷ S. Lempicki, *Polski ideał wychowawczy*, Lwów-Warszawa [brw], s. 29–30.

Podkreślić trzeba, że dążono do wykształcenia w młodych ludziach ideowości, patriotyzmu, wytrwałości, zdyscyplinowania, samodzielności, odpowiedzialności, jak też zdolności podporządkowania interesom Rzeczypospolitej osobistego i grupowego interesu. Nauczyciele, w teorii i praktyce edukacyjnej, mieli kultywować dokonania Polaków, afirmować codzienną, szarą służbę, która przez piłsudczyków traktowana była jako przywilej. Praca – element twórczy o podbudowie moralnej i etycznej – wiązana była z filozofią czynu. Propagowany wzorzec bojownika-pracownika znosił różnicę między postawą romantyczną a pozytywistyczną. Popularyzowano wreszcie hasła ofiary i bohaterstwa na rzecz najwyższego dobra, tj. państwa, upostaciowanego przez Józefa Piłsudskiego⁸.

Celem uzupełnienia powyższych informacji dodać należy, iż już w 1927 r. minister WRiOP Kazimierz Świtalski uczynił z afirmatywnego stosunku do Naczelnika jeden z fundamentalnych filarów programu wychowawczego polskiej szkoły. Kolejni ministrowie kontynuowali jego dzieło. Do 1935 r. nie wydano formalnych rozporządzeń w tej sprawie, a mimo to wszystkie placówki postępowały podobnie⁹. KOSŁ zalecało obejrzenie wystawianego na scenie Teatru Miejskiego spektaklu *Rycerz bez skazy* T. Ortyła – opowieści o Wybawicielu narodu, prezentującej „odpowiednią wartość artystyczną”¹⁰. Kuratorium zachęcało też do ekspozycji reprodukcji *Siewcy*, obrazu Józefa Świrysza-Ryszkiewicza, jako symbolu pokojowej działalności Zbawcy Ojczyzny¹¹. Hanna Spoczyńska proponowała uczniom tematy prac pisemnych, związane z żałobą „po śmierci Marszałka Piłsudskiego, pielgrzymką do krypty na Wawelu i serca w Wilnie, sypaniem kopca na Słowińcu”¹². Trzeba pamiętać, że za użycie „obraźliwych określeń o Marszałku” usunięto z gimnazjum kierowanego przez Czapczyńskiego uczennicę klasy pierwszej¹³. Do zagadnień tych przyjdzie jeszcze wrócić.

⁸ Por. F.W. Araszkiwicz, *Idealy wychowawcze...*, s. 173–177.

⁹ Por. W. Leżańska, *Spoleczne i pedagogiczne funkcje nauczyciela szkoły sredniej ogólnokształcącej w Drugiej Rzeczypospolitej*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Paedagogica et Psychologica” 1985, t. 10, s. 65. Zob. również: P. Cichoracki, „Z nami jest on”. *Kult Marszałka Józefa Piłsudskiego w Wojsku Polskim w latach 1926–1939*, Wrocław 2001; J. Lechoń, *Piłsudski i Żeromski*, [w:] id., *Portrety ludzi i zdarzeń*, oprac. P. Kądziela, Warszawa 1997, s. 137–146; W. Suleja, *Józef Piłsudski*, Wrocław 1995; F.W. Araszkiwicz, *Idealy wychowawcze...*, s. 118–150; S. Cat-Mackiewicz, *Klucz do Piłsudskiego*, Londyn 1943; K. Kosiński, *Józef Piłsudski a literatura polska*, Warszawa 1937.

¹⁰ Por. APŁ, PSB nr 25, sygn. 67, k. 27.

¹¹ Por. pismo KOSŁ do inspektorów szkolnych i dyrektorów szkół średnich z 9 czerwca 1928 r.

¹² H. Spoczyńska, *Możliwości organizowania ćwiczeń w pisaniu w liceum ogólnokształcącym*, „Polonista” 1937, z. 4, s. 106 (jest to druga część artykułu).

¹³ Por. APŁ, Prywatne Gimnazjum Żeńskie J. Czapczyńskiej, sygn. 43a, *Protokół z posiedzenia Rady Pedagogicznej z dn. 24 IV 1939*.

Według sanacji i jej zwolenników to właśnie państwo było niezbędną formą istnienia narodu. Rację ma Krzysztof Jakubiak, gdy zauważa, że w ideologii sanacyjnej stanowiło ono „zbiorowy wysiłek, zbiorową pracę i zbiorowy obowiązek społeczeństwa oraz [...] wspólną własność ogółu obywateli, ich najwyższe dobro materialne i moralne”¹⁴. Doktryna ta odrzucała nacjonalizm, a drogę rozwiązywania konfliktów klasowych szukała w solidaryzmie społecznym. Jak przekonuje Feliks Araszekiewicz, była „»humanistyczna« ze względu na zawarte w niej założenie, iż narodem nazywa się ogół mieszkańców państwa polskiego, związanych węzłem obywatelskim”¹⁵. Idea ta, ale tylko z teoretycznego punktu widzenia, miała zaspokoić wiele oczekiwań – głównie językowych i kulturalnych – mniejszości narodowych, a ponadto utrwać przeświadczenie o tworzeniu federacji narodów w obrębie Rzeczypospolitej. Ważną przyczyną jej powstania stała się chęć przewyżnienia spadku po tradycjach *liberum veto* oraz rozbiorach – negatywnego, a nawet wrogiego, stosunku społeczeństwa polskiego do państwa i władzy.

Interpretatorami trzeciego, realizowanego w latach 1935–1939, modelu wychowania obywatelsko-narodowego byli m.in.: Stanisław Lempicki, Hanna Pohońska czy Wojciech Stpiczyński¹⁶. Do reorientacji teleologii działania i sięgnięcia po prawicowy ideał narodowy przyczyniło się przede wszystkim zagrożenie ze strony hitlerowskich Niemiec.

Zwrot ku obronie granic Polski po śmierci Piłsudskiego w 1935 r. wynikał z dekompozycji politycznej, widocznej we wprowadzeniu dyktatury kolektywnej oraz porozumieniu sanacji z Narodową Demokracją i innymi partiami prawicowymi. W kompromisowym rządzie Felicjana Sławoja-Składkowskiego stanowisko ministra WRiOP objął Wojciech Alojzy Świętosławski, który do głównych zadań szkoły zaliczył budzenie miłości ojczyzny, troskę o zachowanie polskiej odrębności na płaszczyznach narodowej, ideowej, kulturowej, a także wykształcenie instynktu samozachowawczego, czyli gotowości do walki o niezawisłość kraju. Priorytetami edukacji miały stać się: rozwijanie samodzielności myślenia, wyrabianie woli i hartu ducha, kształtowanie odwagi. Minister położył nacisk na wychowanie fizyczne i obronne uczniów (od 1936 r.). Zaznaczał: „Mając przed sobą problemat wychowania młodzieży polskiej, musimy kroczyć własną drogą, unikać dróg pozornie łatwych, frazeologii dopuszczającej do szkodliwego uczuciowego przerostu, natomiast systematycznie i wy-

¹⁴ K. Jakubiak, *Wychowanie państwowe jako ideologia wychowawcza sanacji*, Bydgoszcz 1994, s. 49 i nast.

¹⁵ F.W. Araszekiewicz, *Ideale wychowawcze...*, s. 19.

¹⁶ *Ibid.*; zob. również: H. Pohońska, *Wychowanie obywatelsko-państwowe*, [w:] *Encyklopedia wychowania*, t. 1, cz. II: *Wychowanie*, Warszawa 1936, s. 956–957; W. Stpiczyński, *Czy Marszałek działa wychowawczo na swoich współczesnych*, „Zrąb” 1932, t. 13, s. 21–28.

trwale dążyć do najlepszego rozwiązania tego zagadnienia z uwzględnieniem położenia historycznego¹⁷.

Oba modele wychowania, państwowy i obywatelsko-narodowy, stanowiły odpowiedź polskich pedagogów na przeobrażenia polityczne w państwach ościennych. Już w 1929 r. Henryk Galle sygnalizował potrzebę rekonstrukcji polskiej oświaty: „Nie możemy pozostać obojętnymi na to, co się dzieje u naszych sąsiadów z Zachodu i ze Wschodu. Jedni i drudzy nadali swoim szkołom bardzo wyraźne oblicze: »narodowe« u Niemców i »społeczne« u bolszewików¹⁸. Polonista proponował, by przeciwstawić

fanatyzmowi nacjonalistycznemu Niemców nasze wychowanie narodowe, polegające na budzeniu patriotyzmu obywatelskiego, wyrosłego na gruncie ideałów ogólnoludzkich, fanatyzmowi klasowemu bolszewików nasze wychowanie społeczne, opierające się na rozwijaniu tendencji demokratycznych, w duchu solidaryzmu społecznego, tendencji za cel ostateczny mających również dobro ludzkości¹⁹.

Powyższa wypowiedź skłania do przypomnienia zasadniczych kierunków transformacji systemów oświatowych w Niemczech i Rosji.

Najpierw przyjrzyjmy się sytuacji za zachodnią rubieżą Polski. Do zasadniczej zmiany na polu edukacji doszło w roku 1926, gdy ogłoszone sześć lat wcześniej dezyderaty Narodowosocjalistycznej Niemieckiej Partii Robotników uznane zostały za obowiązkowe. Postulowano w nich wzmocnienie wpływu państwa na szkolnictwo, by odpowiednio przygotować młode pokolenie do dobrego, spójnego z oczekiwaniami nowej „wspólnoty narodowej”, wypełniania ról społecznych. Według tej teleologii szkoła miała rozwijać pożądane cechy charakteru nastolatków, takie jak: męstwo, gotowość do poświęcenia własnego życia na rzecz ojczyzny oraz bojowość (*Wehrhaftigkeit*), rozumianą jako agresywne zachowanie na polu bitwy. Wzmoczone poczucie dyscypliny i karności oraz uwielbienie przywódców stanowiły kolejne składniki systemu wychowania narodowego. W Adolfie Hitlerze upatrywano Mesjasza Niemiec, wskrzesiciela potęgi Germanów, budowniczego ośrodka nowej kultury w III Rzeszy oraz twórcę wszechświatowego porządku społecznego, opartego na prymacie „rasy”. Kształtowanie zespołowości i koleżeństwa (*Kameradenchaft*) ułatwiały związki i organizacje objęte patronatem NSDAP²⁰.

W Rosji impuls do działań na rzecz „światlanej przyszłości” przychodził ze szkoły nowego typu, przekształconej z „narzędzia klasowego panowania burżuazji” w „narzędzie dyktatury proletariatu”. Aktywiści Rosyjskiej Partii

¹⁷ Cyt. za: [Anonim], *Frazeologia wychowawcza*, „Czas” 1939, nr 53, s. 1.

¹⁸ H. Galle, *Bric a'brac 'i szkolne*, „Przegląd Pedagogiczny” 1929, nr 18, s. 428–429.

¹⁹ *Ibid.*, s. 429.

²⁰ J. Kijas, *Nauczanie języka niemieckiego w Niemczech hitlerowskich*, „Polonista” 1939, z. 3, s. 97–102.

Komunistycznej (bolszewików) (1918–1925), przemianowanej następnie na Wszechzwiązkową Komunistyczną Partię (bolszewików) (1925–1952), domagali się oparcia edukacji na myśli marksistowsko-leninowskiej. Ważną dyrektywą uczynili wyrabianie przekonania o wyższości komunizmu nad kapitalizmem, jego przewadze ustrojowej, prawnej, kulturowej i etycznej. Dążyli do przeistoczenia robotników najemnych w bojowników, walczących o wyzwolenie całej ludzkości od wszelkiego ucisku. Patriotyzm połączony został z internacjonalizmem oraz profilowaniem komunistycznego podejścia do człowieka, pracy i własności społecznej. Finalnym efektem edukacji miała być jednostka przynależąca do „panów życia” – wyznawców haseł komunizmu, opartego na kolektywizmie. Istotną rolę w procesie wychowawczym przypisywano również organizacjom młodzieżowym.

Przywołane wydarzenia stanowią niezbędny kontekst, umożliwiający właściwe usytuowanie wypowiedzi naukowych i metodycznych bohatera książki, przede wszystkim publikacji *Ze studiów nad pieśnią o Piłsudskim* oraz apologetycznego artykułu *K. Iłakowiczówna o J. Piłsudskim*. W obu tekstach Tadeusz Czapczyński upominał się o wprowadzenie do dyskursu lekcyjnego rozważań związanych z motywami szarego munduru i pomnika²¹, czyli ważnymi elementami konsolidującej naród legendy Marszałka. W dalszej części rozdziału przybliżone zostaną także komentarze pedagoga do tak istotnego wówczas problemu kształcenia polonistycznego w szkołach mniejszości narodowych²². Analizy uwzględnią też uwagi Czapczyńskiego o formacyjnym znaczeniu edukacji regionalnej²³, wpisane w artykuł *Łódź w świetle niektórych utworów literackich* oraz monograficzne ujęcie *Marian Piechal*²⁴. Ponieważ literaturoznawca dał się poznać jako pomysłowy metodyk, zaprezentowano jego projekty opracowania *Głupiego Franka* i *Mendla Gdańskiego* Marii Konopnickiej. Przedstawiono także taktyki ze-

²¹ T. Czapczyński, *Ze studiów nad pieśnią o Piłsudskim*, Łódź 1939 (dalej skrót: ST); id., *K. Iłakowiczówna o J. Piłsudskim*, „Dodatek Literacki” 1937, nr 46, [do:] „Kurier Łódzki” 1937, nr 313, s. 17.

²² Id., *Nauczanie języka polskiego w szkołach mniejszości narodowych i wyznaniowych (Szkoły żydowskie i niemieckie w Okręgu Szkolnym Łódzkim i Warszawskim)*, [w:] *Z zagadnień szkoły średniej i powszechnej*, Łódź 1926, s. 1–39 (dalej skrót: NAUCZ).

²³ Zob. M. Gajak-Toczek, *Rola małej ojczyzny w kształceniu polonistycznym na IV etapie edukacyjnym na przykładzie Łodzi. Rozważania aksjologiczne*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2017 (w druku); ead., *Poezja w szarym mieście – Łódź oczami Mariana Piechala*, [w:] *Mała ojczyzna wobec wielokulturowej Europy*, red. G. Różańska, Pruszcz Gdański–Słupsk 2013, s. 45–65.

²⁴ Id., *Łódź w świetle niektórych utworów literackich*, „Prace Polonistyczne” 1937, s. 303–312 (dalej skrót: ŁÓDŹ); id., *Marian Piechal*, ibid., s. 109–154 (ukazała się także osobna odbitka, Łódź 1937, ss. 48) (cytaty lokalizowano skrótem: PIECH).

spalania doświadczeń ucznia z treściami literackimi, zawarte w *Pierwszym ustępie w klasie pierwszej szkoły średniej*. Omawiając studium *Jak pytać z języka polskiego przy egzaminie dojrzałości?*, zaakcentowano zgłoszone przez jego autora sposoby organizacji ustnych egzaminów maturalnych²⁵.

Rekonstrukcja poglądów Czapczyńskiego stanowi próbę odpowiedzi na pytania o stosowane przez niego strategie dopełniania praktyki pedagogicznej działalnością naukową. Przyjrzymy się zatem metodom, za pomocą których godził dyrektywy dydaktyczne, dyktowane wskazaniem ówczesnej polityki oświatowej, z autonomią przedmiotu, powinnościami nauczycielskimi i możliwościami ich realizacji w zmieniających się warunkach społeczno-politycznych oraz własną postawą, uwarunkowaną ideą poszanowania godności człowieka.

Pieśń i piosenka legionowa

Poszukiwania „bohatera-herosa, jednoczącego członków ponadklasowych i ponadpokoleniowych społeczności”²⁶, właściwe dla podejmowanych przez nowoczesne narody na początku XX w. prób skodyfikowania tradycji historycznych, skłoniły Czapczyńskiego do namysłu nad znaczeniem mitu Józefa Piłsudskiego w życiu Polaków. Warto zatem krytycznie spojrzeć na publikacje łódzkiego polonisty, ukazać związki między praktyką szkolną i jego naukowymi pasjami. Tak zakrojony obszar badawczy pozwoli przedstawić postawę Czapczyńskiego pod kątem zawężania/niezawężania pola dialogu i obszaru samopoznania.

Bohater dysertacji był świadom siły oddziaływania literatury w procesie edukacji. Zachęcał więc, by przedmiotem interpretacji – stosownie do wytycznych programu nauczania – uczynić twórczość literacką o człowieku-legen-

²⁵ T. Czapczyński, *Wstęp*, [do:] M. Konopnicka, *Mendel Gdański*, Wrocław 1951 (dalej skrót: WST), badacz opatrzył także wstępem wydanie z roku 1952, s. 3–21; id., *Pierwszy ustęp w klasie pierwszej szkoły średniej* (cz. II), „Przyjaciel Szkoły” 1924, nr 13, s. 270–272 oraz nr 14, s. 296–300 (przyjęto skrót: UST); id., *Lekcja metodyczna: „Głupi Franek” Konopnickiej* (F. Próchnicki i K. Wojciechowski: *Wypisy polskie*, cz. IV), „Muzeum” 1922, z. 2, s. 138–150 (zastosowano skrót: LEK); id., *Jak pytać z języka polskiego przy egzaminie dojrzałości?*, „Przegląd Pedagogiczny” 1920, nr 3, s. 114–123 (użyto skrótu: JAK), artykuł powstał z inicjatywy Wacława Jezierskiego (PAM, s. 75); zob. również: id., *Egzaminy dojrzałości*, „Tygodnik Prawda” 1927, nr 6, s. 5; id., *Zagajenie*, [w:] *Egzaminy dojrzałości. (Pamiętnik III Konferencji Dyrektorów i Delegatów Rad Pedagogicznych Państwowych i Prywatnych Szkół Średnich Ogólnokształcących na terenie Okręgu Szkolnego Łódzkiego)*, Łódź 1927, s. 7–13.

²⁶ M. Micińska, *Między Królem Duchem a mieszczaninem. Obraz bohatera narodowego w piśmiennictwie polskim przełomu XIX i XX wieku (1890–1914)*, Wrocław 1995, s. 154–155.

dzie²⁷, który ze zbuntowanej ofiary przemocy, tułacza, wygnańca i spiskowca przeistoczył się we wskrzesiciela chwały wojennej, mściciela krzywd, zwiastuna wolności. Na przykładzie jego losów Czapczyński propagował wśród młodych ludzi typ pracownika-bojownika, zalecany przez MWRiOP. Zespolecie afirmacji pracy i optymizmu pracownika z charakteryzującym „bojownika” żarliwym patriotyzmem oraz umiłowaniem idei wolności odczytywał jako wezwanie do zrealizowania romantycznych ideałów metodami pozytywistycznymi. Dodajmy, że jego własne życie jest przykładem nie tylko możliwego, ale też udanego połączenia tych dwóch sfer w harmonijną całość.

Publikację *Ze studiów nad pieśnią o Piłsudskim* (fragment planowanej monografii; ta jednak nie dochowała się do naszych czasów) literaturoznawca podzielił na dwie części. W pierwszej, po rzetelnym omówieniu dotychczasowego stanu badań, wyjaśnił motywy swoich zainteresowań naukowych i nauczycielskich. Ideowy przekaz oraz warstwę emocjonalną piosenki legionowej – mimo prostoty wyrazu – traktował jako skuteczne narzędzie kształtowania postaw patriotycznych i konsolidowania rodaków wokół działań na rzecz wspólnego dobra. Uznanie jej odbiorców zjednywał fakt, że – „krwią serdeczną pisana” – była „żywym” dokumentem „poezji realnego wysiłku”²⁸ prostych żołnierzy, m.in. Wacława Kostka-Biernackiego, Alfonsa Dzieciolowskiego, Romana Kreczmarę, Zygmunta Zalewskiego. Charakter przedmiotu rozpoznań wyznaczył strategię metodologiczną i zdecydował o połączeniu artystycznych kryteriów oceny tekstów z przesłankami pozaestetycznymi. Takie same wskaźniki łódzki pedagog zastosował, omawiając dojrzałe literacko wiersze Jana Lechonia, Lucjana Andrégo, Świętopelka Karpińskiego, Kazimiery Iłłakowiczówny czy Kazimierza Wierzyńskiego. Swoje rozważania skoncentrował – jak już nadmieniono

²⁷ Za twórcę legendy uznaje się Wacława Sieroszewskiego; por. K. Czachowski, *Wacław Sieroszewski. Życie i twórczość*, Lwów 1938, s. 146. M. Sokolnicki powstanie legendy Piłsudskiego przesunął na lata wcześniejsze; id., *Czternaście lat*, Warszawa 1936. A. Krupiński opracował *Pieśń o Józefie Piłsudskim. Antologia*, Zamość 1920, rozszerzył ją Z. Branicki, *Pieśń o Józefie Piłsudskim. Antologia*, Zamość 1929. Bohatera postrzegano w wymienionych zbiorach jako: Króla-Ducha, następcę Kościuszki, Piasta, Herkulesa, czy też po prostu Dziadka. B. Schulz porównywał Marszałka do Napoleona (id., *Powstają legendy*, „Tygodnik Ilustrowany” 1935, nr 22, s. 425); znaczną rolę we współtworzeniu mitu odegrał także J. Kaden-Bandrowski (*General Barcz*). Piłsudski był świadom siły swojego oddziaływania, co potwierdzają słowa W. Stpiczyńskiego; por. [anonim], *Tajemnica „zakonu samotności”*, „Ilustrowany Kurier Codzienny” 1935, nr 136, s. 3. Zob. również: *W blasku legendy. Kronika poetycka życia Józefa Piłsudskiego*, oprac. i posłowie K.A. Jeżewski, Paryż 1988; W. Wójcik, *Legenda Piłsudskiego w polskiej literaturze międzywojennej*, Katowice 1986, s. 10–11; o roli mitu w życiu społecznym pisał E. Cassirer, *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*, przeł. A. Staniewska, Warszawa 1971.

²⁸ L. Pomirowski, *Nowa literatura w nowej Polsce*, Warszawa 1933, s. 75.

– wokół dwóch toposów, właściwych dla apologetycznych utworów o Marszałku: szarego munduru i pomnika.

Jako zwolennik postawy biograficznej w kształceniu polonistycznym Czapczyński proponował, aby refleksję nad znaczeniem czynu Piłsudskiego w historii Polski rozpocząć od przybliżenia jego dokonań. Interpretacja wierszy Iłłakowiczówny (m.in. *Bóg silnych*, *Walka z szatanem*, *Serce Marszałka*, *Kolęda legionów czy Jechali ulani*) umożliwiła stworzenie mapy martyrologicznych doświadczeń Wodza, uwzględniającej punkty szczególne: zesłanie na Syberię (spisek przeciw rządowi Aleksandra III), uwięzienie w warszawskiej cytadeli (działalność w Polskiej Partii Socjalistycznej) czy pobyt w więzieniu magdeburskim (odmowa złożenia przysięgi wierności wobec Austrii i Niemiec). Perspektywa aksjologiczna ułatwiała – zdaniem autora – uwypuklenie gotowości służenia ojczyźnie oraz zdolności do poświęcenia siebie dla sprawy „wtedy, kiedy zapomniano już o upominaniu się o krzywdy narodu” (ST, s. 17). Celowi temu służyło także przypomnienie okoliczności formowania rządu polskiego, wojny z Rosją czy wieloletniego kierowania krajem przez Marszałka. Odnotujmy, że podręczniki szkolne międzywojnia zawierały zbeletryzowane biografie Piłsudskiego oraz teksty o legionowym trudzie żołnierzy²⁹.

Motyw szarego munduru Czapczyński umieścił w szerokim kontekście asocjacyjnym, ilustrując swoje spostrzeżenia licznymi cytatami. Pojmował go przede wszystkim jako: a) „określenie barwy” (ST, s. 13) ubioru Komendanta w opracowaniach historycznych, pamiętnikach, dziennikach i listach żołnierzy oraz poezji („szaroniebieski wąż”, „szara kolumna kadrowa”, „szara żołnierska brać”); b) pozytywną energię „duchową” człowieka-wskrzesiciela państwa (spetryfikowana z czasem „szara burka” i „błękitny duch”, topika siewcy, symbolika ziarna); c) ocenę społeczeństwa poprzez zaznaczenie kontrastu między pełną wad, „karmazynową” i „purpurową”, szlachecką Polską a realizującą najwyższe wartości Polską chłopską, siermiężną, bo przyodzianą w zwyczajne sukmany („królewski płaszcz” – „mundur szary”); d) zespół „ujemnych cech narodu czy warstw lub ugrupowań, które przeciwstawiały się w różnych czasach pracy Piłsudskiego” (ST, s. 29; „ojczyzna chochołów”).

Badacz, przekonany, że znaki swojego czasu trzeba nieustannie odczytywać, sformułował też wnioski końcowe. Deszyfracja wielopoziomowej symboliki sza-

²⁹ J. Kleiner podręcznik dla klasy II kończył na postaci Piłsudskiego (id., *Zarys dziejów literatury polskiej*, t. 2: *Od wielkiej poezji emigracyjnej do literatury nowego państwa polskiego*, Lwów 1939); K. Kosiński i L. Rygier w *Przemianach*, wyd. 2, Lwów 1938 zamieścili: tekst M. Lepeckiego *Marszałek Piłsudski w Egipcie*, pismo Piłsudskiego do harcerzy, *Z przemówienia na Zjeździe Legionistów w Wilnie*; J. Balicki i S. Maykowski w *Mówią wieki*, cz. 2, wyd. 2, Lwów 1938 zaprezentowali pismo Marszałka *Z walk o niepodległość*; H. Gaertner, S. Łempicki, R. Skulski w *Między dawnymi a nowymi laty*, wyd. 2, Lwów 1937 uwzględnili osiem passusów o Legionach.

rego munduru pozwoliła wprowadzić do lekcyjnego dyskursu zagadnienia ważne dla kształtowania osobowości wychowanka. Umożliwiała zarówno odbiór linearny, w perspektywie historycznej, jak też metaforyczny – jako wyraz siły rodaków, manifestację ich jedności i niezłomności. Czapczyński, za pomocą miłosno-patriotycznego przesłania, uczył szacunku dla wysiłku prostego legionisty, propagował idee solidaryzmu społecznego, podkreślał, że wielkość może skrywać się za niepozornymi szatami. Eksponował swoisty „franciszkanizm” Wodza, opozycyjny wobec bogatych uniformów austriackich oficerów. Barwę żołnierskiego odzienia łączył z życiodajną siłą, zdolną przetwarzać rzeczywistość i zamieniać marzenia w dzieło zwycięstwa („szara skiba ziemi”). Odczytywał ją wreszcie jako wielką metaforę losu Polaków, którzy skromnie – a niekiedy biednie – ubrani, pobudzeni do walki odzyskali niepodległość. Komentator dowodził, że szary mundur to nie tylko obietnica, piękny sen o Polsce, lecz nade wszystko znak realnego czynu. W sugestywnej, emocjonalnej metaforze jego błękitnienia ujmował misję Piłsudskiego w kategoriach świętości. Przekazywał tym sposobem młodemu odbiorcy ważny argument przy ocenie trudnej sytuacji międzynarodowej międzywojnia – przeświadczenie, że niepodległy byt ojczyzny jest trwałym elementem ładu w Europie, umotywowanym racjami sakralnymi. Konkluzję rozważań Czapczyński wyraził sugestywnym sformułowaniem: „Szary mundur to najistotniejsza podstawa odrodzenia Polski, jego najgłębsza etyczna zasada, program na dziś i na długie jutro” (ST, s. 12), wyraz metafizycznego pogłębienia żywotnej siły legendy – upostaciowania jedności rodaków.

Omawiany symbol – w ujęciu Czapczyńskiego – to *signum* realnej oceny człowieka, której miernikiem jest stosunek do ojczyzny, to wyznacznik patriotyzmu ujmowanego jako zdolność do składania ofiar i znoszenia cierpień dla własnego kraju, wreszcie – forma uwznioślenia odwagi i heroizmu ducha. Szary mundur uosabia tradycje walk narodowowyzwoleńczych, jest ostoją wartości wyższego rzędu, spoiwem duchowym i skarbnicą siły. O tym sposobie dokonywania ocen, właściwym polskiemu społeczeństwu, Włodzimierz Wójcik pisał:

Według niego wartość moralna, autentyczna i głęboka [...] występuje zazwyczaj w postaci skromnej, spektakularnie mało efektownej, nawet niekiedy bardzo ubogiej. Ten specyficzny stereotyp myślenia, odczuwania i wartościowania sugerował jednocześnie konieczność powątpiewania w „cnoty” grup socjalnych i klas, które swoją kondycję opierają na tym, co zewnętrzne: na wyszukany wykwincie, bogactwie materialnym, pretensjonalnych strojach³⁰.

Wizję pomnika rozpatrywał badacz w perspektywie nie „motywu uwielbienia”, lecz „motywu troski”. Zwracał uwagę (przy okazji m.in. *Ballady o Piłsudskim*

³⁰ W. Wójcik, *Legenda Piłsudskiego...*, s. 164.

Romana Kołonieckiego czy poezji Iłakowiczówny), iż czczenie ludzi zasłużonych za pomocą monumentów musi łączyć zarówno treść przekazu, jak i jego formę. Kopiec – „posąg błękitny” – uznał za stosowniejszą od zimnego głazu formę upamiętnienia Marszałka. Aluzje do ożywczej mocy Demeter odczytywał jako zdolność Wodza do „rozsadzania trumien”, nakazywania „prochom zmartwychwstać kwieciami i bujnością”. Kamienny pomnik oznaczałby natomiast „zabicie ducha, ponad miarę ludzką potężnego życia” (ST, s. 35), „utrwalenie krzyżowej drogi Samotnego Człowieka przez odsunięcie go od społeczeństwa wbrew tkwiącej w duszy jego energii twórczej”³¹. Dopelniałby zatem rozdźwięk między wielkością Naczelnika a gnuśnością społeczeństwa, które nie było w stanie zrozumieć jego misji (metafora Golgoty, porównanie Piłsudski-Chrystus). Czapczyński chciał, by lektura pieśni i piosenki legionowej stanowiła lekcję mądrego patriotyzmu i konceptualizowała ideę jedności, ujmowaną z perspektywy realnej i metafizycznej (nierozzerwalny węzeł łączności bojowników sprawy polskiej).

W edukacyjnym „oswajaniu” ideałów Komendanta istotna – zgodnie z przeświadczeniem historyka literatury – mogła być próba zredagowania pozostawionego przez niego przesłania ideowego. Pomoc w tych działaniach niósł – jak podpowiadał Czapczyński – *Testament Iłakowiczówny*. Ustami bohatera utworu – zwolennika romantycznych celów osiąganymi środkami pragmatycznymi – apelował do Polaków o kontynuowanie dzieła budowy silnego państwa. Percepcję trudnych treści mogły ułatwić *Wiersze i powiastki dla dzieci*, w których poetka wykazała się znanstwem psychiki młodego czytelnika (*Wiersze o Marszałku Józefie Piłsudskim* 1936).

Pointą rozważań Czapczyński proponował uczynić namysł nad funkcją legendy w życiu synów Piasta. Młodzieży polecał lekturę cyklu *Wolność tragiczna* Wierzyńskiego³² oraz wiersza Lechonia *Piłsudski*.

W pierwszym z wymienionych tekstów autor studium dostrzegął – podobnie jak Ireneusz Opacki – rozrachunek z międzywojniem, „negliżujący mechanizmy, które spowodowały przejście mitów narodowych w głąb tego okresu i wolność zmieniły w wolność tragiczną, bo spętana tymi mitami”³³. Syntetyczna prezentacja różnych składników mitotwórczej tkanki historii narodu polskiego z wiersza

³¹ T. Czapczyński, *K. Iłakowiczówna o J. Piłsudskim*, s. 17.

³² Wszystkie wiersze koncentrują się wokół Piłsudskiego, choć jego nazwisko w nich nie pada. Pierwszy nawiązuje do powstania 1863 r., przywołuje tradycje rodzinne Marszałka i jego odczyt o tamtych walkach (*Rok 1863*), następnie pojawiają się tematy Litwy, konspiracyjnej działalności Wodza, Legionów Polskich, Sulejówka i ważnych zdarzeń w życiu Naczelnika. Tom zamykają teksty o jego śmierci i późniejszym kulcie.

³³ I. Opacki, *Od „Karmazynowego poematu” do „Wolności tragicznej”* (*Problematyka mitów narodowych w poezji Skamandra – zarys*), „Prace Historycznoliterackie 10. Studia Romantyczne”, red. id., Katowice 1978, s. 26.

Lechonia – złowróźbny gest „Czarnej Rachel” w czerwonym szalu wywiedziony z *Wesela* Stanisława Wyspiańskiego, powstania i zrywy niepodległościowe, Polska roztańczona i niepomna na sytuację historyczną, bal przekształcający się w taniec upiórów, wizja rewolucji, parada wojskowa – pozwoliła interpretatorowi wyrazić nadzieję na niepodległy byt ojczyzny (milczenie tytułowej postaci odzianej w szary mundur). Nie sposób nie dostrzec, że już w 1937 r. Czapczyński kierował do rodaków jednoznaczne przesłanie: polskie dziecko należy uczyć hartu niezbędnego w pokonywaniu trudności, codziennej wytężonej pracy oraz gotowości do walki, jeżeli będzie ona konieczna.

Uwagi łódzkiego pedagoga można uznać za synkretyczny skrót ideowych treści pokolenia (aksjologicznych i emocjonalnych), swoistą odpowiedź na niebezpieczeństwo przekształcania przez zachodnich sąsiadów haseł nauki o duchu w metodologię antropologii narodowej. Tworzonym przez siebie kodeksem etyki Polaków realizował wskazania Zygmunta Łempickiego: „w dziedzinie duchowej konieczne jest odpowiednie uzbrojenie, bo inaczej w walce duchowej, równie groźnej jak orężnej, łatwo ulec można”³⁴. Rozmowa z wychowankami – przykład realizowania zasady aktualizacji treści – umożliwiała diagnozę rzeczywistości oraz ocenę argumentów wysuwanych przez przeciwne obozy polityczne. Powinna również skłonić do poszukiwania płaszczyzny dialogu, pozwalającego przezwyciężyć wewnętrzne napięcia i konflikty – przyczyny słabości Ojczyzny na arenie międzynarodowej.

Sugestia, by na lekcjach języka polskiego prezentować dzieła Jacka Malczewskiego (*Nike legionów*, *Polonia*, *Dwie generacje*) otwierała przed nauczycielami drogę do poszukiwania w malarstwie sprzymierzenia refleksji polonistycznej (analiza portretów Wodza i obrazów dokonań polskiego oręża). Propozycja Czapczyńskiego – sprawdzona w codziennej praktyce, którą zaświadcza jego pamiętnik, i korespondująca z dezyderatami Kazimierza Wóycickiego³⁵ – służyła wzmocnieniu przekazu emocjonalnego oraz tworzeniu warunków do pogłębionego przeżycia estetycznego. Kontekst historyczny natomiast badacz uruchamiał, mówiąc o dydaktycznej funkcjonalności porównań Komendanta do Tadeusza Kościuszki, Jarosława Dąbrowskiego czy Romualda Traugutta, a także zestawiając dokonania Piłsudskiego z bitwami pod Cecorą, Somosierrą i Raclawicami.

Kilka słów należy poświęcić językowej warstwie prac Czapczyńskiego. Intuicyjne czytanie sprawiło, że niekiedy zagadnienia z zakresu poetyki autor dodatkowo podkreślał formalnym ukształtowaniem własnych tekstów. Stało się tak, gdy przybliżał wizję demonstracji z wiersza *Lechonia Piłsudski*. Jej dynamikę,

³⁴ Z. Łempicki, *Polska i polskość w nauczaniu polskiego*, [w:] *Pamiętnik II Ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów w Krakowie w dniach 6 i 7 czerwca 1930 roku w 400 rocznicę urodzin Jana Kochanowskiego*, Warszawa–Lwów 1931, s. 15.

³⁵ Por. K. Wóycicki, *Obraz w nauczaniu języka ojczystego i literatury*, Warszawa 1923.

oddawaną przez poetę krótkimi, rwanymi zdaniami, uwypuklił za pomocą ciekawego zabiegu stylistycznego – enumeracji: „opis manifestacji witamy z uczuciem ulgi, poddajemy się sugestywnej sile tego opisu, niezwyklej rozrzutności głosów, dźwięków, ruchu koni i ludzi, tłumów, wojska, publiczności i duchowieństwa, a przede wszystkim barw, bijących od wojska, od kwiatów, od księży i od sztandarów” (ST, s. 25). Pojemna metafora, charakteryzująca zarówno poezję prostych legionistów, jak i uznanych pisarzy, służyła – w opinii komentatora – kontrastowemu zaakcentowaniu skromności Marszałka i wielkości jego czynów, ich znaczenia dla Polaków i sprzeciwu zgłaszanego przez oponentów. Czapczyńskiego razila natomiast „niesmaczna aktualizacja i zbytnia [...] retoryczność i frazeologia, która zabija pierwiastki szczerego liryzmu” (ST, s. 27), widoczna choćby w poezji Andrégo. Argument, jakiego użył łódzki polonista, potwierdza tezę, że język stanowił dla niego wartość zasadniczą. Wrażliwy na subtelności polszczyzny, akcentował w swoich wystąpieniach problemy związane ze słownym ukształtowaniem przekazu literackiego, doceniał precyzję i artyzm twórców, ekspozował ich indywidualny ślad znaczący w żywiole mowy, a jednocześnie wytykał wszelkie niestosowności oraz przerysowania.

Erudycyjne publikacje Czapczyńskiego – przede wszystkim studium poświęcone motywom szarego munduru i pomnika – były cenną propozycją literaturoznawczą i edukacyjną. Nakazywały sięganie w praktyce polonistycznej po teksty żywotne, aktualnie tworzone; urzeczywistniały też założenia całościowego ujmowania treści historycznych, filozoficznych i malarskich. Wydobywanie znaczeń z przekazu językowego było egzemplifikacją właściwie pojmowanej analizy treściowo-formalnej. Czytelników zjednywały też zapisy przykładów umiłowania ojczyzny. Ich bogactwo ułatwiało kreowanie zajęć niestandardowych, ukierunkowanych na kształtowanie uczniów jako ludzi, obywateli i Polaków. Zaznaczmy, że postulaty formowania moralnego, patriotycznego i estetycznego mają wymiar ponadczasowy.

Przyjęcie w ocenie prezentowanych wypowiedzi nie tylko historycznej, ale także współczesnej perspektywy, nakazuje jednak postawienie kilku niezmiernie ważnych pytań. Należy się zastanowić, jak Czapczyński traktował kult Marszałka, narzucany przez władze oświatowe. Czy widział w nim jedynie konsolidującą Polaków narrację, czy też dostrzegał zagrożenia wiążące się z rozwojem tendencji szowinistycznych, powodowanych wysuwaniem bezwzględnej konieczności podporządkowania wszystkich wartości idei państwa? Czy zdawał sobie sprawę z niebezpieczeństw dla pokojowego współistnienia Europy generowanych przez rozwiązania polityczne i oświatowe przyjęte przez kraje ościenne?

W tym miejscu powinny pojawić się uwagi na temat kontrowersji związanych z osobą Piłsudskiego. Marszałek wywoływał/wywołuje bowiem w odbiorze społecznym ekstremalne uczucia: od absolutnego uwielbienia po skrajną nienawiść. Debata wokół jego dokonań angażowała historyków, publicystów i literatów, lokujących swoje poglądy polityczne w różnych środowiskach i obozach.

Podczas gdy jedni tworzyli hagiograficzny przekaz o Komendancie i wydarzeniach, których był kreatorem, inni podważali jego zasługi i wytykali nieudolność w dowodzeniu. Dodajmy, że współtwórcą legendy był sam Piłsudski.

Czapczyński, aktywny uczestnik życia publicznego, uważnie śledził toczone dyskusje. Racje apologetów Marszałka poparł pracą *Ze studiów nad pieśnią o Piłsudskim* oraz swoimi wierszami zamieszczonymi w tomiku *Pamiętam... Poezje*. Na pewno znał krytyczne opinie o zamachu majowym, zdawał sobie sprawę z oburzenia, jakie budziła sprawa brzeska – uznawana za jedną z „najciemniejszych kart” międzywojnia³⁶ – a także sposoby przedstawiania twardej rozprawy z opozycją jako koniecznej formy walki o sprawę narodową. Pedagog czytał o niezadowoleniu wywołanym rozwiązaniem partii lewicowych. Wiedział o ograniczeniach suwerenności samorządów i utworzeniu w Berezie Kartuskiej obozu odosobnienia dla przeciwników politycznych³⁷.

Fakty te stawiają Czapczyńskiego – autora studiów naukowych i nauczyciela – w interesującym, a zarazem trudnym położeniu względem zalecanych przez program ministerialny idei wychowania obywatelsko-państwowego. Nasuwa się pytanie: jak rozwiązał on dylemat zachowania niezależności własnego stanowiska w konfrontacji z wymogami administracyjnymi?

Zarówno prezentowane szkice, jak i zapiski z *43 lat pracy pedagogicznej* pozwalają stwierdzić, że Czapczyński – podobnie jak wielu innych dydaktyków międzywojnia – nie aprobował nacjonalizmu w duchu niemieckim. Należy podkreślić, że omawiane publikacje realizowały postulaty ówczesnej polskiej myśli wychowawczej, były więc wolne od nietolerancji, która znalazła silny wyraz w szkolnictwie rozwijanym pod znakiem haseł narodowego socjalizmu. Jednocześnie nie można zapomnieć o silnym proteście twórcy pamiętnika przeciwko odbieraniu literaturze jej autonomii. Postawę taką warunkowały nie tylko względy pedagogiczne, lecz nade wszystko wyznawane wartości.

Pozbawione ideologicznych wezwań studium o Piłsudskim – głos bohatera dysertacji w dyskusji o teraźniejszości i przyszłości narodu – stanowi cenny przykład dopełniania praktyki szkolnego polonisty poprzez działalność naukową. Hermeneutyczna optyka czytania, wsparta na analizie filologicznej i kryteriach estetycznych, była tarczą obronną, chroniącą przed nadmierną i zawsze niepożądaną indoktrynacją polityczną. Czapczyński, intelektualnie czujny zwłaszcza w ostatnich latach przed wybuchem II wojny światowej, dał zdecydowany odpór tendencjom faszystemu rodzimego, naśladowującego obce wzory – niemieckie i włoskie. Nie mógł jednak przewidzieć straszliwych konsekwencji, do jakich doprowadziły programy, w których głoszono prymat idei państwa nad ideami szeroko pojętego humanizmu. Charakterystyczny dla bohatera dysertacji, koherentny

³⁶ Zob. M. Nowak, *Sprawa brzeska*, Warszawa 2014.

³⁷ Por. M. Wołos, *O Piłsudskim, Dmowskim i zamachu majowym*, Warszawa 2013.

wobec postawy Zygmunta Łempickiego³⁸, ton wypowiedzi o wychowaniu państwowym przybierał dyskretne formy. O wiele bardziej ujawnił się on w wystąpieniu Stanisława Adamczewskiego³⁹.

Ku Rzeczypospolitej – edukacja polonistyczna mniejszości narodowych i wyznaniowych

Z ideą wychowania państwowego należy wiązać referat Tadeusza Czapczyńskiego *Nauczanie języka polskiego w szkołach mniejszości narodowych i wyznaniowych...*, wygłoszony na I Ogólnopolskim Zjeździe Nauczycieli Polonistów⁴⁰ w 1925 r. Łódzki pedagog przedstawił w nim postulaty kształcenia polonistycznego młodzieży żydowskiej i niemieckiej⁴¹.

Przypomnijmy, że polską politykę wobec mniejszości narodowych⁴² i wyznaniowych⁴³ określały dwa dokumenty: tzw. traktat mniejszościowy, podpisany 28 czerwca 1919 r. w Wersalu⁴⁴ oraz Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 17 marca 1921 r. Pierwszy z wymienionych przyznawał mniejszościom prawo do zakładania szkół i innych instytucji (np. społecznych, dobroczynnych) z własnym językiem ojczystym. Rząd zobowiązał się do ich finansowania oraz respektowania zwyczajów religijnych, m.in. szabatu. W przypadku łamania postanowień traktatu, pokrzywdzeni mogli odwoływać się do Ligi Narodów. Konstytucja marcowa gwarantowała równe prawa wszystkim obywatelom, bez względu

³⁸ Z. Łempicki, *Nauka literatury w szkole średniej a uniwersytet*, „Muzeum” 1925, z. 1–2, s. 20–38.

³⁹ S. Adamczewski, *Poeci romantyczni w programie szkolnym*, „Muzeum” 1925, z. 1–2, s. 56–95.

⁴⁰ Por. *Sprawozdanie z obrad Sekcji Języka I Ogólnopolskiego Zjazdu Nauczycieli Polonistów*, „Muzeum” 1925, z. 1–2, s. 198. Koreferat wygłosił Ludwik Stolarzewicz.

⁴¹ Składem narodowościowym społeczeństwa Rzeczypospolitej Czapczyński interesował się już wcześniej; zob. id., [rec.] *dr A. Maciesza, Atlas statystyczny Królestwa Polskiego*, „Kurier Lwowski” 1907, nr 415, s. 1–2.

⁴² Narodowości Rzeczypospolitej wg spisu z 1921 r.: Polacy – 69,2%, Ukraińcy – 14,0%, Żydzi – 7,8%, Białorusini – 3,9%, Niemcy – 3,8%, inne lub niepodane – 1,3%.

⁴³ Do grup wyznaniowych prawnie uznanych w Drugiej Rzeczypospolitej zaliczono wyznania: rzymskokatolickie, greckokatolickie, ewangelicko-augsburskie, staroobrzędowe, prawosławne, judaistyczne, islamskie oraz karaimskie; Dz.U. RP z 1933 r. Nr 60, poz. 4.

⁴⁴ Traktat o ochronie mniejszości, jako ustawa międzynarodowa, został podpisany przez Polskę wraz z Traktatem Pokoju i zawierał jednostronne zobowiązania wobec mocarstw sprzymierzonych i stowarzyszonych; zob. J. Tomaszewski, *Rzeczypospolita wielu narodów*, Warszawa 1985; id., *Ojczyzna nie tylko Polaków. Mniejszości narodowe w latach 1918–1939*, Warszawa 1985.

na ich wyznanie, język i narodowość. Zezwalała również na tworzenie organizacji w ramach samorządu terytorialnego oraz likwidowała dyskryminacyjne ustawy zaborców. W zamian za wspomniane swobody domagano się lojalności wobec sprawy polskiej. Konstytucja kwietniowa z 1935 r. potwierdziła dotychczasowe ustalenia, zakazała natomiast mniejszościom narodowym prowadzenia działań sprzecznych z interesem państwa. Postanowienia te zawierał także Program Wzmocnienia Polskości Kraju (1936–1939).

Przedstawienie skomplikowanych uwarunkowań społecznych międzywojnia zamknąć można konstatacją Eugeniusza Mironowicza:

Postulat asymilacji, który wydawał się łatwym do realizacji na początku stulecia, kilkanaście lat później okazał się znacznie poważniejszym problemem. Litwini mieli własne państwo narodowe, zaś elity białoruskie i ukraińskie w latach 1918–1920 bardzo wyraźnie zademonstrowały wolę jego tworzenia. Od strony polskiej natomiast dążenia te ciągle postrzegano jako przejaw inspiracji zewnętrznej. Zarówno rządy parlamentarne przed 1926 r., jak i później sanacyjne, łudziły się, że drogą izolacji od wpływów republik sowieckich oraz represji policyjno-administracyjnych będzie możliwe rozwiązanie problemu białoruskiego lub ukraińskiego. Polityka ta z reguły wywoływała skutki odwrotne od zamierzonych⁴⁵.

Słów kilka należy jeszcze powiedzieć o obowiązujących wówczas systemowych rozwiązaniach edukacyjnych dotyczących mniejszości żydowskiej i niemieckiej, które – jak już wspomniano – stanowiły przedmiot zainteresowania bohatera dysertacji. Oświata żydowska uwzględniała wielość orientacji społeczno-politycznych w obrębie tej grupy narodowościowej. Młodzież pobierała naukę w państwowych i prywatnych, religijnych bądź świeckich szkołach żydowskich (49%) oraz polskich (51%). Placówki publiczne niewiele różniły się od tych przeznaczonych dla uczniów polskich. Odmienności dotyczyły: nauki religii mojżeszowej w czasie dwóch godzin tygodniowo, ustanowienia sobót⁴⁶ oraz świąt żydowskich dniami wolnymi od lekcji, prowadzenia zajęć w niedzielę i święta rzymskokatolickie oraz krótszych ferii letnich, w związku z żydowskimi świętami przypadającymi w ciągu roku. Zdecydowanie bardziej postępowy charakter nadano szkołom świeckim. Językiem wykładowym stał się w nich jidysz.

⁴⁵ E. Mironowicz, *Mniejszości narodowe w polskiej myśli politycznej (1900–1944)*, strona internetowa: <http://kamunikat.org/download.php?item=3196-2.html&pubref=3196> (dostęp: 10.03.2017).

⁴⁶ Jeżeli zajęcia jednak odbywały się w sobotę, dzieci żydowskie zwolnione były z pisanja, rysowania i robót ręcznych, gdyż zgodnie z Halachą czynności te zaliczano do tzw. melachot – ich wykonywanie w te dni było zabronione; por. M. Woźniak, *Żydowskie szkoły w II Rzeczypospolitej. Zarys problematyki*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Prace Pedagogiczne” 1994, t. CIII, s. 95.

Kurs języka i historii Polski był obowiązkowy, gdyż fundamentalnym celem kształcenia uczyniono wychowanie świadomych obywateli kraju. Język hebrajski potraktowano jako przedmiot nadobowiązkowy, a historia narodu żydowskiego wchodziła w zakres nauczania historii powszechnej. Szkoły te miały charakter koedukacyjny, choć dominowały w nich dziewczęta, ponieważ chłopców posyłano przeważnie do szkół religijnych.

Dużą popularnością cieszyły się również szkoły dwujęzyczne: polsko-żydowskie oraz polsko-hebrajskie, które umożliwiały przygotowanie młodzieży do aktywnej działalności państwowej, dzięki stosownym programom kształcenia językowego i ogólnego. Nie rezygnowano w nich także z nauki religii i przedmiotów judaistycznych oraz prezentowania kultury żydowskiej⁴⁷.

Mniejszość niemiecka posiadała zakłady z niemieckim językiem wykładowym przekształcone, na mocy uchwały z 3 marca 1919 r., ze szkół gminnych w publiczne. Znajdowały się one w pięciu województwach: poznańskim, pomorskim, łódzkim, lwowskim i cieszyńskim⁴⁸. Działały tam, gdzie było przynajmniej 50 dzieci w wieku szkolnym (stan obowiązujący od 12 września 1917 r.). Po zlikwidowaniu Niemieckich Krajowych Związków Szkolnych (31 marca 1919 r.), zarządzających dotychczas instytucjami oświatowymi, rodzice zainteresowani edukacją dzieci w języku ojczystym musieli złożyć odpowiednią deklarację pisemną do Komisji Powszechnego Nauczania. Pamiętać trzeba o trudnych relacjach między Polakami a Niemcami. Ci ostatni niechętnie godzili się z utratą pozycji suwerena na ziemiach dawnego zaboru. Obawa przed odwetem za lata narodowej niewoli była jedną z istotnych przyczyn masowej emigracji na tereny Rzeszy. Przyznanie Polsce Pomorza Wschodniego (bez Gdańska) i prawie całej Wielkopolski, a także podział Górnego Śląska w wyniku plebiscytu z 1921 r.,

⁴⁷ Por. G. Kawalec, *Szkolnictwo żydowskie w Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)*, Kraków 2003; J. Wasiluk, *Szkolnictwo żydowskie w Drugiej Rzeczypospolitej*, Białystok 1993.

⁴⁸ Zob. *Obowiązek szkolny dzieci od 7 do 14 lat*, „Rozwój” 1928, nr 142, s. 9. Dla przykładu – w roku szkolnym 1934/35 do 384 publicznych szkół powszechnych z polskim językiem wykładowym uczęszczało 10 437 dzieci niemieckich (w woj. warszawskim – 6683 w 344 oddziałach), natomiast w 67 szkołach niemieckich uczyło się 9059 uczniów (w woj. warszawskim zaledwie 2672 – w 38 szkołach). D. Sztobryn i A. Kozłowski utrzymują, że szkolnictwo niemieckie dyskryminowano, czego przejawem było zmniejszenie liczby szkół z niemieckim językiem wykładowym: z 13 w 1932 r. do 9 w 1937 r. (por. eid., *Szkolnictwo niemieckie w Łodzi*, [w:] *Niemcy w dziejach Łodzi do 1945 r. Zagadnienia wybrane*, red. K.A. Kuczyński, B. Ratecka, Łódź 2001, s. 89); opozycyjne stanowisko przedstawił W. Michowicz, *Kilka uwag w sprawie niemieckiego szkolnictwa mniejszościowego*, „Studia i Materiały Pedagogiczno-Społeczne” 1970, XI, s. 75–76; zob. również: M. Iwanicki, *Polityka oświatowa w szkolnictwie niemieckim w Polsce w latach 1918–1939*, Warszawa 1978, s. 435.

zmniejszyły jeszcze szanse na pokojową koegzystencję obu narodów. Podpisana 15 maja 1922 r. w Genewie tzw. konwencją górnośląską przyjęto z ogólną niechęcią. Okoliczności te sprawiły, że przedstawiciele mniejszości niemieckiej darzyli uczuciami przywiązania i lojalności nie Polskę, lecz jej zachodniego sąsiada.

Studium *Nauczanie języka polskiego w szkołach mniejszości narodowych i wyznaniowych*... uznać można za trafną diagnozę ówczesnej sytuacji oraz zbiór propozycji ważnych w codziennej praktyce. Czapczyński podkreślał, że nauka polszczyzny w szkołach dla dzieci żydowskich i niemieckich powinna – podobnie jak w placówkach rodzimych – uwzględniać dwa cele: praktyczny i formalny. Ten drugi, zgodnie z ministerialnymi wytycznymi⁴⁹, miał sprowadzać się do ekspozowania pierwiastków, które decydowały nie tylko o typie człowieka, ale także związanego z określoną zbiorowością państwową obywatela⁵⁰. Kształcenie w interesie państwowym – pisał autor – „musi dążyć do tego, by wszyscy obywatele, w skład danego państwa wchodzący, mimo różnic indywidualnych, społecznych, religijnych, nawet narodowych, posiadali te pewne, zasadnicze cechy, stanowiące istotną więź, podstawowe spoidło państwa nawet narodowościowego” (NAUCZ, s. 33–34).

W dalszej części rozważań zastanówmy się czy zapis ten oznacza, że postulowana przez Czapczyńskiego tolerancja miała jednak pewne ograniczenia ideologiczne i deklaratywne względem zasad swobodnego rozwijania odrębności narodowej przez mniejszości i czy mogła ujemnie wpływać na wzajemne relacje między tymi grupami. Zatrzymajmy się chwilę przy przesłankach, dookreślających postawę łódzkiego badacza.

Czapczyński, daleki od szowinizmu, w propagowanym przez władze typie obywatela „bojownika-pracownika”, upowszechnianiu wśród młodzieży idei odpowiedzialności za państwo i naród oraz krzewieniu haseł patriotycznych i kulcie pracy, widział środki służące umacnianiu niepodległego bytu Polski, a także spo-

⁴⁹ Minister WRiOP Kazimierz Świtalski stwierdzał: „Pod groźbą utraty niepodległości państwa wychowanie publiczne w Polsce musi być tak prowadzone, ażeby każdy Polak, zanim zostanie narodowcem, socjalistą czy ludowcem, był przede wszystkim państwowcem. Osiągnięcie trwałego mocarstwowego stanowiska Polski wymaga, ażeby każdy urodzony i żyjący w Polsce Żyd, Niemiec, Ukraińiec, zanim zostanie świadomym pracownikiem na polu kultury swojego ściślejszego społeczeństwa, czuł i rozumiał, że ma być przede wszystkim dobrym obywatelem Najjaśniejszej Rzeczypospolitej”; cyt. za: F. Araszkiewicz, *Wychowanie obywatelskie w Drugiej Rzeczypospolitej*, „Wychowanie Obywatelskie” 1971, nr 5, s. 17.

⁵⁰ Źródła wychowania obywatelskiego należy się doszukiwać w ideach państwa Platona i Arystotelesa, a na gruncie polskim w reformie szkolnej Stanisława Konarskiego i działalności KEN; zob. Cz. Majorek, *Historyczne źródła wychowania obywatelsko-państwowego w Polsce doby międzywojennej*, [w:] *Edukacja historyczna i obywatelska w Polsce odrodzonej 1918–1939*, red. J. Maternicki, Warszawa 1987, s. 15–19.

soby łagodzenia konfliktów etniczno-narodowych. Propagował formy pokojowego współżycia ludzi i zdecydowanie opowiadał się przeciw wszelkim przejawom agresji wobec przedstawicieli innych narodowości. Udowadniał to w *43 latach pracy pedagogicznej*, we *Wstępie do Mendla Gdańskiego* Konopnickiej oraz studiach o twórczości Marii Dąbrowskiej. Nie akceptował zatem zachowań ksenofobicznych, a podobny wydźwięk miała też – co zauważał Leon Pomirowski – bliska badaczowi piosenka legionowa, wolna od „nienawiści do wroga”⁵¹.

Pora zaprezentować konkretne rozwiązania proponowane przez bohaterkę dysertacji. Są one dość szczegółowe i dotyczą dwóch kwestii zasadniczych – motywacji młodzieży mniejszości narodowych do podejmowania nauki języka polskiego oraz sposobów percypowania przez nią polskiej literatury. Analiza przeprowadzonych ankiet pozwoliła na sformułowanie wniosków ogólnych, zawartych w stwierdzeniach, że uczniowie żydowscy przyswajali polszczyznę „z wielkim zapalem”, „z zamiłowaniem, z przejęciem”, a teksty literackie podziwiali za kształtowanie „w duchu bezwzględnej tolerancji” (NAUCZ, s. 16), natomiast Niemieczy uczyli się języka ze względów praktycznych, zaś omawiane utwory postrzegali jako „szowinistyczne” (NAUCZ, s. 20), pozbawione ducha ogólnoludzkiego. Takie rozbieżności skłoniły badacza do sformułowania kilku innowacyjnych i pragmatycznych propozycji, w których starał się godzić ministerialne programy, rzeczywistą sytuację państwa oraz potrzeby i oczekiwania społeczne. Po pierwsze – postulował, by refleksje na „godzinach polskiego” skoncentrować wokół wątków wspólnych dla sztuki polskiej, żydowskiej i niemieckiej. Postawa taka miała ułatwić budowanie „ciągłości kultury” (NAUCZ, s. 13) i wieść do humanistycznego przesłania o wartości dokonania człowieka bez względu na jego narodowość. Po drugie – Czapczyński wnioskował, aby lektury hermetyczne zastąpić propozycjami „żywymi”, przepojonymi duchem polskim. Po trzecie – doradzał ograniczanie treści spornych, spowodowanych różnicami wyznaniowymi (np. „mało przemawiały do młodzieży żydowskiej [...] idee wyrosłe na gruncie chrześcijaństwa” [NAUCZ, s. 13]). Wreszcie, ze względu na barierę językową, domagał się uwzględnienia większej liczby utworów dziewiętnastowiecznych i zastąpienia nimi tekstów staropolskich.

Tak zakrojona edukacja pozwalała okazywać szacunek dla innych nacji przy zachowaniu własnej odrębności. W szkolnym przełamywaniu barier, związanych z traktowaniem obcego jako dziwnego, niebezpiecznego czy odrzuconego, Czapczyński widział podłoże pokojowej koegzystencji ludzi. Zaznaczał, że bez zrozumienia granic swojskości i obcości w danej grupie nie można wyznaczyć sensu działań człowieka oraz ich efektu – konfiguracji zachowań jednostkowych i grupowych. Apelowal do pedagogów o podjęcie trudu przygotowania wychowanków do wspólnego bytowania i wzajemnej akceptacji w warunkach odmienności kulturo-

⁵¹ L. Pomirowski, *Nowa literatura...*, s. 75.

wych. Badacz dowodził też, że zagrożenia wewnętrzne nakazują wpisać tolerancję w wizję wielonarodowościowej Rzeczypospolitej. Młot państwa polskiego miał konsolidować wszystkich obywateli wokół wspólnych idei, a nie odrębności.

Idee regionalizmu na lekcjach języka polskiego

Kolejną sferę zainteresowań badawczych i dydaktycznych Czapczyńskiego wyznaczały projekty regionalistyczne, gdyż – jak pisała Stefania Skwarczyńska – „[n]ależał on do tych łodzian, którzy acz urodzili się daleko od Łodzi, w pewnym momencie swego życia związali się z nią nierozzerwalnym węzłem serca i pracy, oddając jej wszystkie swe siły”⁵². Nie dziwi więc, że we *Wstępie* do monografii Tadeusza Nowackiego⁵³ *Rozwój świadomości społecznej u dzieci i młodzieży warstwy robotniczej Łodzi* polonista pisał: „Praca regionalna rozpoczęła się przed laty od badań nad historią Łodzi i okolicy, nad jej rozwojem ludnościowym i gospodarczym, nad udziałem w politycznym życiu narodu, nad trwałym językowym wyrazem dziejowych przemian”⁵⁴. Patronowały jej Towarzystwo Historyczne⁵⁵ oraz Archiwum Miejskie, „które w kilku tomach swych wydawnictw zgromadziły bogaty i wszechstronny zbiór wiedzy o mieście i okolicy”⁵⁶. Waga poruszanych problemów sprawia, że w rozważaniach o studiach i szkicach bohatera dysertacji nie może zabraknąć wiadomości na temat historii ruchu regionalistycznego.

Regionalizm definiowano różnorodnie, w zależności od przyjętych perspektyw poznawczych. Wspólną cechą zgłaszanych propozycji, obecnych w antropologii, literaturoznawstwie, historii, naukach społecznych czy filozoficznych, było odniesienie treści tego pojęcia do regionu, kategoryzowanego na płaszczyźnie geograficznej, politycznej, administracyjnej, kulturowej, etnicznej itd. Wedle ujęcia socjologicznego – bliskiego Czapczyńskiemu – region miał wymiar prze-

⁵² S. Skwarczyńska, *Tadeusz Czapczyński (1884–1958)*, „Prace Polonistyczne” 1960, s. 229.

⁵³ T.W. Nowacki (1913–2011), twórca pedagogiki pracy oraz teorii kształcenia zawodowego.

⁵⁴ T. Czapczyński, *Wstęp*, [do:] T.W. Nowacki, *Rozwój świadomości społecznej u dzieci i młodzieży warstwy robotniczej Łodzi*, Łódź 1939, s. 4. Książka zainicjowała serię Z Zagadnień Pedagogiki i Dydaktyki, wydawaną pod patronatem Towarzystwa Polonistów Rzeczypospolitej.

⁵⁵ W 1928 r. opublikowano *Bibliografię historii ziem i miast województwa łódzkiego*, „Rocznik Oddziału Łódzkiego Polskiego Towarzystwa Historycznego” 1928, t. I, s. 71–80; 1929–1930, t. II, s. 229–243. Autorkami były nauczycielki łódzkich szkół średnich – C. Świderkówna, J. Krasicka i G. Missalowa; por. S. Sadłowski, *Tereny wycieczkowe w naszym województwie*, „Głos Nauczycielstwa Łódzkiego” 1936–1937, nr 4–5, s. 86.

⁵⁶ T. Czapczyński, *Wstęp*, [do:] T.W. Nowacki, *Rozwój świadomości...*, s. 3.

strzenny i ludzki, a zamieszkująca go społeczność charakteryzowała się rozwiniętym poczuciem własnej odrębności oraz emocjonalnym stosunkiem do macierzystego terytorium. Silne więzi z miejscem pierwszym czyniły z niego ojczyznę ideologiczną, pomost między ojczyzną prywatną a narodową⁵⁷.

Początki regionalizmu przypadają na I połowę XIX w.⁵⁸, ale istota ukonstytuowanych wówczas celów, programów i założeń – choć przez lata podlegały one transformacjom – pozostawała niezmienna i jest akceptowana także dzisiaj⁵⁹. Nazywany krajoznawstwem, krajowością, prowincjonalizmem, federalizmem, decentralizmem⁶⁰ – bo takimi terminami posługiwano się wówczas w literaturze – regionalizm był wyrazem przekonania o naturalnych związkach człowieka z krajobrazem i ziemią, jej historią, tradycją, „tutejszością”, rodzimością. Jego misję streszczał, propagowany na terenach rozdartej rozbiorami Rzeczypospolitej, osobowy wzorzec zakorzenienia w miłości i szacunku dla polskości, wpisany w hasła: naród – społeczeństwo – państwo. Upowszechniał on „tożsamość miejsca”, nakazywał samookreślenie się wobec najbliższej okolicy.

W ostatnich dziesięcioleciach XIX i na początku XX w. przedmiotem badań etnologicznych stała się tradycyjna kultura ludowa (głównie wiejska, chłopska). Jan Magiera, Stanisław Fischer, Roman Zawiliński, Kazimierz Nitsch wiele mówili i pisali o dialektach oraz gwarach⁶¹. Tematyka ta przeniknęła również do programów i książek szkolnych, realizowano ją poprzez realne i fikcyjne wycieczki po bliższych czy dalszych rejonach. Krajoznawcze lekcje umiłowania ojczyzny, nakreślone choćby przez Franciszka Próchnickiego w cyklu opracowanych przez niego wypisów, umacniały związek z tym wszystkim, co polskie⁶². W 1905 r. pedagodzy podkreślili konieczność nasycenia instrukcji nauczania wiedzą o kulturze polskiej. Dwa lata później Stanisław Zathy wystąpił z ofertą poświęcenia tej problematyce odrębnego przedmiotu o nazwie: dzieje kultury polskiej⁶³. Aby

⁵⁷ E. Chudziński, *Regionalizm: idea – ludzie – instytucje*, Warszawa 2013, s. 11.

⁵⁸ W dojrzałej postaci regionalizm pojawił się we Francji, jako ruch społeczno-kulturowy zmierzający do uwolnienia prowincji od majoryzujących wpływów Paryża; por. J. Damrosz, *Region i regionalizm (studium interdyscyplinarne)*, Warszawa 1987, s. 81.

⁵⁹ Por. *Czym jest regionalizm?* red. S. Bednarek, Wrocław–Ciechanów 1998; A.J. Omelaniuk, *Z regionalizmem w XXI wiek*, Wrocław–Ciechanów 1998.

⁶⁰ Por. E. Kuźma, *Regionalizm*, [w:] *Literatura polska XX wieku. Przewodnik encyklopedyczny*, red. A. Hutnikiewicz, A. Lam, Warszawa 2000, s. 925–930.

⁶¹ Por. B. Kulka, *Edukacja polonistyczna w szkole średniej w latach 1870–1918. Wybrane uwarunkowania*, cz. I, Częstochowa 2005, s. 452.

⁶² Na ten temat zob: M. Gajak-Toczek, *Franciszek Próchnicki (1847–1911), dydaktyk – edytor – badacz literatury*, Łódź 2010, s. 109–114, 124–125, 127, 134–136, 163.

⁶³ S. Zathy, *Projekt zupełnej reformy nauki języka polskiego*, „Muzeum” 1907, t. 1, z. 1, s. 77; zob. również: id, *Projekt zmiany nauki języka polskiego*, „Muzeum” 1910, Dodatek 5, s. 124–240.

umożliwić realizację wspomnianych treści Tadeusz Pini opracował *Plan podręcznika do nauki języka polskiego...*⁶⁴ Jednak ze względu na duży ładunek tematów patriotycznych propozycje te nie zostały włączone do praktyki szkolnej. W pewnym sensie wcielił je w życie Marian Reiter, przygotowując *Czytania polskie dla uczniów klas I–III*. Program nauki języka polskiego w gimnazjach realnych sankcjonował jedynie prymat lektury nad historią literatury. Dodać należy, że lekturowe obrazy ziem rodzinnych zyskiwały także licznych zwolenników wśród pisarzy⁶⁵.

Duże znaczenie dla kształcenia regionalnego w okresie międzywojennym⁶⁶ miał *Program regionalizmu polskiego* przedstawiony w 1926 r. przez jego współtwórcę, Aleksandra Patkowskiego⁶⁷. Idea ta „[w]pisywana bardziej lub mniej wyraźnie w zadania placówek oświatowo-wychowawczych wiązała się najściślej z nauką polskości”⁶⁸ – jak słusznie konstatuje Zofia Budrewicz – i realizowała

⁶⁴ T. Pini, *Plan podręcznika do nauki języka polskiego dla wyższych klas gimnazjalnych*, [w:] *ibid.*, s. 41.

⁶⁵ K. Kulwiec, *Polska w granicach naturalnych i historycznych*, Warszawa 1919; W. Nałkowski, *Geografia malownicza. Z wrażeń podróżników ułożył...*, Warszawa 1919; J. Lorentowicz, *Ziemia polska w pieśni. Antologia, ułożył i wstępem opatrzył...*, Warszawa–Kraków [ok. 1910]; K. Chmielewski, *Twoje ziemie... twoje wody. Szkice malownicze z kraju*, Warszawa 1907; T. Nowosielski, M. Ilnicka, *Dzieje Polski w obrazkach wierszem i prozą dla dzieci napisane z dodaniem historii i geografii dawnej Polski treściwie zebranej przez...*, Kraków 1882; Z. Zajączkowska, *Jak wygląda świat i co się na nim znajduje. Opowiadania geograficzne i przyrodnicze dla dzieci*, Warszawa 1876; J. Szyc, *Geografia dawnej Polski dla użytku młodzieży napisał...*, Poznań 1861; T. Lenartowicz, *Polska ziemia (w obrazkach)*, cz. I–II, Kraków 1848.

⁶⁶ A. Glimas-Nadgórska, *Regionalizm w szkole średniej w okresie międzywojennym*, „Wiadomości Historyczne” 1991, nr 4, s. 208–215.

⁶⁷ [Rada Naukowa Sekcji Powszechnych Uniwersytetów Regionalnych Związku Polskich Nauczycieli Szkół Powszechnych], *Program regionalizmu polskiego*, [Warszawa 1926], s. 1–3; zob. również: *Ruch regionalistyczny w Europie*, red. A. Patkowski, t. 1–2, Warszawa 1934; A. Patkowski, *Literatura a regionalizm*, „Polonista” 1931, z. 5–6, s. 247–249. Konieczność zainteresowania się w badaniach literackich „barwą miejscową” podkreślał wcześniej B. Chlebowski, *Zadanie historii literatury polskiej wobec warunków i czynników jej dziejowego rozwoju*, „Ateneum” 1885, t. 1, z. 1, s. 88–111; z. 2, s. 302–322 [rozszerzona wersja szkicu ma zmodyfikowany tytuł: *Znaczenie różnic terytorialnych, etnograficznych i związanych z nimi odrębności ekonomiczno-społecznych, politycznych i umysłowych stosunków dla naukowego badania dziejów literatury polskiej (1844)*, [w:] *Teoria badań literackich w Polsce. Wypisy*, oprac. H. Markiewicz, t. 1, Kraków 1960, s. 58–66].

⁶⁸ Z. Budrewicz, *Tradycje i współczesność regionalizmu w edukacji polonistycznej*, [w:] *Region i edukacja. Literatura – kultura – społeczeństwo*, red. Z. Budrewicz, M. Kania, Kraków 2010, s. 11. Zob. również: ead., *Miejsce i pamięć w polonistycznej edukacji regionalnej*, [w:] *Krajobrazy pamięci – pamięć krajobrazu*, red. Z. Budrewicz, M. Sienko, Kraków

dydaktyczną zasadę przechodzenia od tego, co bliskie do tego, co dalsze. Upowszechniał ją germanista, Zygmunt Łempicki. Autor referatu *Polska i polskość w nauczaniu polskiego*⁶⁹ za nadrzędny cel koncepcji kulturoznawczej uznawał – wzorem niemieckich dydaktyków (głównie Georga Kerschensteinera) – poznawanie kultury rodzimej wraz z elementami obcej. Cenną składową lekcyjnej refleksji stały się treści regionalne; traktowane jako zasada miały wspierać wychowanie narodowe, a po reformie Jędrzejewiczowskiej – państwowe⁷⁰. Zwolennikami wprowadzania tej tematyki do szkół byli również Jan Hulewicz, Józef Gołąbek czy Stanisław Tync⁷¹.

W polskich pracach – o czym pisze wspomniana Budrewicz – nawiązywano do myśli Eduarda Sprangera na temat rodzimości, czyli „wkorzenia się człowieka” w środowisko. Pojmuje się je na dwóch płaszczyznach: jako elementy, „które ze sobą nosimy” oraz trwałe cechy, „wchodzące w człowieka”⁷². Ze znaczenia regionalizmu zdawali sobie sprawę autorzy wypisów oraz literaci, specjalnymi tekstami odpowiadający na zamówienia oficyn wydawniczych. Urealnieniu koncepcji kulturoznawczej służyły podręczniki Juliusza Balickiego i Stanisława Maykowskiego *Mówią wieki* (cz. I–IV, Lwów 1933–1936), Henryka Gaertnera, Stanisława Łempickiego i Ryszarda Skulskiego *Między dawnymi*

2014, s. 233–248; ead., *Lekcje polskiego krajobrazu. Międzywojenna proza podróżnicza dla młodzieży*, Kraków 2013; ead., *Metropolia i okolice – w poszukiwaniu tożsamości i zadowolenia. Spojrzenie dydaktyka*, [w:] *Okolice metropolii. Tożsamość – edukacja – kultura*, red. Z. Budrewicz i M. Kania, Kraków 2012, s. 9–26; ead., *Podróże i podróżopisarstwo w edukacji regionalnej*, [w:] *Podróże po Małopolsce. Literatura – kultura – edukacja*, red. Z. Budrewicz, M. Kania, Kraków–Bukowno 2010, s. 7–21; ead., *Wyjdźmy z muzeum na uliczkę. Zobowiązania kulturowe edukacji regionalnej*, [w:] *Różnorodne aspekty kształcenia kompetencji kulturowej w edukacji polonistycznej*, red. G. Różańska, Słupsk 2009, s. 285–301; ead., *Polskie krajobrazy w lekturach (1918–1939)*, [w:] *Zapiskane w krajobrazie. Lekturowe obrazy regionów dawniej i dziś*, red. Z. Budrewicz, M. Kania, Kraków–Bukowno 2008, s. 11–26.

⁶⁹ Z. Łempicki, *Polska i polskość...*, s. 20–22.

⁷⁰ Zob. M. Klepacz, *Kierunki organizacyjne oraz ideały wychowawcze we współczesnym szkolnictwie polskim*, Katowice 1937. T. Wieroński wspominał o narodzinach „nowego typu Polaka”; id., *O polski system ideowo-wychowawczy*, „Praca Szkolna” 1938–1939, nr 9–10, s. 249–255; por. B. Hadaczek, *Wychowanie przez literaturę w Polsce międzywojennej*, Warszawa–Poznań 1973, s. 36–38.

⁷¹ J. Gołąbek, *Kultura i ludoznawstwo w nauczaniu języka ojczystego*, [bmv] 1929; J. Hulewicz, *O przebudowie studium polonistycznego w szkole ogólnokształcącej*, „Ruch Pedagogiczny” 1933, nr 2, s. 49–65; nr 3, s. 104–116; S. Tync, *O regionalnych czytankach polskich*, „Przegląd Wydawnictw Książnicy-Atlas” 1928, nr 5–6, s. 35–37; id., *Regionalizm w nauczaniu języka polskiego*, „Przyjaciel Szkoły” 1928, nr 11, s. 379–386.

⁷² Por. Z. Budrewicz, *Tradycje i współczesność...*, [w:] *Region i edukacja...*, s. 22.

a nowymi laty (Lwów 1933), Kazimierza Kosińskiego i Leona Rygiera *Przemiany* (Lwów 1937) oraz Ludwiki Kolczyńskiej i Emanuela Łozińskiego *Książka polska* (Lwów 1937). Nie można też zapomnieć o inicjatywie Gołąbka i Tynca – pedagogzy postulowali zaopatrzenie szkolnych czytanek w zeszyty opracowane przez twórców z danego regionu i prezentujące jego historię, krajobraz, ważniejsze legendy, pieśni oraz informacje na temat znaczenia okolicy w życiu lokalnych wspólnot i narodu⁷³.

Idee regionalizmu zyskiwały zarówno zwolenników, jak też oponentów, co potwierdzają dyskusje o potrzebie pielęgnowania odrębności kulturowych, prowadzone od 1923 r. na łamach prasy („Ziemia”, „Przegląd Współczesny”, „Mysł Narodowa” oraz „Polonista”). Entuzjaści – m.in. Stefan Żeromski (*Snobizm i postęp, Przepióreczka*), Władysław Pniewski, Zygmunt Leśnodorski, Stefan Papée czy Aleksander Patkowski – domagali się zachowania równowagi „autorytetu państwa i wolności obywateli, interesów lokalnych i potrzeb całości”⁷⁴. Ostrożność przeciwników rozpowszechniania haseł regionalnych brała się natomiast – jak celnie eksponuje Zofia Budrewicz – „z obaw przed decentralizacyjnymi skutkami propagowania autonomicznych wartości regionów”⁷⁵. Zagrożeniem była także możliwość rozwijania się separatyzmu, szczególnie na wschodnich ziemiach państwa polskiego.

Kwestie związane z lokalnością przeżywały renesans na przełomie XX i XXI w.; jako tzw. koncepcja antropocentryczno-kulturowa uzyskały wówczas oświetlenie metodologiczne w pracach z zakresu dydaktyki literatury i języka⁷⁶. Trzeba pamiętać, że rok 1989 otworzył nową perspektywę dla badań w tym kierunku. Takie czynniki jak decentralizacja państwa, globalny przepływ ludności, migracja, nomadyzm, zjawisko nie-miejsc i transferów wywołały reakcje powrotu do lokalności. Istotnym elementem kształtowania nowego podejścia do regionalizmu stał się kryzys idei charakterystycznych dla nowoczesności, także państwa

⁷³ W. Pniewski, *Z ludowej literatury polskiej (materiał do wypisów szkolnych)*, Gdańsk 1928; S. Tync, J. Gołąbek, *Beskid Zachodni i Podhale (górale polscy)*, Lwów–Warszawa 1928; eid., *Śląsk*, Lwów–Warszawa 1919. Kolejne zeszyty – Pomorze, Ziemia Krakowska i Sandomierska oraz Mazowsze – pozostały jedynie w sferze planów (por. „Przegląd Wydawnictw Książnicy-Atlas” 1928, nr 8, s. 59).

⁷⁴ Rada Naukowa Sekcji Powszechnych Uniwersytetów [...], *Program regionalizmu polskiego*, s. 2–3.

⁷⁵ Z. Budrewicz, *Tradycje i współczesność...*, [w:] *Region i edukacja...*, s. 11.

⁷⁶ Por. Z. Budrewicz, *Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*, red. Z. Budrewicz, M. Jędrzychowska, Kraków 1999; J. Polakowski, *Idee dydaktyki podmiotowej w podstawowych problemach kształcenia literackiego (nurt antropocentryczno-kulturowy)*, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, red. Z. Uryga, Kraków 1998, s. 8–32; id., *Kulturoznawcza koncepcja kształcenia literackiego dzisiaj*, „Dydaktyka Literatury” 1992, t. 13, s. 45–61.

narodowego. Ważną rolę odegrał też zwrot przestrzenny, kierujący uwagę na parametry geograficzne i uwarunkowania kulturowe⁷⁷.

Regionalistyczne⁷⁸ studia Tadeusza Czapczyńskiego: *Łódź w świetle niektórych utworów literackich* oraz Marian Piechal uczyniły z ich twórcy ważnego uczestnika dyskursu naukowego i dydaktycznego. Przekonany, że w nauczaniu języka ojczystego nie można pominąć Łodzi⁷⁹ – ważnego fenomenu rozwoju społecznego – badacz postulował „rozumiejące zadomowienie” w rzeczywistości *polis*, „archeologię pamięci samego miejsca”⁸⁰. W literaturze korzennej widział przykłady „żywej tradycji” lub – innymi słowy – miejsca spotkań współczesności z przeszłością. Przypisywał jej istotną funkcję przy kształtowaniu wyobrażeń, które określają tożsamość grupową (regionalną) i narodową w kategoriach identyfikatorów więzi wspólnotowych: „naszych”, „swojskich”, „własnych”. Realizował tym samym, nowatorskie wówczas, antropologiczne pojmowanie zasad dydaktycznych: biopsychologicznej i środowiskowej. Henryk Rowid uznawał je za fundamentalne w przygotowaniu ucznia do świadomego tworzenia zdarzeń opartych na przeżyciu estetycznym; ono warunkowało współdziałanie czynników woluntarystyczno-emocjonalno-intelektualnych.

⁷⁷ Por E. Rybicka, *Wprowadzenie. Region – rzeczywistość wyobrażona*, [w:] *Nowy regionalizm w badaniach literackich. Badawczy rekonesans i zarys perspektyw*, red. M. Mikołajczak, E. Rybicka, Kraków 2012, s. 5–10.

⁷⁸ O edukacji regionalnej w szkole zob. W. Pniewski, *Regionalizmy w nauczaniu języka polskiego*, „Polonista” 1931, z. 2, s. 41–43; S. Tync, *Regionalizm w nauczaniu...* Inicjatorem regionalnych wycieczek był Zygmunt Lorentz, nauczyciel Męskiego Gimnazjum im. J. Piłsudskiego; por. M. Bułhak, R. Szewczyk, *Zygmunt Lorentz – nauczyciel historii, wychowawca młodzieży i regionalista*, [w:] *Rola szkolnictwa łódzkiego w tworzeniu dziedzictwa kulturowego Łodzi w XX wieku. Tradycje i współczesność łódzkich szkół średnich*, red. S. Gala, Łódź 2003, s. 169–173; L. Waszkiewicz, *Lorentz Zygmunt*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. XVII, Wrocław 1972, s. 555–556.

⁷⁹ Wiedzę o Łodzi gromadziły w międzywojniu ośrodki uniwersyteckie (zob. np.: „Rocznik Oddziału Łódzkiego Polskiego Towarzystwa Historycznego” 1929–1930, t. 2 [1930]; „Rocznik Łódzki, poświęcony historii Łodzi i okolicy”, t. 1 [1928]); dzieło to kontynuowały publikacje powojenne („Prace Polonistyczne”; *Literatura i język Łodzi. Materiały z sesji naukowej w Muzeum Historii Miasta Łodzi zorganizowanej w dniach 18–20 kwietnia 1978*, red. A. Szram, J. Weinberg, M. Kucner, Łódź 1978); zob. również: J. Fiszbak, *Mity ziemi obiecanej w regionalnej literaturze Łodzi. Między grą wyobraźni, fikcją literacką a historią*, Łódź 2013; T. Błażejewski, *Współczesna Łódź literacka. Słownik autorów*, Łódź 1989; id., *Łódzkie środowisko literackie* [Informator], Łódź 1982 oraz zapoczątkowaną przez J. Poradeckiego (red.) serię Zbiór Poetów Łodzi i Ziemi Łódzkiej.

⁸⁰ K. Uniłowski, *Chłopcy i dziewczęta znikąd*, [w:] id., *Skądinąd. Zapiski krytyczne*, Katowice 1998, s. 50. Badacz zauważa, że „dla sympatyków prozy »korzennej« nie jest ona nurtem literackim sensu *stricto*, lecz raczej artystycznym świadectwem cennej i wartościowej postawy” (ibid., s. 54).

Pamiętać należy, że wcześniej w centrum zainteresowań regionalnych rzadko umieszczano miasto, uważano bowiem, że bogatszego materiału dostarczała wieś. Przyczyn tego zjawiska było kilka. Do połowy XX w. 80% społeczeństwa stanowili chłopi, kultury wiejskiej dotyczyły również badania Oskara Kolberga. W międzywojniu sytuacja ta uległa zmianie – prowadzone były już badania folkloru miast (Jan Bystroń). Zarówno w wypisach szkolnych, jak i literaturze krajoznawczej zachęcano – o czym interesująco mówi autorka *Lekcji polskiego krajobrazu...* – do poznawania dużych i małych ośrodków miejskich: ich lokalnego kolorytu, kultury i historii.

Na kartach metodycznego studium *Łódź w świetle niektórych utworów literackich* Czapczyński nakreślił ciekawe sposoby prezentowania w dyskursie lekcyjnym *Ziemi obiecanej* Władysława Stanisława Reymonta⁸¹ i *Złego miasta* Zygmunta Bartkiewicza – utworów w całości poświęconych Łodzi – oraz związanych z nią epizodycznie *Dziejów jednego pocisku* Andrzeja Struga i fragmentów *Róży* Stefana Żeromskiego⁸². Wymienione pozycje młodzież poznawała w akcie lektury domowej, wspartej grupowym opracowaniem zagadnień szczegółowych.

Omawiając dwa pierwsze teksty, Czapczyński potraktował losy człowieka jako jeden ze składników szeregu zjawisk społecznych w świecie zdominowanym przez maszyny. Siłę napędową postępu lokował w żądzy pieniądza, mimo iż niszczyła ona wszystkich i wszystko na swojej drodze. Dyskusję na lekcji polskiego – zdaniem interpretatora – można zogniskować wokół kontrowersyjnej tezy, że „»łódzki człowiek« ze wszystkiego wyciągnie dla siebie korzyść: »bo wszystko jest czyste i dobre, i godne, na czym można zarobić«” (ŁÓDŹ, s. 310). Analiza funkcji toponimicznej i aksjologicznej w nazwach aglomeracji pozwoliła poloniście uwypuklić cechy opisywanego miejsca w kategoriach językowego obrazu świata – rozumianego jako odłona rzeczywistości, którą odbiorcy mogli ująć jako zespół sądów o świecie⁸³.

Czapczyński proponował, aby metaforycznym określeniem „Golgota ludu polskiego” – nawiązującym do cierpień Chrystusa – inicjować szkolną dyskusję o rewolucyjnej Łodzi, ukazanej we fragmencie *Róży* (zatytułowanym *Ob-*

⁸¹ Reymont przebywał w Łodzi ponad rok. Publikacja pierwszej części powieści wywołała skandal. Pisarzowi ponoć grożono, a cenzorzy, opłaceni przez miejscowych fabrykantów, mieli rzekomo okroić powieść o prawie sto stron; zob. B. Koc, *O „Ziemi obiecanej” Reymonta*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1990, s. 115. Za utwór powierzchniowy uznawał *Ziemię obiecaną* L. Stolarzewicz, *Literatura Łodzi w ciągu jej istnienia. Szkic literacki i antologia*, Łódź [1935], s. 64.

⁸² *Różę* do łódzkiej literatury regionalnej zaliczył Ludwik Stolarzewicz, *ibid.*

⁸³ Por. J. Bartmiński, *Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata*, [w:] *Językowy obraz świata*, red. id., Lublin 1999, s. 104.

raz pierwszy *Sprawy pierwszej*⁸⁴) oraz w *Dziejach jednego pocisku*⁸⁵ (powieść-suma o latach 1905–1907⁸⁶). Swoje rozważania pedagog skoncentrował wokół kilku kwestii. Szczególne znaczenie przypisywał historiozoficznej refleksji nad dziejową niesprawiedliwością, wielowiekowymi mechanizmami wykorzystywania, sytuacją krzywdzonych i krzywdzących, kosztami bratobójczej walki. Spostrzeżenia te zostały zwieńczone wnioskami fundamentalnymi dla polonistycznej edukacji aksjologicznej. Po pierwsze, Czapczyński sugerował nieodzowność skonsolidowania działań rodaków na rzecz wspólnego dobra. Po drugie, uświadamiał nauczycielom i uczniom istotną prawdę – wroga zewnętrznego można pokonać poprzez moralne doskonalenie jednostek oraz ekonomiczne umocnienie bytu narodu.

Powyższe uwagi – zgodnie z sugestią Czapczyńskiego – należało w dyskursie lekcyjnym spointować poezją Mariana Piechała, przedstawioną w odrębnym szkicu monograficznym. Twórca ten wyrażał bunt proletariackiej *polis* (*Krzyk z miasta*⁸⁷), ale jednocześnie był pierwszym zwolennikiem jej „trudnej” urody. Badacz – świadomy, że kronika losów rodziny poety stanowi ważną kartę dziejów „złego miasta”⁸⁸ – uwypuklił w swej narracji: a) syberyjską tułaczkę Piechała, który wraz z rodzicami trafił na zesłanie do Czyty; b) pochowanie w obcej ziemi zmarłego ojca; c) powrót do Polski (1914) i Łodzi (1919); d) śmierć matki

⁸⁴ Bezpośrednie odwołania do Łodzi: „Słuchajcie, robotnicy łódzcy”; „Nie będziemy wówczas gnić w Bałutach” (S. Żeromski, *Róża*, Kraków 1909, s. 71, 74). O związku z Łodzią świadczy także wzmianka o Sokolach (członkowie Towarzystwa Gimnastycznego „Sokół”) oraz „koźłowitach” (pogardliwe określenie mariawitów utworzone od nazwiska założycielki – M.F. Koźłowskiej; działalność charytatywna, zakładanie szkół, ochronek i domów robotniczych zyskały mariawitom przychylne przyjęcie ze strony robotników).

⁸⁵ *Dzieje jednego pocisku* należały do książek „najczęściej wypożyczanych” w Drugiej Rzeczypospolitej; por. S. Żółkiewski, *Rewolucja a przemiany kultury literackiej 1918–1939*, [w:] *Literatura polska wobec rewolucji*, red. M. Janion, Warszawa 1971, s. 411–498. Wałory poznawcze tej powieści wpływały na jej recepcję, z dzisiejszej perspektywy nadrzędną wartością wydaje się jednak co innego – utwór jest bogatym zapisem poglądów na temat rewolucjonistów 1905 r.

⁸⁶ Tak twierdzili Bolesław Prus i Tadeusz Boy-Żeleński; zob. S. Sandler, *Andrzej Strug wśród ludzi podziemnych*, Warszawa 1959.

⁸⁷ Tomik zyskał pozytywne recenzje; pisali o nim m.in.: S.R.D. [S.R. Dobrowolski], [rec.] *Marian Piechal*, „*Krzyk z miasta. Poezje*”, Biblioteka „*Meteora*”, Warszawa 1929, str. 78, „*Droga*” 1930, nr 3, s. 265–266; S. Napierski, *Wola uczucia*, „*Wiadomości Literackie*” 1929, nr 43, s. 3.

⁸⁸ Aspekt ten J. Poradecki skomentował słowami: „Może wydawać się to paradoksalne – legenda, czyli to, co ogólne, jest zakorzeniona w tym, co indywidualne” (id., *Od złego miasta do miasta nadziei*, [w:] M. Piechal, *Miasto Troiste*, Łódź 1988, s. 13); S. Skwarczyńska zaś konstatowała: „O tej jedności Łodzi i poety decyduje przede wszystkim to, że jej historia jako historia łódzkiej klasy robotniczej jest równocześnie jego własną historią rodzinną” (ead., *Słowo wstępne*, [do:] M. Piechal, *Miasto nadziei*, Łódź 1988, s. 8).

(1920); e) naukę w Gimnazjum Męskim im. J. Piłsudskiego (obecnie III Liceum Ogólnokształcące im. T. Kościuszki), zorganizowanym przez władze z myślą o kształceniu dzieci robotników. Łódzki literaturoznawca pozostał zatem wierny przekonaniu o dydaktycznej skuteczności formuły „życie i dzieło”.

Czapczyński sugerował, aby miasto Piechała ujmować w antropologicznych kategoriach przejścia, czyli – co współcześnie akcentuje Tadeusz Sławek – świadomości, „którą możemy nazwać »sieciovą«, gdyż zespałała ona kilkanaście nader odległych punktów: to, co podręczne (przepływ), prowadziło w stronę tego, co filozoficzne (unicestwienie i rozpacz), naoczne, najpierw opatrywało warunkowością [...], a następnie wyprowadzało ku aksjologicznym wnioskom”⁸⁹. Badacz zachęcał pedagogów, by podczas wspólnej lektury nie tylko ukazywali uczniom Łódź jako „chaotyczny trakt komunikacyjny”, lecz by odsłaniali też ludzkie próby poszukiwania sensu egzystencji.

Uwrażliwieniu młodych ludzi na przejawy niesprawiedliwości społecznej służyć miała – w zamyśle bohatera dysertacji – refleksja nad losami „»człowieka przed bramą«, »zmarłej matki«, »»cienia żebraczki znad rynsztoka«, »»Wenus fabrycznej«, »»jednej spośród tylu kobiet«” (PIECH, s. 113). Uznanie nauczycieli zyskiwało na pewno mistrzostwo, z jakim interpretator wyprowadzał semantykę tekstów z warstwy językowej. Czapczyński uwydatnił przede wszystkim konieczność wyeksponowania „metafory społecznej”⁹⁰ (będącej pokłosiem programowych założeń „Meteara” i „Kwadrygi”⁹¹) o charakterze: **przemysłowo-urbanistycznym** („w dymach kominów”, „łoskotem pracujących maszyn”), **naukowym** („łamany serca przyzmatem”, „policjant ... jest punktem geometrycznym przecinających się przecznic”; PIECH, s. 130), **naturalistycznym** („mury jak spróchniałe zęby”, „muszle czaszek”, „czas ludzką ręką dzieje swe zapisał”, „ogień gruźliczy, w płucach gotuje się flegma”) oraz **militarnym** (właściwe było wskazanie jej paradoksalności, bowiem „nadawała utworom specjalny charakter antymilitarny przez odtwarzanie grozy wojennej”; PIECH, s. 136). Z drugiej strony uwagę młodzieży należało kierować ku określeniom aprobatywnym – Pie-

⁸⁹ T. Sławek, *Miasto. Próba zrozumienia*, [w:] *Miasto w sztuce – sztuka miasta*, red. E. Rewers, Kraków 2010, s. 54.

⁹⁰ B. Bogolebska, *Czapczyński Tadeusz (1884–1958)*, [w:] *Słownik badaczy literatury polskiej*, red. J. Starnawski, Łódź 1994, s. 55–61.

⁹¹ Na temat „Kwadrygi” zob. „Poezja” 1977, nr 11–12; por. także: M. Piechał, *O charakterze twórczości najmłodszych poetów*, „Polonista” 1931, z. 4, s. 161–163. Hasło konstruktywnego metaforyzmu (układem odniesienia była Peiperowska *Metafora terażniejszości*) Piechał rozwinął, pod pseudonimem Tytus Gorzeń, w artykule *Na nowych drogach twórczości*, „Głos Polski” 1928, nr 188, specjalny niedzielny „Dodatek Literacko-Naukowy” 1928, nr 187, s. 4; por. Z. Skibiński, *Nadzieje i zwątpienia. O poezji Mariana Piechała*, Łódź 1982, s. 209; zob. też: T. Błażejowski, „Metear”, *pierwsza łódzka grupa poetycka*, „Poezja” 1973, nr 3, s. 72.

chal nazywał również rodzinne miasto „moją matczyzną”, „azyłem”, „oazą”. Tak zakrojona praca – jak zauważa Ewa Jaskółowa – pozwalała wyróżnić „cenne powiedzenia, ciekawe i zaskakujące sformułowania, wreszcie określenia, które odnawiają zużyte metafory”⁹².

Zaakcentowanie właściwej ówczesnym robotnikom ambiwalencji postaw – rozpiętych między pragnieniem buntu a poczuciem bezsilności wobec „wilczych” praw rzeczywistości – stanowiło ważny przyczynek do socjologicznych rozmyślań o naturze stosunków międzyludzkich. Przyjęta perspektywa uniwersalizowała te zagadnienia, autor studium nie przypisał bowiem twórczości Piechala cech poezji rewolucyjnego czynu⁹³. Słuszność takiej konstatacji potwierdził Ziemowit Skibiński: „Protest wobec istniejącej rzeczywistości społecznej osiąga tu apogeum, przeto winno się uznać Piechala za poetę rewolucyjnego. [...] Ale czy para się agitowaniem klasy robotniczej? Jeżeli kogo agituje, to samego siebie. [...] Następuje bowiem rozłam między »ja« lirycznym a »ja« zbiorowym”⁹⁴. Czapczyński podkreślał – za autorem *Krzyku z miasta* – pozytywne aspekty przestrzeni miejskiej, uważanej za miejsce przychylne, realizujące ideę godności człowieka. Właściwie prowadzona lektura utworów lirycznych miała ułatwić czytelnikowi postrzeganie dostępnej okolicy jako pięknej, bo jedynej, choć niepozabawionej rysów tragicznych i dramatycznych napięć.

Mimo że literaturoznawca nie poczynił tej uwagi, warto porównać obrazy Łodzi Piechala m.in. z poetycką kreacją polskiego Manchesteru pióra Juliana Tuwima. Narrator-przewodnik wiersza *Łódź* przedstawiał metaforyczną wizję miasta bez „widoków” na przyszłość. Kontrastowe zestawienie potwornego molocho i „Łodzi najdroższej mojej” stanowiło reprezentację zarówno „złej” aglomeracji, jak też tej najpierwszej. Tuwimowska deskrypcja dynamicznego życia ośrodka przemysłowego ukazywała postęp cywilizacyjno-techniczny, ale także jego koszty (śmiertelne wypadki w fabrykach)⁹⁵. Przypomnijmy, że relacje mieszkańców z rzeczywistością, znaczną znojem życia codziennego, przybliżała czytanka *Miasto Łódź* zamieszczona w wypisach Balickiego i Maykowskiego.

Poza regionalizmem stematyzowanym, Czapczyński zainteresował się także zagadnieniem regionalizmu spersonalizowanego. Szczególną wymowę

⁹² E. Jaskółowa, *Trudne lekcje poezji*, [w:] *Trudne lekcje języka polskiego. Ku rozwiązaniom praktycznym*, red. A. Janus-Sitarz, A. Handzel, A. Kania, A. Kulig, Kraków 2015, s. 126.

⁹³ Podobną opinię wyraził M. Głowiński, *Przemiany Mariana Piechala*, „Twórczość” 1955, nr 8, s. 119.

⁹⁴ Z. Skibiński, *Nadzieje i wątplenia...*, s. 80–81.

⁹⁵ J. Tuwim, *Miasto Łódź*, [w:] J. Balicki, S. Maykowski, *Będziem Polakami. Drugi rok nauki języka polskiego w szkołach średnich ogólnokształcących*, Lwów 1931, s. 307–310.

miały jego spostrzeżenia dotyczące znaczenia pokoju na arenie międzynarodowej – tym bardziej, że formułował je w 1937 r., gdy utrata niepodległego bytu państwowego stawała się coraz bardziej realna (*Elegie całopalne, Rozmowy o pacyfizmie*). Odczytaniem fikcyjnych dialogów Piechala z Adamem Skwarczyńskim (*Anioł i Jakub*) potwierdzał słuszność propagowania przez szkołę wzorca bojownika-pracownika. Na pierwszy plan działań wychowawczych pedagog wysuwał trud kształtowania godności człowieka, pojmowany na wzór Cypriana Norwida. Niekorzystna sytuacja Polski w Europie oraz świadomość braku konsolidacji społeczeństwa – ze względu na bariery ekonomiczne i narodowościowe – zrodziły apel o zniwelowanie różnic klasowych. Jednym z argumentów stała się heroiczna postawa chłopów, którzy bronili przed pożarem „bibliotecznych i muzealnych skarbów” (PIECH, s. 118) Zamku Dzikowskiego (*Garść popiołu*)⁹⁶. Czapczyński, jako humanista, nie pominął filozoficznych i ontologiczno-epistemicznych pytań o sens ludzkiej egzystencji, nie przeoczył też zapisu właściwych człowiekowi rozterek, wahań i lęków Ja mówiącego, a także jego marzeń i pragnień (*Srebrna waga*). Podkreślmy, że i tym razem podstawą przesłań ogólnych uczynił badacz „dziedzinę metafor”; w prezentowanym tomie Piechala związane były one ze światem książki oraz muzyki: wszak poetyckie obrazy konstituowały „literę, pismo, druk, stronicę, księgę” (PIECH, s. 137) oraz „lira, fletnia, harmonia, melodia, dźwięki, śpiewnik” (PIECH, s. 140).

Dodajmy, że w dziele propagowania utworów o Łodzi na lekcjach języka polskiego Czapczyński nie był odosobniony. Ciekawe pomysły przedstawiali również inni pedagodzy. Jan Zygmunt Jakubowski zachęcał, by poezja łódzka stanowiła kontekst dla aktualnie omawianych zagadnień. Gloryfikację rolniczego trudu w *Pieśni świętojańskiej o sobótce* Jana Kochanowskiego zestawił z wyrażonym w twórczości Kazimierza Sowińskiego zachwytem nad dokonaniem robotnika. Dzięki temu ukazywał znaczenie różnych sposobów waloryzowania codziennego trudu w życiu jednostki ludzkiej (klasa II). Opowiadanie o miłośniku książek, Andrzeju Żaluskim, Jakubowski połączył ze wspomnianą opowieścią Piechala na temat chłopskich obrońców Zamku Dzikowskiego (klasa III), zaś ocenę przemian społecznych zamieszczoną w wyimku prozy Elizy Orzeszkowej *Na przelomie* porównał z poetycką wizją Mieczysława Brauna, autora wiersza *Łódź fabryczna* (klasa III). Stefania Skwarczyńska postulowała, aby przedstawiać uczniom hagiograficzne dzieje łodzian, którzy wstawili się zarówno wielką wiarą,

⁹⁶ O zdarzeniu tym pisano przede wszystkim na łamach „Wiadomości Literackich”. Dyskusję rozpoczął i prowadził J. Wiktor, *Tragedia dzikowska tragicznym ostrzeżeniem*, „Wiadomości Literackie” 1928, nr 8; *Wskazania Ossolińskich, Czartoryskich, Krasieńskich*, nr 36; *Z dwóch krańców*, nr 41; inne głosy: numery 28, 39 (podają za: K. Wyka, *Pan Tadeusz. Studia o tekście*, Warszawa 1963, s. 23, przypis 18).

jak i czynami patriotycznymi (wspominała m.in. o bł. Rafale Chylińskim i Wandzie Malczewskiej). Wilhelm Fallek domagał się zespolenia lektury z bezpośrednią obserwacją ucznia. Spacer po starówce miał ułatwić zrozumienie *Ziemi obiecanej*, a wizyta w Muzeum Historii i Sztuki im. Juliana i Kazimierza Bartoszewiczów otwierała drogi kontaktu ze sztuką współczesną⁹⁷.

Czapczyński starał się, aby otoczenie – posłużmy się językiem współczesnym – nie było nagą materią, lecz by tworzyło rzeczywistość ducha, do której włączony został wychowanek. Odpowiedzialność za miejsce pojmował jako jego samoodpowiedzialność. Wartości lokalne – o czym pisze przywoływana już Budrewicz – sytuował „w polu tradycji kultury ponadlokalnej, narodowej, europejskiej i światowej”⁹⁸. Pamiętać trzeba, że bohater książki opowiadał się, podobnie jak Skwarczyńska, za edukacją polonistyczną ujętą w wymiarze filozoficzno-społecznym⁹⁹. Dostrzegał potrzebę zespalania mikroanaliz psychologicznych i socjologicznych z aksjologicznymi. Jednocześnie przestrzegał – jak czyni to Maciej Wróblewski – przed „instrumentalizacją pozyskanych z tekstów literackich informacji na temat kondycji człowieka, przed banalizacją wynikającą z podporządkowania lektury celom wychowawczym”¹⁰⁰.

W koncepcji łódzkiego polonisty kształcenie regionalne było projektem mentalnym; zdobyte doświadczenia należało w jego ramach przepracowywać i interpretować. Czapczyński traktował przywoływane utwory jako reprezentacje przestrzeni kulturowej miasta, ze względu na pedagogiczne znaczenie symbolizacji zjawisk pozatekstowych oraz potrzebę ich odniesienia do sfery egzystencjalnej ucznia. Jednocześnie teksty te dawały szansę na zaprzeczenie negatywnym, stereotypowym sposobom postrzegania Łodzi jako „złego miasta”, „elementu obcego w stosunku do reszty kraju” (ŁÓDŹ, s. 311). Lektury włączone przez niego do programu szkolnego ułatwiały budowanie pozytywnego wizerunku miasta komińów, budzącego wiarę w potencjał jednostki; skłaniały też do uniwersalistycznej refleksji nad istotą zła w dziejach ludzkości. Literaturoznawca pragnął, by w zapisach poetyckich, prozatorskich i języku dramatu młodzież diagnozowała dostępną teraźniejszość. Właściwa organizacja procesu nauczania miała umożliwić rzetelną ocenę przemysłowej *polis*.

⁹⁷ J.Z. Jakubowski, *Dygresje o poetach łódzkich na lekcjach języka polskiego*, „Prace Polonistyczne” 1937, s. 341–347; S. Skwarczyńska, *Momenty hagiograficzne związane z regionem łódzkim na lekcjach języka polskiego*, *ibid.*, s. 320–331; W. Fallek, *Lekcje regionalne*, *ibid.*, s. 380–383.

⁹⁸ Z. Budrewicz, *Tradycje i współczesność...*, [w:] *Region i edukacja...*, s. 18.

⁹⁹ Por. Z. Uryga, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków 1996, s. 23–26.

¹⁰⁰ M. Wróblewski, *Człowiek w przestrzeniach szkoły. Studium antropologiczne*, Toruń 2014, s. 201.

Rozwiązania dydaktyczne

Czapczyński – przekonany, że odpowiednio zaplanowany proces kształcenia formuje „duszę w zgodzie z postulatami tak wiedzy pedagogicznej, jak i wychowania narodowego” (LEK, s. 149) – konsekwentnie domagał się integrowania treści wewnątrz- i międzyprzedmiotowych oraz kształtowania „uczucia i woli młodego pokolenia” (LEK, s. 149). Przedstawił w tym celu modele metodycznych rozwiązań, które omówił we *Wstępie do Mendla Gdańskiego* i w szkicach *Lekcja metodyczna: „Głupi Franek” Konopnickiej*, *Pierwszy ustęp w klasie pierwszej szkoły średniej*, *Jak pytać z języka polskiego przy egzaminie dojrzałości?* oraz *Zagajeniu do broszury Egzamin maturalny* i popularyzatorskim artykule *Egzaminy dojrzałości*. Analiza jego projektów ukazuje związek innowacyjnych ustaleń ówczesnej pedagogiki z codzienną praktyką szkolną. Bohater dysertacji reprezentował bowiem dydaktyków o wysokiej sprawności warsztatowej. Spróbujmy przyjrzeć się zaproponowanym przez niego rozwiązaniom.

W komentarzu do *Mendla Gdańskiego*¹⁰¹, który uważał – tak jak wcześniej Leo Belmont¹⁰² – za piękną kartę polskiego piśmiennictwa i sprzeciw wobec nienawiści oraz przesądów rasowych, Czapczyński podkreślił uniwersalizm poruszonego przez autorkę problemu: tolerancji we współzyciu ludzi¹⁰³. Przyczyn powstania tekstu upatrywał w apelu Elizy Orzeszkowej¹⁰⁴, zachęcającej pisarzy do współdziałania w tworzeniu publikacji wymierzonych przeciwko antysemityzmowi. Mimo iż łódzki polonista tego nie napisał, zauważmy, że wymieniona nowela mieści się w nurcie literatury zaangażowanej, podobnie jak piśmiennictwo m.in.: Aleksandra Świętochowskiego, Adama Asnyka i Adolfa Dygasińskiego.

Adresowanie uwag krytycznych do ucznia i jego nauczyciela sprawiło, że interpretując utwór, pedagog skupił się na jego sensach ideowych i konstrukcji artystycznej. Niestety żydowskiego introligatora, odartego przez sfanatyzowany tłum z najcenniejszej wartości – poczucia organicznej łączności ze współ-

¹⁰¹ Konopnicka opublikowała tekst w „Przeglądzie Literackim” (dodatek do „Kraju”) 1890, nr 16–19 oraz „Nowej Reformie” 1891, nr 80–85, później włączyła go do zbioru *Na drodze* (1893).

¹⁰² Por. L. Belmont, *Maria Konopnicka jako nowelistka*, [w:] *Hołd Marii Konopnickiej*, praca zbiorowa, Kraków 1902, s. 50.

¹⁰³ Badacz przywołał m.in. prace: Z. Bessażanka, *Podłoże historyczno-społeczne poezji ludowej Lenartowicza i Konopnickiej*, „Pamiętnik Literacki” 1929, nr 1–4, s. 342–372; 1930, nr 1–4, s. 26–49; A. Brodzka, *Maria Konopnicka*, Warszawa 1951 (pierwodruk); P. Chmielowski, *Nowele Marii Konopnickiej*, „Ateneum” 1903, z. 1, s. 5–24; J. Dickstein-Wieleżyńska, *Konopnicka. Dzieje natchnień i myśli*, Warszawa 1927; *Hołd Marii Konopnickiej...*; J. Słomczyńska, *Maria Konopnicka, życie i twórczość*, Łódź 1946; Z. Świdwińska-Krzyżanowska, *Konopnicka jako nowelistka*, Warszawa–Wrocław 1946.

¹⁰⁴ Była ona również autorką pracy *O Żydach i kwestii żydowskiej*.

notą – odczytywał jako doświadczenie etyczne, myślowe, realizowane w perspektywie dobra i zła. Czapczyński zachęcał polonistów, by dla sprawy Mendla, który w chwili zagrożenia „nie ukrył się przed rozagitowanym i rozbestwionym motłochem” (WST, s. 18), zjednywali współrozumienie wychowanków.

Jedną z ciekawszych partii wypowiedzi literaturoznawcy stanowiło porównanie noweli Konopnickiej do dramatu. Swoją tezę Czapczyński uzasadnił, wyróżniając trzy akty: pierwszy stanowił zawiązanie akcji, zarysowanie grozy polsko-żydowskiego konfliktu; drugi wypełniała rozmowa „poddającego się wpływowi antysemitki agitacji” (WST, s. 17) zegarmistrza z intrologatorem, który – aby przekonać innych do idei równouprawnienia Żydów – odwoływał się przede wszystkim „do oceny moralnej i społecznej postępowania człowieka” (WST, s. 17); trzeci akt ukazywał sceny pogromu i tragedię tytułowego bohatera. Autorowi *Wstępu* bliskie było stwierdzenie Aliny Brodzkiej, że „składniki tej klasycznie skonstruowanej noweli współdziałają w kształtowaniu jednolitej linii napięcia sugestywnie narastającej ku kulminacji, przejmująco podsumowanej w poincju”¹⁰⁵. Czynniki formalne – jak zaznaczał Czapczyński – umożliwiły Konopnickiej pogłębienie portretu psychologicznego osoby uwikłanej w dramatyczne realia polskiego losu. Ciekawie brzmiała nowatorska uwaga, że twórczyni, która pochodziła „ze sfer ziemiańskich, gdzie Żydów traktowano ze specjalnym lekceważeniem, i która – jak świadczą jej listy – często krytycznie odnosiła się zwłaszcza do plutokracji żydowskiej, potrafiła zapanować nad uprzedzeniami” (WST, s. 20). Zdolność pisarki do zespolenia perspektywy historycznej z osobistym nieszczęściem jednostki sprawiła, że biograf mógł dostrzec w tekście realizację jednego z najpiękniejszych haseł pozytywizmu – „miłości człowieka do człowieka” (WST, s. 20). Umiejętne oświetlenie przybliżonej problematyki oraz przejrzystość i klarowność wyводу to niezaprzeczalna zaleta rozważań Czapczyńskiego. Jego propozycja, aby włączyć do dialogu polonistycznego przesłania związane z tolerancją dla Innego, nie utraciła do dziś aktualności.

Projektowany adresat *Wstępu* przesądził o pominięciu wielu szczegółów z życiorysu pisarki. Pewne nieścisłości edycji *Mendla Gdańskiego*, spowodowane brakiem dostępu do rękopisów Konopnickiej, skolaudował Tadeusz Budrewicz na podstawie wersji drukowanej w „Nowej Reformie” (1891, nr 80–85). Zdaniem znawcy, główny bohater miał brodę nie siwą, lecz białą. Użyciu pierwszego przymiotnika – przekonywał – sprzeciwia się „widoczna w zdaniu gradacja, i cała kolorystyka postaci, ułożona z różnych odcieni szarości”¹⁰⁶. W kolejnych częściach tekstu występowało już zresztą określenie „biała”. Także rytualny śpiew mężczyzny przypominał tony brzmiące spiżem, a nie „śpiewem”. W finalnych scenach powinno pojawić się sformułowanie „podniósł raz jeszcze głowę”, zamiast „podniósł

¹⁰⁵ A. Brodzka, *Maria Konopnicka*, Warszawa 1975, s. 196.

¹⁰⁶ T. Budrewicz, *Posłowie*, [do:] M. Konopnicka, *Nowele*, Warszawa 1988, s. 290.

nań głowę”. Krakowski badacz – mimo zapisu pierwodruku – zdecydował się na trafne zastąpienie określenia „pąsowa” epitetem „persowa”, gdyż firanka między alkwą a pokojem wykonana była raczej z tkaniny używanej do objiania mebli.

Warto przyjrzeć się również publikacji *Lekcja metodyczna. „Głupi Franek”*..., w której Czapczyński przedstawił model czytania noweli podczas pięciu spotkań w klasie IV. Przejdźmy więc do szczegółów.

Kluczem inicjalnym do interpretacji lektury literaturoznawca uczynił analizę komparatystyczną¹⁰⁷, ponieważ dialog dzieł pochodzących z różnych epok ułatwia budowanie ciągów asocjacyjnych, uwzględniających podobieństwa i/lub zachodzące pomiędzy nimi różnice. Jego projekt uderza rozległością wysuwanych propozycji, Czapczyński kierował bowiem uwagę polonistów ku utworom realizującym zróżnicowane konwencje literackie: odwoływał się do poetyki hymnu, kategorii humoru, praktyki ekspresjonizmu czy obrazów realistycznych. Pogłębieniu rozważań nad niedolą warstw najuboższych służyła, na prawach analogii, analiza *Dymu* Konopnickiej oraz fragmentu *Ludzi bezdomnych* Żeromskiego (*W kopalni*). Przesłanie wiersza *Obielił nam* miało – jego zdaniem – zainteresować wychowanków pracą – podstawą nie tylko bytu materialnego, lecz duchowej siły każdego z nas. Przywołując pieśń Kochanowskiego *Czego chcesz od nas, Panie*, pedagog sytuował ludzką egzystencję w wymiarze sakralnym, uczył wiary w dobro i piękno świata. Ujęciom historiozoficznym służyły informacje o renesansowym antropocentryzmie i epikurejsko-stoickich ideach harmonii między człowiekiem a światem. Wreszcie, za pomocą wizji Bolesława Prusa z jego mistrzowskiego opowiadania *Sen* (porównywanego do *Opowieści wigilijnej* Charlesa Dickensa), polonista w humorystycznym tonie przekazywał trudną prawdę o cierpieniu jako immanentnej zasadzie świata. Jej akceptacja wiodła młodego człowieka w stronę humanistycznej wykładni istnienia jednostki – bytu, któremu sens nadaje działanie oraz przetwarzanie dalszej i bliższej okolicy.

Pracę nad nowelą *Głupi Franek* łódzki polonista zamknął w szeregu sekwencji starannie zaplanowanych i wzajemnie się dopełniających. Czynności analityczne służyły: a) ustaleniu czasu i miejsca akcji; b) ukazaniu związków między poszczególnymi elementami struktur znaczących tekstu: sposobami opisu tła oraz prezentacji postaci, c) wyeksponowaniu relacji między treścią a językowymi środkami obrazowania; d) określeniu idei utworu; e) uchwyceniu przekazywanej przez

¹⁰⁷ O roli kontekstu zob. m.in.: H. Kurczab, *Pogranicza sztuk i konteksty literatury pięknej*, Rzeszów 2001; id., *Scalanie treści kształcenia w przygotowaniu zawodowym nauczyciela polonisty*, Rzeszów 1993; id., *Nauczanie integrujące jako przykład modelowania dydaktycznego*, [w:] *Schemat w kształceniu literackim i językowym*, red. H. Wiśniewska, Lublin 1986, s. 37–54; id., *Nauczanie integrujące języka polskiego w szkole ogólnokształcącej*, Rzeszów 1979; zob. również publikację dedykowaną uczniemu: *Polonistyka zintegrowana*, red. K. Ożóg, J. Pasterska, Rzeszów 2000.

pisarkę prawdy o człowieku (charakterystyka bezpośrednia i pośrednia tytułowej postaci); f) próbie psychologicznej interpretacji postawy bohatera; g) oświele- niu tematyki w perspektywie zasady prawdopodobieństwa stanowiącej postulat realizmu pozytywistycznego. Zabiegi te miały pomóc uczniom przemierzyć wraz z Frankiem myślowy szlak ku ideowemu dojrzewaniu. Odczytanie końcowych scen służyło – zgodnie ze szkolnymi programami międzywojnia – formowaniu postaw patriotycznych: czytelnicy, podobnie jak chłopska gromada, powinni zrozumieć fundamentalną prawdę, że ziemia ojczysta stanowi niezbywalną wartość.

Rozbiór noweli prowadził do wartościującego spojrzenia na kwestię modelo- wania osobistego związku z ziemią ojców, umożliwiającego młodzieży włączanie prawd uniwersalnych do „prywatnego” kanonu etycznego. Autor *Lekcji metodycz- nej...* konstatawał, że właściwie zorganizowany proces dydaktyczny kształtuje wszechstronnie „dusze w zgodzie z postulatami tak wiedzy pedagogicznej, jak i wychowania narodowego”. Podkreślał ponadto, że tak prowadzone zajęcia, „nie zaniedbując gramatyki, stylistyki i nauki myślenia”, ułatwiają rozwijanie „uczucia i woli młodego pokolenia” (LEK, s. 149). Czapczyński proponował, aby w dys- kursie szkolnym uwzględniać zarówno lekturę, jak też indywidualny stosunek podmiotu do literatury. Ten aspekt miał być realizowany dzięki pisemnym i ust- nym wypowiedziom dotyczącym egzystencjalnych przeżyć, zgodnie z sugestiami tematów – np. *Rozmowa optymisty z pesymistą* (»Czego chcesz od nas, Panie?«), *Dalsze koleje życia studenta* (»Sen«).

Należy zaakcentować, że zarysowana koncepcja z jednej strony budowała szerokie kręgi asocjacyjne, a z drugiej zbliżała twórczość artystyczną do życio- wych doznań wychowanka. Antycypowała zatem założenia antropocentrycznie nachylonych kierunków kształcenia, propagowanych przez współczesną dydak- tykę. Barbara Myrdzik, aplikując na grunt szkolnej polonistyki hermeneutycz- ne założenia Hansa-Georga Gadamera, inspirowane przez pedagogów do uwzględniania w procesie poznawania dzieła literackiego także wiedzy uczniów. Przekonuje, że proces interpretacji zależy od kultury odbiorcy, której zakres zmienia się w czasie i stwierdza: „Doświadczenie humanistyczne jest zawsze określone przez dziejo- wy kontekst, w jakim dokonuje się rozumienie, interpretacja. Rozumienie świata kulturowych tekstów nie oznacza cofania się ku minionej epoce, lecz wkraczanie naszej współczesności w świat tekstu”¹⁰⁸. Czapczyński – podobnie jak lubelska

¹⁰⁸ B. Myrdzik, *Wpływ doświadczenia na proces lektury czytelnika. Refleksje dydak- tyczne*, [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki, A. Janus-Sitarz, Kraków 2011, s. 139. Zob. również: ead., *Zrozumieć sie- bie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006; ead., *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin 1999. Szeroko na ten temat piszą: A. Janus-Sitarz, *Szko- lna lektura bliżej teraźniejszości*, Kraków 2011; ead., *Edukacja polonistyczna wobec trudnej współczesności*, Kraków 2010; ead., *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O prakty-*

badaczka – uważał, że doznawanie inności kulturowych świadectw przeszłości i odczytywanie ich sensu wiedzie czytelnika do samopoznania, będącego podstawą tworzenia wspólnoty ze światem postrzeganym początkowo przez pryzmat obcości.

Przejdźmy do trzeciej propozycji metodycznej łódzkiego pedagoga, przedstawionej w artykule *Pierwszy ustęp w klasie pierwszej szkoły średniej*. Czapczyński poddał oglądowi cztery wiersze: *Pożegnanie wsi* Barbary Sadowskiej zaczerpnięte z *Mowy polskiej* Zofii Perkowskiej i Marii Hertzberżanki, *Nowy rok szkolny* Władysława Bełzy z *Wypisów polskich* Henryka Gallego, *Wyzwanie* Wincentego Pola obecne w *Wypisach* Cecylii Boguckiej i Cecylii Niewiadomskiej oraz – nieco odmienny od pozostałych – utwór Marii Konopnickiej *Młodemu chłopcu* z *Czytań polskich* Mariana Reitera. Zachęcając nauczycieli, by wrześniowe lekcje stały się „pomostem pomiędzy minionym życiem, pełnym ruchu i swobody, przede wszystkim zewnętrznej, [a – dopisek M.G.-T.] życiem nowym, opartym na wartościach wewnętrznych” (UST, s. 300), pedagog w centrum działań umieścił swobodne relacje ustne (rzadziej pisemne lub rysunkowe) „z dziesiątek spostrzeżeń, doświadczeń” (UST, s. 296) wakacyjnych. W kierowanej rozmowie poloniści mieli „uwydatnić jak najsilniej dodatnie strony” (UST, s. 297) nauki, umożliwiając wychowankom wytworzenie pozytywnego stosunku do szkoły. Tak nakreślony dialog integrował prywatną empirię z ojczystą ziemią – „polami bitew, ojców grobami, pomnikami starej doby” (UST, s. 300). Wymienione elementy stanowiły fundamenty „miłości ojczyzny” (UST, s. 300), służyły „wyrobieniu woli, cnoty, uczuć i obowiązków narodowych i poszanowania w sobie »przyszłego człowieka«” (UST, s. 297). I tym razem Czapczyński, w charakterystyczny dla siebie sposób, zespałał omawiane zagadnienia tak, by tworzyły całościową wizję świata. Przekonywał, że rzeczywistość szkolna nie może być przestrzenią abstrakcyjną i odizolowaną od codziennej egzystencji – swego rodzaju pustynią czy bezludną wyspą. Świadomy, że nieumiejętne budowanie atmosfery zainteresowania dla treści merytorycznych uczyni naukę nieefektywną i skaże uczestników procesu edukacyjnego na porażkę, postulował właściwe projektowanie nauczycielskiej pracy.

Poszczególne rozwiązania metodyczne wiodły Czapczyńskiego w stronę refleksji nad finalnym etapem edukacji polonistycznej, tj. egzaminem dojrzałości. Uwagi na temat jego przebiegu, wywiedzione z praktyki nauczycielskiej i wsparte rzetelną wiedzą teoretyczną, przynosiły cenne dydaktycznie rozwiązania. Nowatorstwo myśli polonisty zarysujemy w kontekście informacji na temat historii matury.

Egzaminy maturalne wprowadzono w 1849 r. na mocy przepisów *Zarysu organizacji*; miały sprawdzać – zgodnie z intencją kodyfikatorów – posiadane

kach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje, Kraków 2009; *Z uczniem pośrodku...*; M. Jędrychowska, *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Kraków 1996.

przez abiturienta umiejętności, nie powinny natomiast służyć pamięciowemu odtwarzaniu wiedzy¹⁰⁹. Podobne postanowienia znalazły się w rozporządzeniu z 29 lutego 1908 r. Nawiązał do niego Władysław Wóycicki, tworząc *Regulamin egzaminów dojrzałości*¹¹⁰, zatwierdzony 16 marca 1917 r. przez Tymczasową Radę Stanu w Królestwie Polskim. Dokument ten przyznawał równe prawa absolwentom ośmioklasowych szkół filologicznych i realnych oraz młodzieży innych typów szkół średnich, jeżeli zamierzała ona uzyskać świadectwo maturalne. Komisje egzaminacyjne zobowiązano do zwracania większej uwagi na poziom wykształcenia, „nie zaś na sumę zdobytych przez ucznia wiadomości z poszczególnych nauk”¹¹¹.

W wypowiedziach *Jak pytać z języka polskiego przy egzaminie dojrzałości?* i *Zagajenie do broszury Egzamin maturalny* oraz w artykule *Egzaminy dojrzałości łódzki pedagog* pozytywnie ocenił zmiany wprowadzone przez *Regulamin egzaminu dojrzałości z 1926 r.*¹¹² W świetle nowych zapisów celem egzaminu stało się sprawdzenie „znajomości elementarnej gramatyki, nauki o stylu, teorii języka, [...] dziejów literatury na celniejszych jej pomnikach”¹¹³ oraz kultury estetycznej, uwidacznianej w sądach gimnazjalisty dotyczących prezentowanych zagadnień. Dostosowanie formy egzaminu do zalecanej przez programy ministerialne metody heurystycznej pozwalało abiturientowi – według Czapczyńskiego – wykazać się stopniem opanowania wiedzy oraz poziomem rozwoju umysłowego.

¹⁰⁹ Por. F. Bostel, *Reforma egzaminu dojrzałości*, „Muzeum” 1908, s. 433.

¹¹⁰ Por. Archiwum Akt Nowych, zespół akt Tymczasowej Rady Stanu, nr 11, s. 4 – *Sprawy oświatowe*.

¹¹¹ Dz. Urz. Departamentu WRiOP z 1917 r. Nr 2, s. 76–80. Szerzej na ten temat zob. F.A. Araszkiewicz, *Szkoła średnia ogólnokształcąca na ziemiach polskich w latach 1915–1918*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1967, s. 195 i nast.

¹¹² Czapczyński popierał zapowiadane przez MWRiOP w 1927 r. projekty zastąpienia egzaminów maturalnych egzaminami wstępnymi na wyższe uczelnie. Twierdził, że zmiana taka ułatwi właściwy dobór kandydatów na studia (por. id., *Egzamin dojrzałości*, s. 5). Rada Pedagogiczna w kierowanej przez Czapczyńskiego szkole podjęła uchwałę o zniesieniu egzaminu dojrzałości, gdyż „wpływa zgubnie na psychikę i stan zdrowia młodzieży” (por. APŁ, Prywatne Gimnazjum Żeńskie J. Czapczyńskiej, sygn. 41, *Protokół z posiedzenia Rady Pedagogicznej z dn. 24.10.1928 r.*). Dyrektor, przekonany o destrukcyjnym działaniu stresu na organizm młodego człowieka, w 1931 r. wydał zaskakującą instrukcję, w której twierdził, że „klasówek nie należy zapowiadać tam, gdzie by one mogły być postrachem” (por. APŁ, Prywatne Gimnazjum Żeńskie J. Czapczyńskiej, sygn. 41, *Protokół z posiedzenia Rady Pedagogicznej z dn. 10 i 23 II 1931 r.*). Kwestie organizacji egzaminów maturalnych eksponowano na czwartej okręgowej konferencji zorganizowanej w 1927 r.

¹¹³ P. Górczykowski, *Cel i sposób pytania przy egzaminie dojrzałości z języka polskiego*, [w:] *Egzaminy dojrzałości. (Pamiętnik III konferencji...)*, s. 80.

Przeciwny „opowiadaniu szczegółowych życiorysów i [...] treści utworów, bądź też pamięciowemu powtarzaniu »wykładu« nauczyciela, czy też wyuczonych stron z przeróżnych podręczników” (JAK, s. 114), Czapczyński kontynuował rozwiązania stosowane wcześniej z powodzeniem w szkole galicyjskiej¹¹⁴.

Bohater książki postulował – wzorem Próchnickiego – by młody człowiek otrzymywał na kilka minut przed egzaminem (który nie powinien przekraczać 20–25 minut) bądź to krótki utwór (najlepiej nieznan), bądź jego fragment. Referując temat, powinien przedstawić informacje o wymiaku, jego stosunku do całości dzieła, miejscu tego dzieła w dorobku pisarza oraz sięgnąć po kontekst współczesny lub historyczny, by „drogą analogii lub kontrastu” (JAK, s. 115)¹¹⁵ uchwycić meritum prezentowanych zagadnień. Abiturient zobowiązany był do stawiania hipotez, wyciągania wniosków, dowodzenia postawionej tezy. W procedurze egzaminacyjnej łódzki polonista eksponował lekturę domową – zwłaszcza utworów pozytywistycznych i współczesnych, gdyż na ich omawianie w szkole brakowało czasu. Celem egzemplifikacji proponowanego modelu postępowania, przywołajmy przykład tematu: *Znaczenie dydaktyzmu w literaturze polskiej*. Kształt oczekiwanej wypowiedzi można łatwo zrekonstruować na podstawie pytań pomocniczych. Dotyczyły one treści interpretowanych tekstów Ignacego Krasickiego, genezy ich powstania, form gatunkowych wypowiedzi, a także umiejscowienia problematyki w odniesieniu do oświecenia, romantyzmu i powieści Józefa Weyssenhoffa (JAK, s. 118).

Warto pamiętać, że podczas dyskusji nad reformą Jędrzejewiczowską sprawa egzaminów odżyła, gdyż traktowano je wówczas jako pozostałość dawnego werbalnego i pamięciowego sposobu nauczania. Twierdzono, że z punktu widzenia pedagogiki i psychologii są one anachronizmem: długotrwały stres szkodzi rozwojowi ucznia, a prace przygotowawcze dezorganizują zajęcia w ostatniej klasie. Jednak ani *Ustawa o ustroju szkolnictwa*, ani akty wykonawcze nie przesądzały tej kwestii. W ankiecie, rozesłanej w 1932 r. przez Zarząd Główny TNSW do nauczycieli szkół średnich, 83,3% respondentów opowiedziało się za utrzymaniem państwowego egzaminu dojrzałości, przekonując, że jego usunięcie obniżyłoby poziom nauczania oraz skutkowało zaniedbywaniem obowiązków zarówno przez polonistów, jak

¹¹⁴ W 1908 r. wprowadzono nowe przepisy organizacji matur; zob. F. Próchnicki, *Kilka uwag o egzaminie dojrzałości z języka polskiego*, „Muzeum” 1909, t. 1, s. 246–261; również: M. Gajak-Toczek, *Franciszek Próchnicki...*, s. 72–73.

¹¹⁵ Czapczyński podkreślał, że cechy podobne lub różniące należy ujmować w aspekcie treściowym, nie zaś formalnym. Za niewłaściwe uznawał pytania typu *Rozwój sielanki w Polsce*, *Rozwój epopei*, które – choć cenne ze stanowiska historii literatury – „nie odpowiadają celom pytań maturalnych, bo [...] świadczą nie tyle o inteligencji ucznia, o jego rozwoju umysłowym, co o wyrobionej pamięci i mniejszej lub większej erudycji” (JAK, s. 116).

i uczniów. Mogłoby także sprawić, że na uczelnie trafiałaby słabiej przygotowana młodzież. Zdaniem 85% badanych matura umożliwia lepszy dobór kandydatów na studia niż egzamin wstępny, który – wobec dużej liczby chętnych oraz braku znajomości młodych ludzi i profesorów – nie mógł odzwierciedlać obiektywnej wiedzy przyszłych studentów. Podkreślić należy jednak powszechne niezadowolenie z obowiązującego stanu rzeczy (sugerowano m.in. zniesienie możliwości wyboru przedmiotów maturalnych oraz wprowadzenie obowiązku zdawania egzaminu z języka polskiego i historii na wszystkich wydziałach)¹¹⁶.

Rozporządzenie z 2 marca 1937 r. pomijało kwestię egzaminu, co część nauczycieli interpretowała jako rezygnację z niego. Według innych natomiast, kwestię matury poruszała – choć nie wprost – ustawa o ustroju szkolnictwa, nakładająca na kandydatów do szkół wyższych wymóg posiadania świadectwa kwalifikującego na studia. Ze względu na dwuletni okres nauki w liceum apelowano, by rozmowa egzaminacyjna nie sprawdzała wyłącznie wiedzy pamięciowej. Ostatecznie, w 1938 r. ministerstwo wydało regulamin egzaminu dojrzałości w liceum ogólnokształcącym z prawami publicznymi.

Zakończenie

W prezentowanych pracach zwraca uwagę wyraźna homologia postulatów Czapczyńskiego z ukonstytuowanymi w latach 30. koncepcjami kształcenia kulturoznawczego i psychologicznego, a także hasłami wychowania państwowego i państwowo-narodowego. Przekonany, że wobec *stricte* nacjonalistycznych tendencji widocznych w polityce państw ościennych, rodzima oświata musi poszukać swojego humanistycznego rysu, wskazywał – podobnie jak Zygmunt Łempicki – na potrzebę zachowania równowagi pomiędzy „ahistoryzmem a aktualizmem, nacjonalizmem a kosmopolityzmem, entuzjazmem dla tego, co polskie, a krytycznym, względnie hiperkrytycznym, odnoszeniem się do Polski”¹¹⁷. Z pewnością trzeba docenić aprobatę badacza dla obecności wśród pozycji kanonicznych także lektur współczesnych. Czapczyński słusznie twierdził, że formowanie ucznia nie może być tylko otwarciem się na przeszłość. Postulat ten nie był nowatorski, ale należy zaakcentować jego innowacyjność w ówczesnej rzeczywistości.

Łódzki pedagog wyznaczył edukacji polonistycznej misję kształtowania wychowanka. Uwypuklał jej zobowiązania, poznawcze oraz wychowawcze, wobec dziedzictwa kultury i życia narodu. Czytanie literatury – jego zdaniem – otwierało drogę ku refleksji egzystencjalnej, moralnej, patriotycznej, społecznej. Umoż-

¹¹⁶ *Matura (W świetle odpowiedzi na kwestionariusz ZG TNSW)*, „Przegląd Pedagogiczny” 1935, nr 7, s. 107–110.

¹¹⁷ Z. Łempicki, *Polska i polskość...*, [w:] *Pamiętnik II Ogólnopolskiego Zjazdu...*, s. 20–22.

liwiało rozpoznawanie zasad normujących postępowanie człowieka – członka zbiorowości lokalnej i ponadnarodowej. Na przykładzie twórczości poświęconej Piłsudskiemu Czapczyński eksponował cechy ważne dla umacniania potęgi kraju: pracowitość, odpowiedzialność, zdolność zespalandia rozwoju indywidualnego z dobrem państwa. Podkreślił raz jeszcze, że – podobnie jak wielu innych dydaktyków międzywojnia – nie dostrzegął w afirmacji Wodza zagrożeń związanych z możliwym zamknięciem płaszczyzn porozumienia, lecz widział sposobność jednoczenia rodaków wokół wspólnych idei. Dziś wiemy, że eksponowanie kultu jednostki może przynieść skutki niepożądane.

Wyróżnić warto troskę Czapczyńskiego o jakość nauczania języka polskiego w szkołach mniejszości narodowych. Myśląc o skonsolidowaniu wielonarodowego państwa, dobierał stosowne zagadnienia merytoryczne, tak, by umożliwić młodym ludziom poznanie osiągnięć cywilizacyjnych i kulturowych Rzeczypospolitej oraz wzbudzić szacunek dla jej dokonań. Z wyznawanej przez siebie zasady tolerancji dla inności uczynił cenny drogowskaz dla współczesnych. Odważnie upominał się o oświatę daleką od nacjonalizmu i fanatyzmu, która realizowałaby jednak polską rację stanu. Postulat jednoczenia mniejszości narodowych wokół określonej wizji państwa pedagog traktował jako niezbędną odpowiedź rodzimego systemu oświaty na zagrożenia wewnętrzne i zewnętrzne. Przy ocenie wspomnianego modelu wychowawczego z perspektywy XXI w. należałoby zaznaczyć, że rozwiązania przyjmowane przez jego zwolenników niejednokrotnie wykluczały dialog autentyczny i czyniły z niego jedynie propozycję deklarowaną.

Edukacja regionalna służyła rozwojowi aktywności poznawczej uczniów, wspieraniu ich w określaniu własnego Ja, formowaniu postaw patriotycznych i humanitarnych, doskonaleniu umiejętności komunikacji międzyludzkiej, wreszcie – wzmocnieniu więzi uczuciowych z najbliższym otoczeniem. Uwydatnienie specyfiki własnego regionu, znajomość cech, które odróżniają go od innych prowadziły – w zamyśle łódzkiego pedagoga – do akceptacji tego, co określić możemy mianem jedności w wielości, czyli bycia otwartym na innych.

Współczesnego czytelnika mogą zainteresować również metodyczne propozycje Czapczyńskiego. Strategie obcowania z nowelami Konopnickiej, sposoby osvajania pierwszych dni nauki czy wreszcie formy przeprowadzania egzaminów maturalnych budzą podziw rzetelnością opracowania. Umiejętność sytuowania lektur w uniwersalnej perspektywie ludzkich doświadczeń sprawiła, że zgłaszane projekty do dziś nie tracą aktualności. Należy zwrócić uwagę na różnicowanie dróg interpretowania utworów, zależnie od ich charakteru i stopnia trudności oraz poziomu zaawansowania zespołu klasowego. Warto docenić też wielość zadań, skupionych na tych ogniwach tekstu, które wiodą do percepcji przesłań ideowych. Uwydatnieniu relacji między znakiem artystycznym a jego semantyką służyły rozmaite ćwiczenia w mówieniu i pisaniu. Czapczyński – rozumiejący, że w zbiorowym akcie odbioru dzieło może być dostępne jedynie przez indywidu-

alne konkretyzacje – podkreślał walor dyskursu lekcyjnego w procesie nauczania.

Pedagog dążył do rozbudzenia ciekawości ucznia sprawami etycznymi, zatrzymywał się – w pełni świadomy wagi zagadnienia – na sprawach powierzchownych, ale ważnych dla młodego człowieka. Dostrzegał także znaczenie aspektu estetycznego w literackiej inicjacji. Pierwiastki intelektualnego poznawania swoistych wartości sztuki zespałał z – doniosłym dla kształcenia literackiego – problemem włączania wychowanka w wiedzę o strukturze i tworzywie wytworów artystycznych. Duży nacisk kładł na formowanie jego wrażliwości oraz chęci przeżywania omawianych treści (rozwijanie empatii). W ten sposób bohater dySSERTacji kształtował kulturę literacką i budził czytelniczną motywację swoich podopiecznych.

Obiektywnie trzeba przyznać, że prace Czapczyńskiego stały się ważnym źródłem inspiracji dla ówczesnych nauczycieli, o czym świadczą choćby zapisy protokołów rady pedagogicznej w kierowanej przez niego szkole. Publikowane w opiniotwórczych wówczas pismach, docierały do szerokiego adresata. Przykuły także uwagę późniejszych badaczy, Ziemowita Skibińskiego czy Włodzimierza Wójcika. Z pewnością do trwałych osiągnięć myśli łódzkiego polonisty należą: przeświadczenie o autonomiczności literatury, uwzględnianie w pracy uczniowskiego punktu widzenia, jak też planowanie cykli zajęć. Prakseologiczną racjonalność w organizowaniu lekcji Czapczyński wywodził z dwóch założeń. Uznawał, po pierwsze, że podawana wiedza ma tworzyć strukturalnie zorganizowany system informacji, pojęć i terminów. Po drugie – przekonywał, iż proces nauczania powinien przygotować gimnazjalistę do stosowania kluczowych metod interpretacji dzieła. Właściwa jego projektom umiejętność orientacji dydaktyki polonistycznej na sytuowanie młodych ludzi w kulturze literackiej – poprzez przekazywanie norm czytania, kryteriów oceny i hierarchizacji poznawanych utworów, a także ujmowanie kultury literackiej w procesie jej rozwoju i na tle zachowań komunikacyjnych otoczenia – stanowi dowód dojrzałej pedagogiki.

Znamiona ponadczasowości nosi próba integrowania tradycji literackiej z produkcją aktualnie tworzoną oraz umocowanie postawy motywacyjnej aktu lekturowego w ujęciach psychologicznych i socjologicznych. Wskazane sposoby obcowania z tekstem nie tylko ułatwiały nazywanie wartości, lecz – przede wszystkim – prowadziły do wpisywania ich w świat odbiorcy. Uznanie budzi także intertekstualność oferty łódzkiego badacza, uosabiana przez międzytekstowy dialog oraz integrację treści poszczególnych przedmiotów. Dodajmy, że sztuka obcowania z literaturą, umożliwiającą gromadzenie wiedzy o człowieku i wrastanie w tradycję, wyznaczała – jego zdaniem – formacyjną rolę przedmiotu, jakim jest język polski. Twierdzeniu temu nie sposób odmówić racji.

Studia, szkice i artykuły metodyczne Czapczyńskiego realizowały, wskazany później przez Annę Janus-Sitarz, wymóg uniwersalności. O tego typu publikacjach krakowska badaczka mówi: „Jeżeli mamy podpowiadać nauczycielom-po-

lonistom jakieś lekcyjne działania, to muszą te odpowiedzi być na tyle ogólne, by z jednej strony, nie pozwalały na schematyzm, ale z drugiej, by ułatwiały wspólną lekturę, dając pewien wzór lektury indywidualnej”¹¹⁸. Przeświadczenie autorki dysertacji, że przy myśleniu o kształcie oświaty współczesnej niezbędne jest zanurzenie w jej „wczoraj”, zyskało potwierdzenie w omawianych przedsięwzięciach.

Istotnym filarem edukacji polonistycznej – poza literaturą – jest kształcenie językowe. Ten obszar działalności Tadeusza Czapczyńskiego zaprezentowano w kolejnym rozdziale.

¹¹⁸ A. Janus-Sitarz, *Dialogi międzytekstowe*, [w:] *Szkolne spotkania z literaturą*, red. ead., Kraków 2007, s. 67.

4. PROJEKT KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO

Postęp badań w literaturoznawstwie i językoznawstwie oraz pojawienie się nowych trendów myśli pedagogicznej istotnie przyczyniły się do zmiany zapartywań na nauczanie języka polskiego. Ogromne zasługi w ich rozpowszechnianiu i umacnianiu mają: Jan Baudouin de Courtenay, Henryk Gaertner, Zygmunt Klemensiewicz, Jan Łoś, Kazimierz Nitsch, Jan Rozwadowski, Mikołaj Rudnicki, Stanisław Szober i Jacek Woroniecki¹. Sprecyzowali oni teleologię szkolnej nauki polszczyzny, przypisując jej wartości poznawcze, kształcące i wychowawcze. Przedmiotem rozważań uczynili także kwestie szczegółowe: treść i zakres wiedzy językowej przekazywanej na różnych szczeblach edukacji polonistycznej, metody i formy wprowadzania wychowanków w jej arkana, możliwości integracji wewnątrzprzedmiotowej. Przypomnijmy, że niektórzy spośród nich znali te zagadnienia z własnej praktyki nauczycielskiej².

¹ Por. (zachowano układ alfabetyczny): J. Baudouin de Courtenay, *Znaczenie języka jako przedmiotu nauki szkolnej*, [w:] *Prądy w nauczaniu języka ojczystego*, [praca zbiorowa] Warszawa 1908, s. 1–12; H. Gaertner, *Nauka o języku polskim. Wskazówki do samokształcenia ze słowniczkiem terminów gramatycznych i pomocniczych*, Lwów 1927; Z. Klemensiewicz, *Dydaktyka nauki o języku ojczystym. Zasady i zagadnienia*, Lwów–Warszawa 1929; J. Łoś, *Gramatyka polska*, t. 1–3, Lwów 1922–1926; K. Nitsch, *Kilka słów o celach nauczania języka ojczystego*, „Rocznik Pedagogiczny” 1921, t. 1, s. 190–194; przedr. [w:] *Wybór prac z metodyki nauczania języka polskiego*, red. B. Wieczorkiewicz, Warszawa 1964, s. 24–27; J. Rozwadowski, *O nauce języka ojczystego w szkołach i o rzeczach pokrewnych*; „Język Polski” 1926, nr 1, s. 1–20; M. Rudnicki, *Wykształcenie językowe w życiu i szkole*, Warszawa–Poznań 1920; S. Szober, *Pogląd na świat w odbiciu faktów językowych i wartości wychowawcze nauki gramatyki*, „Rocznik Pedagogiczny” 1921, t. 1, s. 194–213; id., *Zasady nauczania języka polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego*, Lwów–Warszawa 1921; id., *Gramatyka w szkole średniej. Jej zadania, metoda, program, teoria i zakres wykładu*, „Wychowanie w Domu i Szkole”, 1913, nr 3, s. 198–209; nr 4, s. 302–315; nr 5, s. 417–436; id., *Znaczenie pedagogiczno-wychowawcze języka ojczystego jako przedmiotu wykładowego*, „Nowe Tory” 1911, t. 1, z. 5; przedr. [w:] *Wybór prac z metodyki...*, s. 18–23; J. Woroniecki, *Okolo kultury mowy ojczystej*, Lwów–Warszawa 1925.

² *Zarys dziejów metodyki nauczania języka omawiają*: M. Szymańska, *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XIX i XX wieku*, Kraków 2016, s. 33–41; M. Jaworski, *Metodyka nauki o języku polskim*, Warszawa 1978, s. 9–28; M. Nagajowa, *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w klasach IV–VIII szkoły podstawowej*, Warszawa 1977, s. 5–44; *Metodyka nauczania języka polskiego w szkole średniej*, red. W. Szyszkowski, Z. Libera, Warszawa 1968, s. 115–125.

Na gruncie kształcenia językowego polonistyka szkolna zawdzięcza Tadeuszowi Czapczyńskiemu sformułowanie kilku problemów badawczych dotyczących umiejętności stylistycznych oraz ich rozwinięcie w postaci konkretnych przedsięwzięć. Łódzki pedagog pojmował kształtowanie mowy ojczystej jako proces twórczy i złożony, w języku widział bowiem podstawowe narzędzie rozwoju psychicznego człowieka, wpływające zarówno na sposób racjonalizacji świata i werbalizowania własnych potrzeb, jak też odczytywanie przekazu kulturowego. Za ważne uznał budzenie miłości do mowy ojczystej, uwrażliwianie na jej piękno, jak też profilowanie postaw wartościowych społecznie. Zręby propozycji nauczania komunikacyjnego Czapczyński zaprezentował pod koniec lat 20. XX w. w innowacyjnych publikacjach: *Metodyka ćwiczeń stylistycznych w szkole powszechnej i średniej. Podręcznik dla nauczyciela*³ oraz *Ćwiczenia w mówieniu. Przyczynek do metodyki języka polskiego*⁴, którym towarzyszyły liczne artykuły szczegółowo omawiające tę problematykę. Bohater książki przedstawił tam zadania ukierunkowane na tworzenie poprawnych pod względem gramatycznym i stylistycznie funkcjonalnych (niuansowanie znaczeń) wypowiedzi ustnych i pisemnych. Przy kształtowaniu sprawności językowych pomocne – jego zdaniem – było wdrażanie wychowanka do posługiwania się stosownym metajęzykiem. W studiach: *Wypracowania piśmienne [...] Karta z historii zagadnienia i Wypracowania piśmienne [...] Tematy wypracowań*⁵, referując poglądy niemieckich

³ T. Czapczyński, *Metodyka ćwiczeń stylistycznych w szkole powszechnej i średniej. Podręcznik dla nauczyciela*, Lwów 1929 (dalej skrót: M); poprzedziły ją wypowiedzi: id., „Dziewczynka z zapalkami” (z metodyki nauczania stylistyki w szkole powszechnej), „Przyjaciel Szkoły” 1925, nr 18, s. 510–512; id., *Nauczanie stylistyki w szkole powszechnej i średniej*, „Ruch Pedagogiczny” 1925, nr 5–6, s. 165–173, nr 7, s. 212–219; id., *Z metodyki języka polskiego. Propedeutyka stylistyki w szkole powszechnej i średniej*, „Szkoła i Wiedza” 1926/27, z. 7–8, s. 351–360; id., *Porównania jako materiał do ćwiczeń stylistycznych*, „Szkoła i Wiedza” 1927/1928, z. 4, s. 155–156; id., *Przygotowawcze ćwiczenia stylistyczne w zakresie użycia przymiotnika*, „Szkoła i Wiedza” 1927/1928, z. 1, s. 9–17; id., *Pomocnicze ćwiczenia stylistyczne*, „Ruch Pedagogiczny” 1928, nr 1, s. 15–21; nr 2, s. 43–46; nr 3, s. 89–93 (zachowano porządek chronologiczny).

⁴ Id., *Ćwiczenia w mówieniu. Przyczynek do metodyki języka polskiego*, Warszawa 1922 (wprowadzono skrót: CW). Podręcznik ten, podobnie jak *Metodykę...*, wysoko ocenił W. Szyszkowski, *Najpilniejsze postulaty nauki języka polskiego w szkołach średnich*, [w:] *Pamiętnik II Ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów w Krakowie w dniach 6–7 czerwca 1930 roku w 400 rocznicę urodzin Jana Kochanowskiego*, red. M. Tazbir, Warszawa–Lwów 1931, s. 83–84; pochlebne opinie znalazły się także w ministerialnym *Poradniku w sprawach nauczania i wychowania oraz administracji w szkołach średnich ogólnokształcących i w seminariach nauczycielskich*, Warszawa 1930, s. 3. Swoją wypowiedź Czapczyński poprzedził artykułem *Ćwiczenia w mówieniu w szkole powszechnej i średniej*, „Rocznik Pedagogiczny” 1921, t. 1, s. 232–238.

⁵ Id., *Wypracowania piśmienne w świetle poglądów niemieckich (1911–1930). Karta z historii zagadnienia*, „Prace Polonistyczne” 1938, s. 329–350; id., *Wypracowania pi-*

pedagogów na sygnalizowane tytułami kwestie, skoncentrował uwagę na znaczeniu prac pisemnych nie tylko w osiąganiu przez wychowanka sprawności językowych, lecz także formowaniu jego osobowości. Prace te uznał za jeden z najskuteczniejszych środków wyrabiających zdolności krytycznego myślenia i ujmujących jego rezultaty w odpowiedniej szacie stylistycznej (właściwe gospodarowanie zasobami języka). Szkic *Uczniowie o nauczycielach...*⁶, gdzie omówione zostały sposoby postrzegania kadry nauczającej przez gimnazjalistów, stanowi przykład zastosowania wypracowania jako skutecznego narzędzia diagnozowania edukacyjnej empirii.

Naturalną konsekwencją dalszej części rozważań jest próba oceny metodycznych projektów bohatera dysertacji w kontekście działania międzywojennej szkoły i sformułowania odpowiedzi na pytanie o aktualność/nieaktualność zgłaszanych rozwiązań. Szczegółową prezentację publikacji Czapczyńskiego warto poprzedzić przypomnieniem różnorodnych stanowisk dotyczących celów, zakresu i metodologii stylistyki – tym bardziej, że właśnie początkowe lata ubiegłego stulecia usankcjonowały jej naukowe podstawy⁷.

U progu XX w. różnie definiowano obszar badawczy stylistyki⁸. Polskie encyklopedie i słowniki międzywojnia ujmowały „styl” jako indywidualny sposób wypowiedzi twórcy, a stylistyce – traktowanej dalej jako nauka o środkach wyrażania uczuć i myśli – wyznaczano nowe zadania i metody. Powszechnie przekonywano, że „podstawą badań stylistycznych jest wyodrębnienie, indywidualizacja, szukanie odrębnych właściwości stylu autora czy w ogóle ludzi” (M, s. 3–4) oraz

śmienne w świetle poglądów niemieckich (1911–1930). Tematy wypracowań, „Prace Polonistyczne” 1939, s. 363–382; także odbitka, Łódź 1939, ss. 22 (zastosowano odpowiednio skróty: KH; T) – podają w kolejności ukazywania się.

⁶ Id., *Uczniowie o nauczycielach (na tle wypracowań uczniów klasy VIII)*, „Przegląd Płocki” 1919, nr 29, s. 2; nr 30, s. 2; nr 32, s. 2; nr 33, s. 2; nr 35, s. 2 (zastosowano skrót: U, nr czasopisma, str.).

⁷ „Stylistyka – zdaniem K. Budzyka – zaczęła pretendować do miana nauki z tą chwilą, kiedy przestała być wyłącznie dyscypliną praktyczną” (id., *Z zagadnień stylistyki*, [w:] *Prace ofiarowane Kazimierzowi Wóycickiemu*, red. Z. Łempicki, Wilno 1937, s. 409); długi czas stylistykę „sytuowano w stosunku do retoryki jako naukę pomocniczą” (B. Bogołębska, *O dwudziestowiecznych związkach retoryki z dydaktyką stylistyki*, „Dydaktyka Literaturoznawcza” 1987, t. VIII, s. 8).

⁸ Wymienić warto następujące prace: B. Kotowa, *Koncepcja Bally’ego a opozycja: neoidealizm – orientacja młodogramatyczna*, [w:] *Studia z teorii kultury i metodologii badań nad kulturą*, red. J. Kmita, Warszawa–Poznań 1982, s. 83–106; S. Gajda, *W poszukiwaniu teorii stylu*, [w:] *Z polskich studiów slawistycznych*, seria 5, cz. 2, red. L. Bazylow i in., Warszawa 1978, s. 247–253; M. Ruszkowski, *Stylistyka literaturoznawcza – stylistyka językoznawcza (przegląd stanowisk)*, „Stylistyka” 2000, nr 9, s. 417–422; M. Wojtak, *Próba charakterystyki orientacji badawczych we współczesnej stylistyce*, „Poradnik Językowy” 1985, z. 5, s. 302–308. Ważny jest dorobek B. Bogołębskiej, *Konteksty stylistyczne i retoryczne*,

wyjaśnianie przyczyn tych różnic. Nowe spojrzenie było konsekwencją przełomu w metodologii nauk humanistycznych. Przegląd koncepcji pozwolił Czapczyńskiemu wyróżnić trzy stanowiska badawcze: normatywne, strukturalistyczne i neoidealistyczne.

Ujęcia normatywne, wpisane w nurt historyczno-filologiczny, traktowały stylistykę – co słusznie eksponował łódzki polonista – jako zbiór norm i zasad, których stosowanie ułatwia budowę poprawnej pod względem językowym wypowiedzi ustnej i pisemnej. Widziano w stylistyce – notował – „pewien rodzaj tajemniczej wiedzy, mającej na celu dostarczenie wszelkiego rodzaju sztucznych środków do osiągnięcia estetycznego oddziaływania” (M, s. 7). Przyjęcie tezy o psychofizycznym charakterze zjawisk językowych prowadziło do ujmowania ich w sposób asystemowy, zredukowany do de Saussure’owskiej sfery *parole* (nie *langue*)⁹. Uznawano – pisał bohater dysertacji – że rozwój języka ma charakter zobiektywizowany, dokonuje się niezależnie od woli i świadomości jednostek. Cechą charakterystyczną tak pojmowanej stylistyki stał się rozbiór tekstu poetyckiego pod kątem tropów, jednak bez określania ich funkcji (tzw. atomizacja metafory poetyckiej). O specyfice normatywizmu stanowił – co współcześnie podkreśla Barbara Bogołębska – puryzm w stosunku do takich form językowo-stylistycznych, jak np. neologizmy, barbaryzmy, archaizmy, tautologie i wyrazy zawodowe¹⁰. Echa tradycji normatywnych pobrzmiewały właściwie do końca dwudziestolecia międzywojennego¹¹.

Czapczyński konstatował, że pozytywistycznie zorientowana koncepcja nauczania stylistyki realizowała dwa cele: dostarczała przepisów poprawnego

Łódź 2006; ead., *Studia o stylistyce i retoryce*, Zgierz 2001; ead., *Proces wyodrębniania się teorii stylu na przełomie wieku XIX na XX*, „Stylistyka” 1993, nr 2, s. 163–171; ead., *O dwudziestowiecznych związkach...*, s. 7–15; ead., *Z teorii i praktyki nauczania stylistyki w szkole średniej (1900–1939)*, „Poradnik Językowy” 1983, z. 5, s. 308–315; ead., *Kontynuacje normatywizmu w stylistyce szkolnej po 1900 r.*, „Prace Polonistyczne” 1981, t. XXXVII. Zob. również: L. Jazownik, *W kręgu historii i teorii edukacji polonistycznej. Studia i szkice*, Zielona Góra 2011; id., *Teoria literatury a wizje edukacji literackiej. Studium porównawcze koncepcji dydaktycznych Piotra Chmielowskiego, Kazimierza Wóycickiego i Zygmunta Łempickiego*, Zielona Góra 2003; id., *Rzut oka na koncepcje nauczania stylistyki funkcjonujące w pierwszej połowie XX stulecia*, „Edukacja Humanistyczna. Rocznik Naukowo-Dydaktyczny” 2010, t. 6–7, s. 318–319.

⁹ Pojęcie języka obejmowało cechy wspólne wszystkich jednostkowych aktów mowy; por. B. Kotowa, *Koncepcja Bally’ego...*, s. 94.

¹⁰ Por. B. Bogołębska, *Dydaktyczne koncepcje stylistyki w dwudziestoleciu międzywojennym wobec teorii naukowych*, „Dydaktyka Literatury” 1985, t. VII, s. 29.

¹¹ Przykładem mogą być poglądy J. Łosia wyrażone w językoznawczej dyskusji o stylu w „Poradniku Językowym” 1922, nr 2, s. 37–53 oraz w artykule *Zaniedbana dziedzina*, „Czas” 1928, nr 83, s. 4; zob. również: B. Bogołębska, *Kontynuacje normatywizmu...*, s. 305.

wysławiania się oraz uczyła jak formułować sądy estetyczne zgodne z regułami aktualnego, poddawanego obiektywizacji, gustu literackiego. Zalecano – w myśl dziewiętnastowiecznego herbartyzmu – jedynie dedukcyjny tok postępowania lekcyjnego, oparty na metodach akroamatycznych, nakierowanych na pamięciowe opanowanie wiadomości podanych za pomocą wykładu. Edukacja odbywała się według następujących etapów: a) studium teoretyczne; b) czytanie wzorów; c) stosowanie poznanych definicji w praktyce¹². Uczniowie mieli przyswoić sobie normy stylu realistycznego. Aplikacja przekonań młodogramatyków na grunt dydaktyki szkolnej zdeterminowała – zdaniem badacza – projekty nauczania stylistyki przedstawione w pracach Cecylii Boguckiej i Cecylii Niewiadomskiej, Piotra Chmielowskiego, Henryka Gallego, Władysławy Weychert-Szymanowskiej¹³. Książki *ad usum scholarum* prezentowały obszerny materiał literacki, oprócz definiowania stylu (obowiązywały kryteria jasności, poprawności oraz czystości; o jego pięknie decydowały: żywość, dźwięczność i obrazowość) podejmowały zagadnienia związane z typologią rodzajową, normami poprawnościowymi, czasami też wersyfikacją bądź kompozycją. Nie podawały wskazówek metodycznych, zawierały natomiast niewielką ilość poleceń/pytań adresowanych do uczniów oraz ograniczoną liczbę przykładów i ćwiczeń¹⁴.

Reprezentant strukturalistycznego modelu nauczania stylistyki, Charles Bally, za podstawę swojej koncepcji przyjął – kluczowe dla teorii Ferdinanda de Saussure'a – rozróżnienie między językiem (*langue*) a mową (*parole*), co pozwalało skupić uwagę na „ekspresywnej materii języka ogólnego” (M, s. 9). Bally ujmował stylistykę – zauważał Czapczyński – jako dziedzinę, która bada zjawiska językowe pod kątem „ich zawartości uczuciowej” (M, s. 9). Przekonanie, że myśl tworzą zarówno składniki intelektualne, jak emocjonalne wiodło do zainteresowania się przede wszystkim tymi drugimi, ponieważ „elementy intelektualne prawie nigdy nie występują w formie czystej, obiektywnej, lecz zawsze uzależnione są od naszego »ja«” (M, s. 10). Komentując zaprezentowaną tezę, interpretator dodawał, że szwajcarski badacz proponował koncentrowanie rozważań na „literackości, morfologii dzieła literackiego” (M, s. 10), preferował zatem immanentne oraz idiograficzne badania utworów. Uwzględniał także wpływ czynników społecznych na kształtowanie stylu wypowiedzi.

Strukturalistycznie zorientowana teoria stylistyki przyniosła zasadnicze zmiany w zakresie teleologii i metod kształcenia. Przede wszystkim – jak pod-

¹² Por. *ibid.*, s. 307.

¹³ C. Bogucka, C. Niewiadomska, *Nauka stylistyki i teorii literatury*, Warszawa 1908; P. Chmielowski, *Stylistyka polska wraz z nauką kompozycji pisarskiej*, Warszawa 1903; H. Galle, *Stylistyka i teoria literatury*, [bmw] 1903; W. Weychert-Szymanowska, *Stylistyka. Teoria prozy i poezji*, Warszawa 1898.

¹⁴ Por. B. Bogoleńska, *Kontynuacje normatywizmu...*, s. 307.

kreślał Czapczyński – ograniczano wpływy normatywizmu na rzecz wyrabiania estetycznej wrażliwości wychowanków. Uznano, że przedmiotem stylistyki jest badanie językowego wyrażania uczuć nie tylko w życiu codziennym, ale przede wszystkim w materiale literackim. Tok dedukcyjny został zastąpiony indukcyjnym, ukierunkowanym na obserwację faktów i wyciąganie na tej podstawie wniosków, konstruowanie hipotez i ich praktyczne weryfikowanie. Młodym ludziom przypadła rola aktywnych uczestników procesu lekcyjnego, zdolnych do formułowania samodzielnych spostrzeżeń i refleksji. Jak słusznie akcentował łódzki polonista:

Ta zmiana zapatrywań na rolę stylistyki, która nie uczy, ale obserwuje wpłynęła na zmianę poglądów w programach szkolnych, które [...] wprowadziły nauczanie jej [...] w tym celu, aby uczeń przez obserwowanie zjawisk językowych [...] zdawał sobie sprawę z wartości poszczególnych środków jako wyrazu indywidualnych właściwości w dziedzinie stylu tak twórcy-artysty, jak w ogóle każdej jednostki posługującej się językiem (M, s. 8).

Zwolennicy przeniesienia tej koncepcji na grunt dydaktyki szkolnej, m.in. Lucjusz Komarnicki¹⁵ i Kazimierz Wóycicki¹⁶, uważali tekst za dokument życia psychicznego autora, w stylistyce widzieli zaś „naukę, która starała się przygotować do zrozumienia danych zjawisk językowych” (M, s. 8). W swych podręcznikach zamieścili bogaty egzemplifikacyjny materiał literacki, źródło różnorodnych ćwiczeń, nie uwzględnili jednak komentarza metodycznego. Zespolenie poglądów z nurtem estetyzującym pozwoliło im zainteresować się właściwościami artystycznymi i formalnymi dzieł literackich¹⁷.

Na sposób postrzegania edukacji językowej w I połowie XX w. wpłynęły – zdaniem Czapczyńskiego – projekty zwolenników neoidealistycznego modelu nauczania stylistyki: Benedetta Crocego i Karla Vosslera. Włoski filozof twierdził, że wszelka ludzka aktywność jest życiem ducha, którego rozwój decyduje o procesie historycznym. Przekonanie, że każdy człowiek mówi jak poeta prowadziło do uznania językoznawstwa za dział estetyki. Podobnie pisał niemiecki lin-

¹⁵ L. Komarnicki, *Dotychczasowy stan stylistyki polskiej i najważniejsze postulaty jej na przyszłość*, Warszawa 1910. Praktyczną realizację jego propozycji zawierał podręcznik: id., *Stylistyka polska wyjaśniona na przykładach i ćwiczeniach. Książka dla młodzieży szkolnej i samouków*, Warszawa 1910. K. Budzyk podkreślał jednak niezdecydowanie autora w ujęciu konkretnych zadań stylistyki (por. id., *Stylistyka teoretyczna w Polsce*, Warszawa 1946, s. 24).

¹⁶ K. Wóycicki, *Stylistyka i rytmika polska: podręcznik dla szkoły i samouków*, Warszawa 1917.

¹⁷ O metodzie ergocentrycznej pisał M. Kridl, *Wstęp do badań nad dziełem literackim*, Wilno 1936.

gwista: „Zjawiskiem autonomicznym jest dla nas nie mowa z jej dźwiękami, lecz duch, który ją tworzy, kształtuje, porusza i warunkuje”¹⁸. Nie dziwi zatem, że styl traktował jako „indywidualne użycie językowe w przeciwieństwie do powszechnego”¹⁹. Mimo różnorakiego postrzegania zależności między stylem a językiem oraz stylistyką a językoznawstwem, obaj prezentowani myśliciele podkreślali, że przedmiotem zainteresowań stylistyki są jednostkowe sposoby ekspresji.

Do polskiej szkoły poglądy neoidealistyczne przenieśli: Stanisław Szober²⁰, Henryk Gaertner²¹, Jakub Sandel²² (później także Konrad Górski). Publikacje autorstwa dwóch pierwszych badaczy nie zawierały obudowy metodycznej. Wy różnić należy natomiast stanowisko trzeciego językoznawcy, który w artykule *Ćwiczenia stylistyczne...* kształtował nauczanie zgodnie z dewizą: „od życia do poezji”. Młodzi ludzie powinni: w klasach I–III – poznawać podstawy gramatyczne, w celu zrozumienia stosunków logicznych między wyrazami; w kl. IV–VI – wzbogacać logiczną, psychologiczną i estetyczną stronę języka, zaś w kl. VII–VIII – kontynuować te działania wraz z towarzyszącą im analizą i interpretacją tekstów z perspektywy estetycznej i historycznoliterackiej. Nachylenie lekcji polskiego w kierunku wyrobienia umiejętności ustnego i pisemnego wypowiedzania się inspirowane było koncepcjami sztuki, które rozwijały się pod wpływem Nietzscheańskiego kultu twórczej indywidualności.

Zaznaczmy, że w okresie międzywojennym wyłoniła się jeszcze hermeneutyczna wizja edukacji stylistycznej, zaproponowana w latach 20. przez Zygmunta Łempickiego. Germanista wystąpił przeciw estetyzmowi (z jego kultem formy i lekceważeniem przesłania ideowego) oraz nastawionemu „antypersonalistycznie” formalizmowi w badaniach literackich. W referacie *Nauka literatury w szkole...* Łempicki zaproponował, by utwór literacki traktować jako ekspresję artysty, wyraz ścierania się jego energii wewnętrznej z siłami zewnętrznymi świata. Postulował eksponowanie podczas analizy ideowych aspektów dzieła, a także ujęcie literatury jako procesu przezwycięzania kształtów „starych” nowymi²³.

Zgodnie z sugestiami badaczy, kurs nauki języka polskiego rozszerzony na wyższe klasy szkoły średniej realizowały w Galicji programy z 1913 r. (za *novum*

¹⁸ K. Vossler, *Pozytywizm i idealizm w językoznawstwie*, [w:] K. Vossler, L. Spitzer, *Studia stylistyczne*, wyb. i oprac. M.R. Mayenowa, R. Handke, Warszawa 1972, s. 67.

¹⁹ *Ibid.*, s. 63.

²⁰ S. Szober, *Zasady nauczania...*

²¹ H. Gaertner, *Nauka o języku polskim...*

²² J. Sandel, *Ćwiczenia stylistyczne. (Uwagi nad ministerialnym programem nauczania języka polskiego na stopniu średnim. Referat zbiorowy, opracowany przez sekcję naukową TNSW we Lwowie)*, [w:] *Pamiętnik II Ogólnopolskiego Zjazdu...*, s. 38–47.

²³ Z. Łempicki, *Nauka literatury w szkole średniej a uniwersytet*, [w:] *Pamiętnik I Ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów w Warszawie, 24–26 IV 1924*, oprac. W. Kopczeński, Lwów–Warszawa 1925, s. 20–39.

uznać trzeba zagadnienia z historii języka polskiego)²⁴. Większe zmiany wprowadzono dopiero po I wojnie światowej, już w wolnej Polsce. Rolę polszczyzny w edukacji podkreślił program ministerialny z 1919 r. Kształcenia językowego dotyczyły zapisy: „1. Praktyczne opanowanie języka: a) swobodne i poprawne wyrażanie się w mowie; b) poprawne wyrażanie się w piśmie; [...] 4. Uświadczenie podstawowych zjawisk językowych w zakresie form współczesnego języka literackiego; 5. Wzbudzenie świadomej miłości języka ojczystego i rzeczy ojczystych”²⁵.

Wiele nowych treści zawierał *Memoriał do Ministerstwa WRiOP w sprawie nauki języka polskiego w szkołach średnich*²⁶, uchwalony w 1921 r. na zjeździe gramatyków polskich w Krakowie²⁷. Wydane dwa lata później *Wskazówki metodyczne do programu gimnazjum państwowego...* autorstwa Konstantego Wojciechowskiego, Stanisława Szobera i Bogdana Nawroczyńskiego²⁸ były cennym przykładem koherencji materiału teoretycznego i praktycznych umiejętności. Część językowa, opracowana przez Szobera, to przykład wzorcowego podręcznika dla nauczycieli – z rejestrem treści i metodami ich osiągnięcia. Zaznaczmy, że w ofercie tej nie zawarto jeszcze elementów stylistyki ani zagadnień semantycznych, co można wytłumaczyć niedostatecznym rozwojem tych dziedzin językoznawstwa. Semantyka ograniczona została jedynie do tradycyjnego, opartego na kategorii znaczeniowej, podziału wyrazów na części mowy. W dziale *Lektura* można natomiast znaleźć adnotacje, że wprowadza się „[s]prawozdanie, a w razie potrzeby uzupełnienie wiadomości i wprawy z zakresu synonymiki, rozróżniania logicznych stosunków między pojęciami, układania planów, rozbioru porównań” (klasy IV i V) czy badanie stylu pisarza (zmysłowego, uduchowionego, indywidualizującego, typizującego, zwięzłego, rozlewnego) na drodze analizy „budowy zdań, słownictwa autora”²⁹.

Podczas realizowania reformy Jędrzejewiczowskiej cele edukacyjne dla gimnazjum niższego podzielono na poznawcze i formalne. Realizując pierwsze, trzeba było: „1) nauczyć poprawnie mówić i pisać, 2) uświadczyć podstawowe zjawiska językowe w zakresie form współczesnego języka literackiego”³⁰. W obrę-

²⁴ Por. *Projekt planu naukowego ośmioletniej szkoły średniej w Galicji*, Lwów 1913.

²⁵ *Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe. Język polski. Historia. Języki nowożytny*, Warszawa 1919, s. 7.

²⁶ *Memoriał do Ministerstwa WRiOP w sprawie nauki języka polskiego w szkołach średnich*, „Język Polski” 1921, nr 2, s. 56–57.

²⁷ Wzięli w nim udział m.in. Jan Łoś, Zenon Klemensiewicz, Kazimierz Nitsch, Jan Rozwadowski, Ignacy Stein, Stanisław Szober.

²⁸ K. Wojciechowski, S. Szober, B. Nawroczyński, *Wskazówki metodyczne do programu gimnazjum państwowego. Język polski (gimnazjum wyższe)*, Warszawa 1923.

²⁹ *Ibid.*, s. 188.

³⁰ *Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe. Język polski*, Warszawa 1927, s. 3.

bie drugich należało zaś: „1) zaprawiać do jasnego, rzeczowego i możliwie samodzielnie myślenia i wypowiedzania swych myśli; 2) kształcić wyobraźnię i smak estetyczny, uszlachetniać i rozwijać uczucia; 3) wpajać świadomą miłość języka ojczystego i rzeczy ojczystych, a na ich gruncie szczepić i pielęgnować ideały religijne, etyczne i estetyczne”³¹.

Dodajmy, że instrukcje wyodrębniły trzy działy nauczania języka: ćwiczenia stylistyczne wiązano z rozbiorem literackim, a w ramach *Języka* wyróżniono *Naukę o języku* oraz *Ćwiczenia w używaniu języka*; tu zostały ulokowane ćwiczenia w mówieniu oraz pisemne. Do kwestii tych, ujętych z konieczności syntetycznie, trzeba będzie jeszcze wrócić, ponieważ tworzą one istotne tło dla propozycji Czapczyńskiego, dotyczących rozwijania sprawności językowych ucznia. Łódzki pedagog, podobnie jak wyżej wspomniani badacze, upominał się o niedogmatyczną i nieksiążkową dydaktykę nauki o języku.

Na zakończenie uwag wstępnych wypada zaznaczyć, że nie zawsze odnoszono się z taką atencją do edukacji językowej. Stefan Kołaczkowski i Jan Hulewicz – zwolennicy koncepcji antylingwistycznej – domagali się ograniczenia supremacji językoznawców i zwiększenia liczby godzin przeznaczonych na zajęcia literaturoznawcze podczas studiów polonistycznych. Mimo że przychylali się do postulatów reformy programów uniwersyteckich, ich wystąpienia nie zyskały poparcia nawet wśród historyków literatury³².

Ćwiczenia w mówieniu

W *Uwagach wstępnych* do podręcznika *Ćwiczenia w mówieniu...* Czapczyński przedstawił cele nauczania języka polskiego, szczególnie akcentując teleologię wskazanych tytułem form pracy w kontekście ich rozwoju historycznego. Wiele miejsca przeznaczył na wyeksponowanie integracyjnego charakteru zadań. Rozdział II, *Zainteresowania młodzieży szkolnej*, przynosił omówienie faz rozwo-

³¹ Ibid.

³² Zob. S. Kołaczkowski, *Sygnal czasu. List otwarty do Pana Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, profesora Wojciecha Świątosławskiego*, „Gazeta Polska” 1937, nr 360, s. 5; id., *Reorganizacja studiów polonistycznych na uniwersytecie*, „Kurier Poranny” 1935, nr 11–14; id., *W sprawie reformy studiów polonistycznych*, „Marchot” 1934/35, nr 1, s. 51–64; id., *Dyskusja w Krakowie*, „Polonista” 1933, z. 3, s. 126–127. Jego wystąpienia poparli m.in. J. Kaden-Bandrowski, *Wniosłe gronostaje*, „Gazeta Polska” 1934, nr 360, s. 6; J. Hulewicz, *O przebudowie studium polonistycznego w szkole ogólnokształcącej*, „Ruch Pedagogiczny” 1933, nr 2, s. 49–65; nr 3, s. 104–116; toczoną dyskusję omawia L. Jazownik, *Między apoteozą a anatemą. W kręgu międzywojennych dyskusji nad rangą i znaczeniem nauki o języku w edukacji polonistycznej*, [w:] id., *W kręgu historii...*, s. 11–54.

jowych dziecka – odnośnie do ustaleń europejskiej oraz polskiej myśli psychologicznej i pedagogicznej – a także wskazywał konieczność uwzględnienia jego możliwości psychofizycznych przy projektowaniu wszelkich czynności procesu dydaktycznego. Za ważny czynnik przy aktywizowaniu wychowanków badacz uznawał ich zainteresowania (przywoływał m.in. prace Edouarda Claparède'a, Laudilusa Nagya, Jana Władysława Dawida, Henryka Rowida, Anieli Szcówny³³). Pomocne dla nauczycieli były z pewnością partie opracowania mówiące o preferencjach czytelniczych młodych ludzi³⁴. Dodać warto, że Czapczyński – jako zwolennik badania empirii szkolnej – omówił również wyniki ankiety na temat pasji pułtuskich gimnazjalistów oraz sposobów spędzania przez nich czasu wolnego. Część III, *Zastosowania praktyczne*, zawierała propozycje ćwiczeń, z podziałem na zagadnienia i formy adekwatne do poszczególnych klas. Całość wieńczył *Dodatek* – wykaz tematów mów i kompozycji sugerowanych przez Komisję Edukacji Narodowej.

Podczas prezentowania myśli łódzkiego polonisty skoncentrowano się – ze względu na prekursorski charakter jego przedsięwzięcia – na konkretnych wskazaniach metodycznych, ujętych w kontekście historii ćwiczeń w mówieniu.

Innowacyjne projekty Czapczyńskiego dotyczące kształcenia języka³⁵ przeciwstawiały się pamięciowemu reprodukowaniu wzorów literackich. Źródeł jego pomysłów szukać należy we wcześniejszych ruchach reformatorskich w Króle-

³³ E. Claparède, *Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna*, przeł. F. Baumgarten, Warszawa 1918; L. Nagy, *Psychologie des kindlichen Interesses*, Leipzig 1912; J.W. Dawid, *Zasób umysłowy dziecka: przyczynek do psychologii doświadczalnej*, Warszawa 1895; H. Rowid, *Z metodyki wypracowań pisemnych: zbiorów wolnych ćwiczeń dzieci*, Lwów 1920; A. Szcówna, *Metodyka wypracowań*, cz. I: *Podstawy psychologiczne i historyczne*, Warszawa 1919; cz. II: *Zasady metodyczne i ich zastosowanie*, Warszawa 1920; ead., *Rozwój pojęciowy dziecka w okresie lat 6–12*, Warszawa 1899.

³⁴ Zwrócił m. in. uwagę na publikacje: J. Ciembroniewicz, A. Szcówna, *Dzieci i ptaki*, Warszawa 1910; eid., *Kwiaty i dzieci*, Warszawa 1907.

³⁵ Czapczyński pisał o różnicach pomiędzy regionami Polski dotyczących prac nad instrukcjami kształcenia językowego: „w Małopolsce głównie zajmowano się całokształtem programu i zagadnieniami praktycznymi, poszczególnym działom poświęcając stosunkowo mało uwagi, w b. Królestwie, choć nie pomijano spraw ogólnych, które zależnie od stosunków panujących nie mogły mieć takiej, jak w Małopolsce ogólnobowiązującej wartości i nie mogły jasno i otwarcie wypowiadać istotnych celów nauczania języka polskiego, głównie zajęto się prawie nieporuszaną w Małopolsce sprawą zagadnień stylistycznych, a nadto gramatyką i ćwiczeniami piśmiennymi”; cet [T. Czapczyński], [rec.] *Język polski (gimnazjum wyższe). Wskazówki metodyczne do programu gimnazjum państwowego. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Warszawa. Skład główny w Książnicy Polskiej Tow. Naucz. Szkół Wyższych, 1923, str. XI+588, „Ruch Pedagogiczny” 1924, nr 3–4, s. 83.*

stwie Kongresowym (powstanie Związku Nauczycielstwa Polskiego – inicjatora wielu ważnych pism metodycznych³⁶) i Galicji (na łamach „Muzeum” oraz w latach 1908–1913 w programach nauczania). Część tych postulatów została przeniesiona do praktyki szkolnej XIX w., m.in. w *Chowannie* Bronisława Trentowskiego³⁷ i *Wskazówkach do nauki języka polskiego* Franciszka Próchnickiego³⁸. Ten ostatni pisał, iż ucznia należy przeprowadzić dzięki literaturze od wrodzonego instynktu używania mowy do biegłego posługiwania się nią. W klasach początkowych (I–IV) przewidywał koncentrowanie nauki na objaśnieniach gramatyczno-stylistycznych, zaś w klasach V–VIII – estetyczno-literackich. Zdawanie sprawy służyło wyjaśnieniu treści lektury za pomocą pytań stawianych przez nauczyciela. Kolejnym etapem było opowiadanie ciągłe utworów, a w klasach wyższych nawet dłuższych powieści, przy czym porządek wypowiedzi ucznia powinien uwzględniać kształt artystyczny lub następstwo zdarzeń. Ostatnią, trzecią formę wypowiedzi stanowiło streszczenie naśladowcze lub sprawozdawcze. Ważną rolę Próchnicki przypisywał mowom, które należało proponować siódmo- i ósmoklasistom.

„Ćwiczenia w mówieniu” po raz pierwszy zaistniały pod tą nazwą w *Planie nauki języka polskiego* z 1908 r. Realizowane na poziomie klas VII i VIII, były powiązane z nauką historii literatury. W klasach niższych polegały na biegłym i poprawnym zdawaniu sprawy z rzeczy uprzednio przeczytanej i dokładnie omówionej. Dodajmy, że choć pomysły te importowano z programów austriackich, to na gruncie galicyjskim zostały znacznie ograniczone – plan niemiecki przewidywał ustne używanie języka – wskutek zdawania sprawy, opowiadania lektury oraz krótkiej opowieści z codziennych doświadczeń – już w klasach I i II. W kl. III i IV dopuszczał dłuższe przygotowane, a czasami nieprzygotowane, opowiadania i streszczenia dotyczące również codzienności. Swobodne zdawanie sprawy z lektury lub zdarzeń własnego życia w kl. V–VI rozszerzano o mowy w dwóch kolejnych klasach (VII i VIII).

W *Materiałach do reformy języka polskiego w gimnazjum z polskim językiem wykładowym*, opatrzonych *Memoriałem* i przybliżających stanowisko TNSW, pojawiały się – obok dokładnego określenia celu ćwiczeń w wysławianiu – także „ćwiczenia w mówieniu” dla kl. I–III, pod postacią opowiadań, streszczeń i opi-

³⁶ Zob. *Prądy w nauczaniu...*

³⁷ B. Trentowski, *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*, Poznań 1842. Pedagog domagał się całkowitej rezygnacji z reprodukcji materiału lekturowego.

³⁸ F. Próchnicki, *Wskazówki do nauki języka polskiego*, Lwów 1885; szerzej na ten temat zob. M. Gajak-Toczek, *Franciszek Próchnicki (1847–1911), dydaktyk – edytor – badacz literatury*, Łódź 2010; ead., *Franciszka Próchnickiego instrukcja programowa i metodyczna*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica” 2003, nr 6, s. 469–492.

sów z lektury, obrazków, rycin, budynków, przyrody. Należało zwracać uwagę na to, by uczniowie znali wyrazy, którymi się posługują, potrafili określić ich znaczenie i barwę. W klasach IV–V zalecano wypowiedzi związane z dziejami kultury polskiej, a w kl. VI–VIII – z historią literatury.

Ważne dla kształcenia mowy uczniów postulaty formułowane były wówczas nie tylko na kartach instrukcji i dokumentów programowych. Ich silną obecność w dyskursie społecznym potwierdzają liczne rozwiązania zgłaszane przez nauczycieli-innowatorów. Na potrzebę prowadzenia ustnych ćwiczeń językowych już od pierwszej klasy wskazywał Mikołaj Mazanowski, żądając, aby poloniści zachęcali do mówienia i mniej zdolnych wychowanków³⁹. Bolesław Pochmarski podkreślał wartość lektury domowej jako podstawy ćwiczeń ustnych. Domagał się ponadto okazjonalnych opowiadań uczniów z własnego życia⁴⁰. Konstanty Wojciechowski opisywał udane próby ćwiczeń ustnych w Gimnazjum im. Franciszka Józefa we Lwowie⁴¹. Stanisław Zathy sugerował, by na lekcjach prezentować kulturę Polski. Do ciekawych form ustnych zaliczył dobrowolne odczyty, mowy, pogadanki, spory naukowe⁴². Edward Korol oferował dla klas I i II opisy gier, zabaw towarzyskich, wycieczek lub miejsc docelowych, sprawozdania ze sposobu spędzania dnia, świąt lub wakacji, swobodne zdawanie sprawy z przeczytanych bajek i powiastek. W klasie IV proponował już poważniejsze tematy: opowiadania o przeżyciach uczniów, opisy zjawisk przyrody, relacje z uroczystości szkolnych, zawodów sportowych czy przedstawień amatorskich, wygłaszanie okolicznościowych odczytów oraz przedstawianie refleksji związanych z dłuższymi utworami czytаныmi w domu. Aby zadania te skutecznie realizować, podzielił lekcję na pięć części: w pierwszej zajmowano się przechadzkami, wycieczkami, opisami przyrody, w drugiej – gram i zabawami, w trzeciej – sprawozdaniami z filmu oraz tematami okolicznościowymi, w czwartej – sprawozdaniami z lektury, w piątej – relacjami ze spędzonego dnia⁴³. Ta propozycja jednak – inaczej niż wcześniejsze – nie zyskała aprobaty Czapczyńskiego. Łódzki pedagog zarzucał jej powierzchowność ujęcia, obawiał się rozproszenia uwagi młodzieży, za niekorzystne wręcz uznawał eliminowanie z udziału w lekcji mniej nią zainteresowanych gimnazjalistów.

³⁹ M. Mazanowski, *Kilka uwag w sprawie nauki języka polskiego*, „Muzeum” 1910, Dodatek 5, s. 21.

⁴⁰ Por. B. Pochmarski, *Uwagi w sprawie reformy języka polskiego w gimnazjach*, *ibid.*, s. 57.

⁴¹ K. Wojciechowski, *W sprawie nowego planu nauki języka polskiego w gimnazjach*, *ibid.*, s. 119.

⁴² S. Zathy, *Projekt zmiany nauki języka polskiego*, *ibid.*, s. 124–140.

⁴³ E. Korol, *Ćwiczenia w mówieniu i tematy własne w wypracowaniach piśmiennych*, „Muzeum” 1912, t. 1, s. 403–428.

W znacznie szerszym wymiarze ćwiczenia w mówieniu zostały uwzględnione w programie języka polskiego dla szkół średnich galicyjskich z 1913 r. W gimnazjum były obecne już w klasach I–II, gdzie zakładano powtarzanie powiastek za nauczycielem oraz opowiadanie zdarzeń z życia. W klasie III dodano krótkie, przygotowane albo nieprzygotowane, opowiadania, streszczenia i sprawozdania z lektury. Uczniowie klasy IV mieli swobodnie zdawać sprawę z obserwacji zjawisk zewnętrznych, przeżyć własnych i lektur, streszczać obszerniejsze utwory, rozwijać myśl zwięźle wyrażoną, a ponadto podejmować krótkie próby referatowe na podstawie tekstów literackich. W kl. V–VI pojawiły się swobodne wypowiedzi o utworach i prywatnych doświadczeniach codziennych, natomiast w kl. VII i VIII wprowadzono referaty⁴⁴. Program ośmioklasowej szkoły realnej w Galicji, opracowany w latach 1912 i 1913, już w kl. I wymagał od ucznia samodzielnej pracy: miał on opowiadać zdarzenia ze swojego życia, opisywać przedmioty z najbliższego otoczenia, objaśniać ryciny oraz uzupełniać lekturę, podając nowy początek, dalszy ciąg lub inne szczegóły. W kolejnych klasach (II i III) młody człowiek powinien łączyć opowiadanie zdarzeń oraz opisy przedmiotów z nimi związanych. Od czwartoklasistów oczekiwano przyjmowania w wypowiedzi punktu widzenia poznawanej postaci i wygłaszania mów na podstawie interpretowanego tekstu, piątoklasiści mieli naśladować dialogi oraz tworzyć wypowiedzi na podstawie literatury, ich o rok starsi koledzy – wiązać poznawane zagadnienia z codziennym życiem, siódmoklasiści – wygłaszać referaty, a kończący szkołę – przedstawiać rozprawy estetyczno-literackie⁴⁵.

Wszystkie przedstawione formy wypowiedzi służyły realizacji celów: a) materialnych – zapoznawały z zasadami stylistycznymi i etycznymi, uczyły ich praktycznego stosowania, przybliżały zjawiska kultury oraz b) formalnych – rozwijały uczucia miłości do Polski tak, by „nie rezygnując z indywidualnych cech dodatkich obywatela Polaka, oparłszy się na wartościach materialnych, nie tylko logicznie, ale przede wszystkim uczuciowo poddać swą wolę na usługi ojczyzny, dobra powszechnego wspólnym samoobronnym interesem związanego, a tym samym i na usługi ludzkości” (ĆW, s. 13).

W odrodzonej Polsce ćwiczenia w mówieniu MWRiOP wprowadziło w 1919 i 1920 r. Program przeznaczył dla nich dział: „ćwiczenia językowe i ustne”. Na szczeblu najniższym (klasa I) zaplanowano rozmowy o wydarzeniach i wrażeniach z życia codziennego, pogadanki na temat obrazka przy nowej literze, wygłaszanie krótkich i łatwych zdań, omawianie przeczytanych tekstów, podzielonych na fragmenty stanowiące całość myślową. W kolejnej klasie zalecano tworzenie zdań odpowiadających na pytanie lub polecenie, opowiadanie

⁴⁴ Odbitka z Dz. Urz. z 1913 r. Nr 16.

⁴⁵ *Projekt szkoły realnej ośmioklasowej, ułożony przez Komisję nieustającą planów i książek szkolnych Tow. Naucz. Szk. Wyż. „Muzeum” 1913, Dodatek 11, s. 15–67.*

poszczególnych urywków lub powtórkę pogadanki jako odpowiedzi na pytania, relacjonowanie wydarzeń z życia w domu i szkole, objaśnianie treści obrazków, krótkie i proste opisy najbliższego otoczenia, ćwiczenia słownikowe w formie systematycznie ułożonych rozmówek o codziennych doświadczeniach młodego człowieka. W klasie III przewidywano układanie pytań, planu i parafrazy tekstu, prezentowanie opowiadań i opisów uprzednio przygotowanych lub tworzonych przy pomocy nauczyciela, krótkie i łatwe opisy na podstawie bezpośredniej lub wcześniejszej obserwacji przedmiotów i stanów psychicznych bardziej złożonych, bliższych i dalszych, formułowanie sądu o osobach i wydarzeniach przedstawionych w czytankach. W kl. IV opowiadania i opisy wymagały wcześniejszego przygotowania bez pomocy polonisty, natomiast oceny i opinie dotyczące osób i wydarzeń łączono z czytaniem oraz pogadankami prowadzącego zajęcia. Nowych rzeczy nie przynosiła kl. V, zaś w VI i VII pojawiły się opanowane pamięciowo mowy⁴⁶. Powyższy rejestr ostatnia klasa poszerzyła o przemówienia wygłaszane bez uprzedniego przygotowania. W szczegółowych komentarzach wielokrotnie pobrzmiwały jeszcze – jak słusznie zauważał Czapczyński – echa dawnych poglądów, widoczne w dążeniach, by wychowankowie potrafili „rozumieć język książkowy” (proza, poezja) oraz mowę, którą „posługuje się oświecony ogół narodu polskiego”⁴⁷. Trafność ustaleń bohatera rozprawy podkreśla współcześnie Zofia Budrewicz, która konstatuje: „Tak więc w rezultacie na czoło wysuwało się czytanie jako dział nauczania i zarazem fundament ćwiczeń w użyciu języka”⁴⁸.

Przywołany rys rozwoju ćwiczeń językowych niedwuznacznie wskazuje na związek inicjatyw Czapczyńskiego z myślą językoznawczą – naturalnie, przefiltrowaną i odpowiednio zmodyfikowaną pod kątem rzeczywistości szkolnej. Pozwala ponadto określić nowatorstwo jego propozycji. Zauważmy, że wiele rozwiązań proponowanych przez łódzkiego pedagoga i dziś może inspirować polonistów do twórczych poszukiwań.

Na wstępie warto zaznaczyć, że badacz czynił z ustnych wypowiedzi nie pomocniczy, lecz główny środek do „osiągnięcia poprawnego, biegłego, jasnego i bogatego, a przy tym samodzielnego, a zatem również indywidualnego wyrażania się w mowie” (ĆW, s. 14). Postrzegał je nie tylko jako ważne narzędzie służące zwalczaniu błędów heurezy – która dopuszczała krótkie odpowiedzi ucznia i akceptowała podążanie za tokiem myślenia pedagoga – lecz także cenny śro-

⁴⁶ Por. *Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe. Język polski. Historia. Języki nowożytne*, Warszawa 1919.

⁴⁷ Por. J. Biliński, *Nauczanie języka polskiego w niższym gimnazjum i wyższych klasach szkół powszechnych*, Poznań 1929, s. 12.

⁴⁸ Z. Budrewicz, *Czytanie – mówienie – pisanie. Z dziejów międzywojennej myśli metodycznej*, [w:] *Uczeń w świecie języka i tekstów*, red. J. Nocoń, E. Łucka-Zajac, Opole 2010, s. 158.

dek zgłębiania psychiki podopiecznych. Dzięki tym formom nauczyciel mógł „zorientować się w typach wyobraźni⁴⁹, pamięci, uwagi, w reakcji uczuciowej [...] zamiłowaniach estetycznych, zapatrywaniach społecznych i politycznych” (ĆW, s. 18) wychowanków. Integracyjny charakter wypowiedzi sprawiał, że gramatyka była ich sprzymierzeńcem w konkretnych działaniach, stanowiły jednocześnie pomoc dla stylistyki i uzupełniały się z pracami pisemnymi. Czapczyński z przekonaniem pisał:

Jeżeli zatem ćwiczenia gramatyczne, stylistyczne itp. pogłębiają znajomość języka, budzą poczucie i pragnienie doskonalszej formy, a rozbiór wprowadza w [...] świat myśli, uczuć i ideałów, to ćwiczenia w mówieniu pozwalają tym wartościom znaleźć praktyczne ujęcie, zastosowując je do szeregu zagadnień, ściśle związanych z życiem (ĆW, s. 16).

Przypisywał im zatem zarówno funkcję praktyczną, wychowawczą, jak i poznawczą. Jego poglądom bliskie było stanowisko Zenona Klemensiewicza oraz Mikołaja Rudnickiego.

Materiał do refleksji na niższym poziomie edukacyjnym bohater rozprawy czerpał z obserwacji, przeżyć młodego człowieka, lektury⁵⁰ i – przede wszystkim – wypisów⁵¹. W rejestrze ćwiczeń wyróżnił:

a) odtwarzanie treści w formie zmienionej, np. opowiadanie w pierwszej osobie zamiast trzeciej, wejście w rolę. Podczas pracy nad baśnią Hansa Christiana Andersena *Dziewczynka z zapałkami* (kl. I) zalecał, by uczniowie na wydarzenia spojrzeli oczami krewnych, policjanta, lekarza, bezlitosnego opiekuna, współczującego urzędnika, przechodnia, który spotkał zmarłą oraz narratora; czytanka *Diamant* (kl. III) miała ułatwić opowiadanie zdarzeń z perspektywy doznań jed-

⁴⁹ Czapczyński nawiązywał do ustaleń Anieli Szyćówny, która wyróżniła następujące typy: a) receptywny – charakteryzuje go myślenie matematyczne, łatwo przyswaja konkretne fakty i b) refleksyjny – skłonny do moralizowania i filozofowania; wydaje samodzielne sądy i tworzy śmiało przypuszczenia; w obrębie tego typu wskazywała dodatkowo na podtypy: „opisowy (z odmianami: wyliczający, erudycyjny, spostrzegawczy i obrazowy), opowiadający (z odmianami: kronikarski, sprawozdawczy, obrazowy, dramatyczny), refleksyjny obiektywny i subiektywny, i czwarty: uczuciowy” (por. ead., *Metodyka wypracowań...*, cz. I, s. 34–39).

⁵⁰ Por. Z. Klemensiewicz, *Dydaktyka nauki o języku...*; zob. również: M. Nagajowa, *Nauka o języku dla nauki o języku*, Kielce 1994; ead., *ABC metodyki języka polskiego. Dla początkujących nauczycieli*, Warszawa 1990.

⁵¹ Czapczyński uwzględnił m.in.: M. Reiter, *Czytania polskie* (kl. I–III), Lwów 1910–1912; F. Próchnicki, K. Wojciechowski, *Wypisy polskie dla szkół średnich*, Lwów 1911 (kl. IV–V); I. Chrzanowski, K. Wojciechowski, *Wypisy polskie dla klas wyższych szkół średnich* (kl. VII–VIII), Lwów 1913.

nego z wędrowców. Przywołane zadania wymagały od gimnazjalistów zaangażowania i łączyły naukę z zabawą (strategia gry)⁵², gdyż – jak przekonywał badacz – „przeobrażanie się bądź to w postaci historyczne, bądź w najrozmaitsze ciocie, babcie, itp. wywołuje zgodne z wiekiem radosne zainteresowanie” (ĆW, s. 76). Można stwierdzić, że niektóre sugestie Czapczyńskiego zbliżały się do technik dramowych: wchodząc w rolę, dziecko miało empatycznie poznawać przeżycia odgrywanego bohatera, poszerzać krąg rzeczywistości, podejmować próby mierzenia się z nieznanymi sytuacjami, wreszcie – negocjować wartości, interioryzować je bądź też odrzucać⁵³;

b) uzupełnianie treści poprzez rozszerzenie, zmianę szczegółów, dopisanie nowego wstępu lub zakończenia. Nauczyciel powinien zachęcić podopiecznych do łączenia wcześniej poznanych wiadomości z nowymi, porównywania utworów, wprowadzania dodatkowych informacji; np. w klasie I wiersz Jana Kasprowicza *Sierotka* można było wzbogacić kontekstowo dzięki pytaniom: *Jakie było dotychczasowe życie sierotki?*, *Jak się bawiono w pałacu?*, *Jakie życie wiedli ubodzy ludzie, którzy ją przyjęli?*, *Jakie były dalsze losy sierotki?* (ĆW, s. 79), zaś podczas omawiania *Śmierci Pułkownika* Adama Mickiewicza młodzi ludzie mogliby opowiadać o życiu i działalności Emilii Plater. Współcześnie na twórczy charakter tego rodzaju ćwiczeń wskazują m.in. Maciej Wróblewski⁵⁴ i Zofia Agnieszka Kłakówna, jako współautorka serii podręczników *To lubię!*;

c) tworzenie opisów i opowiadań analogicznych do literackich; np. w klasie I fragment *Wieś polska* należało zespolić z opisem detali najbliższej okolicy,

⁵² O inscenizacji i innych sposobach uczniowskich konkretyzacji czytelniczych, zob. J. Kulpa, *Czytanki i lektura w szkole powszechnej*, Warszawa 1939, s. 40–41.

⁵³ O metodzie tej wiele pisano: K. Witerska, *Drama: techniki, strategie, scenariusze*, Warszawa 2011; M. Gajak-Toczek, *O budowaniu tożsamości narracyjnej uczniów poprzez działania dramowe na lekcjach języka polskiego w szkole średniej*, [w:] *Skoro i tak gram... Edukacja kulturowa poprzez teatr*, red. G. Tomaszewska, D. Szczukowski, Gdańsk 2009, s. 159–173; ead., *O metodach aktywizujących (z doświadczenia nauczyciela praktyka)*, [w:] *Problemy poznawania dzieła literackiego w szkole. Tekst, kontekst, znak, znaczenie*, red. T. Świętosławska, Łódź 2001, s. 232–235; ead., *Propozycje wykorzystania technik dramowych na lekcjach języka polskiego w średnich szkołach zawodowych*, Łódź 1994; E. Ogłóza, E. Polański, E. Szymik, *Drama na lekcjach języka polskiego w klasach IV–VIII*, Kielce 1997; A. Dziedzic, J. Pichalska, E. Świdowska, *Drama na lekcjach języka polskiego w szkole średniej*, Warszawa 1995; K. Pankowska, *Drama – zabawa – myślenie*, Warszawa 1990; B. Way, *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, przeł. E. Nerwińska, K. Pankowska, Warszawa 1990.

⁵⁴ Por. M. Wróblewski, *Pisanie w szkole – sztuka czy rzemiosło?*, „Czynności tworzenia i rozumienia wypowiedzi. Studia Pragmatyngwistyczne 3”, red. J. Porayski-Pomsta, Warszawa 2002, s. 265–273.

a wymyki z *Nad Niemnem* Elizy Orzeszkowej i *Świtezi* Mickiewicza w klasie III wiązać z legendami o danej miejscowości⁵⁵;

d) formułowanie wypowiedzi o życiu szkolnym i pozaszkolnym ucznia – wycieczkach, zabawach, sposobach spędzania wolnego czasu, pasjach, zainteresowaniach, odczuwanych radościach i zmartwieniach (świat przeżyć przedmiotowych i podmiotowych). Wśród sugerowanych tematów znalazły się m.in.: *O czym myślałem przed wycieczką?*, *Jak się bawiłem na ślizgawce?*, *Mój dobry uczynek* (CW, s. 86).

Do wskazanych przez Czapczyńskiego form ćwiczeń nawiązał Bronisław Poletur. Jako zwolennik psychologicznej koncepcji nauczania pogrupował lektury w oparciu o kategorie stanów psychicznych (świat uczuć dziecięcych, uczucia egoistyczne, uczucia altruistyczne, miłość erotyczna, idee, braterstwo) i zalecał m.in.: opowiadanie utworów z punktu widzenia różnych bohaterów (ze zwróceniem uwagi na gesty, intonację, styl, estetyczne wygłaszanie); konkursy literacko-rysunkowe premiujące ścisłość przekładu opisów poetyckich na język barw i linii; sporządzanie wykresów akcji, opisywanie obrazów i rzeźb; nadawanie tytułów ilustracjom, a także przetwarzanie omawianych tekstów (np. gwarowych, uczniowskich) na polszczyznę artystyczną. Przy tak zarysowanym projekcie dostrzegął potrzebę podziału wiedzy przedmiotowej, z uwzględnieniem jej teoretycznego i praktycznego aspektu, na: język (stylistyka praktyczna i teoretyczna), jego prawa (gramatyka) i wytwory (historia literatury). Polonistykę szkolną proponował rozbić na cztery odrębne przedmioty prowadzone przez różnych specjalistów – lekturę estetyczną i ćwiczenia w wygłaszaniu estetycznym, estetykę, gramatykę i stylistykę praktyczną oraz historię literatury⁵⁶.

W oddziałach wyższych – gdy nie całkiem wyrobiona artystycznie młodzież obcowała z dziełami literackimi, których odbiór utrudniała zarówno problematyka, nie zawsze dostosowana do wieku uczniów⁵⁷, jak też ukształtowanie językowe – Czapczyński zachęcał do porównywania treści lektur ze światem czytelnika.

⁵⁵ J. Biliński zaprezentował ćwiczenia kształtujące „zdolność obserwacji” i „wrażania sprawności słownej” według metody tzw. planu daltońskiego; (id., *Ćwiczenia słownikowe w związku z wypracowaniami piśmiennymi*, Poznań 1930, s. 116–124); L. Skoczyła, choć już w 1914 r. upominał się o ćwiczenia rozwijające wyobraźnię, nie akceptował np. parafrazy tekstu czy indywidualnego uzupełnienia (id., *Lektura powieści w szkole średniej*, [w:] *Sprawozdanie Dyrekcji c.k. Gimnazjum im. Franciszka Józefa we Lwowie za rok szkolny 1914*, s. 27–32; id., *Referat krakowskiej sekcji polonistów w sprawie nauczania języka polskiego w wyższych klasach szkoły średniej*, [w:] *Pamiętnik II Ogólnopolskiego Zjazdu...*, s. 48–58).

⁵⁶ Por. B. Poletur, *Interpretacja lektury w szkole jako środek kształcenia intuicji, bezpośredniego przeżycia i wyobraźni twórczej*, Warszawa [brw].

⁵⁷ Por. S. Burkot, B. Faron, Z. Uryga, *Wiedza o literaturze na użytek szkoły*, „Pamiętnik Literacki” 1975, z. 2, s. 79–97.

Zalecał improwizowane lub przygotowane uprzednio formy wypowiedzi, różne pod względem gatunkowym: rozprawki, referaty, sprawozdania, mowy wygłoszane *ex cathedra*⁵⁸, dyskusje. Zagadnienia należało prezentować:

a) przez wprowadzanie syntetycznych informacji o uwarunkowaniach społeczno-politycznych epoki – np. przy interpretacji *Satyra* Jana Kochanowskiego wskazane było omówienie sytuacji ekonomicznej Polski w XVI w., obowiązków jednostki względem społeczeństwa, powinności dobrego obywatela, polskiej polityki zagranicznej, wpływu myślenia idealistycznego na dzieje kraju, wartości oświaty w życiu narodu, dydaktyzmu poety;

b) za pomocą paralel literackich, ułatwiających zestawienie różnych postaw wobec rzeczywistości, np. *Konrad – Kordian – Irydion; Jak przerabia Słowacki motywy z „Dziadów” i o ile jest to związane z psychiką dwóch wieszczów?* Badacz dostrzegał również potrzebę – co było postulatem nowatorskim – prowadzenia rozważań o roli miłości i znaczeniu rodziny w życiu jednostki i zbiorowości; przedstawił następujące tematy: *Porównaj wiersze erotyczne Kochanowskiego, Kochowskiego, Morsztyna i wykaż, które mają cechy szczerzej i zdrowej miłości; Na czym polega głębia uczucia Joasi, Judyma, siłaczki?*;

c) „retrospektywnie”, w perspektywie ewolucji gatunków bądź motywów na przestrzeni epok, np. *Sielanka jako odbicie prądów literackich w poszczególnych epokach; Lud w literaturze polskiej; Stosunek do Boga w różnych okresach literackich*;

d) w akcie czytelniczego zbliżenia przeszłości z teraźniejszością (zasada aktualizacji dzieła) – *Powrót posła* Juliana Ursyna Niemcewicza stwarzał sposobność do rozmowy o: funkcjach polityki w życiu społeczeństwa (obraz polityka służącego antycznej idei *virtus*), projektach działania na rzecz kraju w czasach oświecenia i na początku XX w. (maksyma „dom zawsze ustępować powinien krajowi”), roli Polki w rodzinie, wartości książek dla egzystencji człowieka, konieczności poszanowania własnego języka i posługiwania się językami obcymi, pokojowym współistnieniu narodów, znaczeniu sojuszy w polityce międzynarodowej;

e) w empatycznej refleksji nad poznawanymi treściami („ćwiczenia w introspekcji”), np. porównanie przeżyć i doznań Kordiana z odczuciami własnymi. Do wypowiedzi o stanach duchowych⁵⁹ skłaniać miały także tematy: *Mój stan wewnętrzny w chwili zgłaszania się do odpowiedzi; Odtwórz chwilę przeżytego lęku, trwogi, radości itp., uwzględniając stosunek swój do przyrody, ludzi.* Jak już wspomniano, tego rodzaju ćwiczenia – zdaniem Czapczyńskiego – stwarzały dydaktykom szansę na poznanie psychiki młodzieży;

⁵⁸ Rangę tym ćwiczeniom nadał dopiero *Program nauki w gimnazjach*, Warszawa 1934.

⁵⁹ O roli empatii w kształceniu polonistycznym ciekawie pisze E. Mikoś, *Lekcje empatii. Czytanie poezji dwudziestowiecznej w liceum. Literatura – psychologia – dydaktyka*, Kraków 2009.

f) w odniesieniu do myśli krytycznej i komentarzy naukowych, aby zapoznać uczniów z aktualnym stanem badań. Pozyskaniu ich zainteresowania miało służyć niekonwencjonalne ujęcie problematyki oraz poszerzanie kontekstów interpretacyjnych (*Ćwiczenia w mówieniu...* nie zawierają materiału egzemplifikacyjnego);

g) przez praktyki intertekstualnego dyskursu między dziełem literackim a obrazem, rzeźbą, filmem czy przedstawieniem teatralnym (na tej płaszczyźnie autor podręcznika również zrezygnował z podawania przykładów).

Samodzielny namysł nad treściami, zawartymi w interpretowanych utworach, i wyrażanie własnego stanowiska służyły potwierdzeniu „wartości poruszanych myśli, które się nie starzeją” (ĆW, s. 107). Czapczyński upominał się o „uczciwość dowodów, porządek, podział, prawdziwe myśli i gruntowne, wreszcie kształtne słowa” (ĆW, s. 114). Zalecał, by przy wykonywaniu zadań zwracać uwagę na estetykę mówienia, odpowiednie frazowanie, intonację, stawianie akcentów logicznych, tempo, artykulację, barwę dźwiękową⁶⁰. Zachęcał wychowanków do intencjonalnego posługiwania się zasobem środków stylistycznych, zależnie od przekazywanych zagadnień, przyjmowanej formy, własnego nastawienia emocjonalnego i sytuacji mówienia. Celem tych ćwiczeń było wyrabianie sprawności językowej i przeciwdziałanie błędom wypowiedzi, istotne tym bardziej, że wielu gimnazjalistów miało poważne problemy w posługiwaniu się polszczyzną. Henryk Purzycki pisał, wspominając gimnazjum pułtuskie: „poza niewielu wyjątkami – nikt z nas w naszym własnym języku paru słów z sensem, a jednocześnie poprawnie sklecić nie umiał. Co drugi zaczynał zdanie od »więc«, a prawie każdy zdanie poboczne od »nojego«”⁶¹.

Możemy założyć, że inspiracją dla prezentowanych propozycji łódzkiego polonisty stały się zgłoszone przez Janusza Korczaka sugestie nauczania języka, a szczególnie jego praca *Dziecko salonu* (m.in. rozdział *O gramatyce*). O ćwiczeniach w mówieniu wiele pisano na łamach „Przyjaciela Szkoły” i „Polonisty”⁶². Zauważmy, że niedługo po ukazaniu się podręcznika Czapczyńskiego Aniela Szcówna przedstawiła, w II części swojej *Metodyki wypracowań*, szereg ćwiczeń ustnych: „a) rozmowę o świecie otaczającym [...], b) omawianie treści obrazków, c) opowiadanie powiastek”⁶³. Przypisała im jednak tylko rolę propedeutyczną względem prac pisemnych.

O nowatorstwie oferty Czapczyńskiego niech świadczy fakt, że dopiero w programach zreformowanych po 1932 r., korespondujących z poglądami nie-

⁶⁰ Badacz zalecał stosowanie zasad wyłożonych przez J. Tennera, *Technika żywego słowa*, Lwów–Warszawa 1906; id., *Estetyka żywego słowa*, Lwów–Warszawa 1904.

⁶¹ H. Purzycki, *Trzecie pokolenie*, Warszawa 2006, s. 108.

⁶² Por. W. Szyszkowski, *Bibliografia metodyki nauczania języka polskiego 1918–1939*, Warszawa 1963, s. 88–92.

⁶³ A. Szcówna, *Metodyka...*, cz. II..., s. 4.

mieckich pedagogów Georga Kerschensteinera oraz Hugona Gaudiga, „pozwolono uczniom mówić”. Porządek: mówienie – czytanie – pisanie, obecny w klasach I–III, zmieniono od klasy IV na: czytanie – mówienie – pisanie. *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych* (1934) wprowadzał dwa nowe działy: „Tematy ćwiczeń w mówieniu, czytaniu i pisaniu” oraz „W związku z mówieniem, pisaniem i czytaniem”⁶⁴. Dużym krokiem na drodze do podniesienia rangi ćwiczeń językowych był *Program nauki w gimnazjach* (1934), który koncentrował uwagę na „samyach czynnościach mówienia i pisania”; w ten sposób przestawały one pełnić jedynie funkcję kontrolną. Instrukcja z 1937 r. uwypuklała w gimnazjum dwuletnim dyskusję oraz wypowiedź argumentacyjną na podstawie materiałów wieloźródłowych. Krótki okres, który pozostał do wybuchu wojny, uniemożliwił jednak pełną realizację przedstawionych założeń⁶⁵. Ich słuszność potwierdza współcześnie konstatacja Macieja Wróblewskiego: „pierwszeństwo w edukacji polonistycznej należy dawać elementarnym ćwiczeniom językowo-stylistycznym służącym, można by rzec, opanowaniu rzemiosła pisania”⁶⁶.

Podsumowując te obserwacje, podkreślmy, że Czapczyński akcentował pomocniczy charakter wiedzy językowej oraz jej potencjał integrowania zróżnicowanych treści. Jednocześnie przypominał o obowiązku uwzględnienia podczas kompozycji materiału uwarunkowań środowiskowych, adekwatnie do przyjętych przez nauczyciela celów kształcenia oraz wymagań stawianych młodzieży. Możliwości i potrzeby zespołu uczniowskiego miały stać się drugą, obok wskazań programowych, wytyczną przy organizacji procesu dydaktycznego. Refleksja nad codziennym życiem wychowanków, ich zajęciami i zainteresowaniami, deskrypcja otoczenia czy charakterystyka znaczących postaci włączały jednostkę do społeczności rodzinnej, lokalnej, narodowej. W klasach wyższych omawianą problematykę pogłębiano rozważaniami o tekstach kultury. Zespolenie w dialogu lekcyjnym tego, co powszednie z zagadnieniami natury politycznej, społecznej, historycznej, psychologicznej, ekonomicznej – obrazowanymi głównie poprzez przekaz literacki – wiodło do korelowania celów formalnych i materialnych. Trzeba zaznaczyć, że *Ćwiczeniami w mówieniu...* łódzki pedagog w prekursorski sposób wykraczał poza instrukcję programową z 1919 r. i wspomniane *Wskazówki metodyczne do programu gimnazjum państwowego...* Wojciechowskiego, Szobera i Nawroczyńskiego.

Celna była również uwaga Czapczyńskiego dotycząca wagi rozpoznania, jaki poziom umiejętności językowych posiada dziecko. Podobnie jak Jacek Woro-

⁶⁴ Por. *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych*, Warszawa 1934, s. 247–283.

⁶⁵ Por. H. Kien, *Ćwiczenia stylistyczne w szkole powszechnej. Podręcznik metodyczny dla nauczyciela oparty na nowym programie języka polskiego*, Poznań 1938, s. 18.

⁶⁶ M. Wróblewski, *Pisanie...*, s. 273.

niecki⁶⁷, twierdził on, że zadaniem szkoły jest kształcenie nie literatów bądź krytyków, lecz ludzi, którzy będą posługiwali się językiem w zwykłych sytuacjach egzystencjalnych. Realizacji tego zadania sprzyjał bogaty rejestr ćwiczeń. Autor poradnika kierował zainteresowanie nauczycieli w stronę opisów, opowiadań, streszczeń (zarówno odnoszących się do treści znanych, jak też konstruowanych w sposób twórczy), charakterystyk, dialogów, referatów, interpretacji porównawczych. Był przekonany, że poznawanie budowy i systemu znaczeniowego języka oraz śledzenie zmian w obrębie tego systemu zachodzących wyrabiają giętkość umysłową, subtelność spostrzeżeń i – co może najważniejsze – obiektywność w ocenie ludzi. Edukacji polonistycznej, angażującej poznawczo i wolicjonalnie, Czapczyński przypisał istotną rolę wychowawczą. Nie dziwi więc, że naukę języka ojczystego traktował jako umysłowe podłoże narodowej kultury, umożliwiającej rozwój osobniczy człowieka a jednocześnie łączącej go ze zbiorowością. Oferta łódzkiego reformatora z pewnością realizowała ideę określaną dzisiaj „pomocą w rozwoju” czy też formowaniem dla rozwoju. Powyższą opinię potwierdza konstatacja Zatheya, który w recenzji *Ćwiczeń w mówieniu...* stwierdził, że były one „wynikiem wielkiej pracy i wielkiej inteligencji oddanej w służbę intencji jak najlepszych”⁶⁸.

Ćwiczenia stylistyczne

Ważną rolę w dorobku Czapczyńskiego odgrywa także *Metodyka ćwiczeń stylistycznych w szkole powszechnej i średniej...* Podczas opisu tego podręcznika dla nauczycieli porządkowi diachronicznemu zostanie narzucona perspektywa aktualizująca, co umożliwi zaakcentowanie tych ujęć, które oparły się upływowi czasu. Przegląd propozycji łódzkiego pedagoga, zróżnicowanych pod względem formy i treści, posłuży udzieleniu odpowiedzi na pytanie o ich przydatność we współczesnym kształceniu polonistycznym.

Przed przystąpieniem do prezentacji tej książki wypada jeszcze odnotować powstałe wcześniej opracowania. Bezpośrednią inspiracją dla bohatera rozprawy mogły być uwagi Szycówny zawarte w II części *Metodyki wypracowań* (*Ćwiczenia pomocnicze językowe i logiczne*). Autorka wyeksponowała tam znaczenie ćwiczeń słownikowych w refleksji nad poprawą wypracowań domowych. Przypomnijmy, że Konrad Drzewiecki w *Zarysie metodyki języka polskiego* wspominał zagadnienia stylistyczne tylko okazjonalnie. Waldemar Osterloff, autor *Metodyki języka*

⁶⁷ Por. J. Woroniecki, *Tendencje filozoficzne w nauczaniu stylistyki*, [w:] id., *Okolo kultu...*, s. 67.

⁶⁸ S. Zathej, [rec.] T. Czapczyński, *Ćwiczenia w mówieniu. Przyczynek do metodyki języka polskiego*, Warszawa 1922, Ministerstwo WRiOP. *Materiały i opracowania z zakresu pedagogiki. Skład Główny w Książnicy Polskiej*, „Bibliografia Pedagogiczna” 1923, s. 124.

ojczystego w zakresie elementarnym, pisał natomiast, że przy objaśnianiu tekstu należy podawać jedynie konkretne wyrazy; budowanie ciągów synonimicznych uznał za niewskazane⁶⁹.

Czapczyński – zwolennik integrowania wiedzy językowej z kształceniem literackim – twierdził, że kluczem do świata artystycznej kreacji jest analiza językowa, zaś opisowo-interpretacyjna procedura stylistyki powinna zająć centralne miejsce w badaniach nad dziełami, przynoszącymi wzory zachowań językowych w różnych sytuacjach komunikacyjnych (wybór środków, sposób kształtowania wypowiedzi zależnie od nastawienia komunikatu na odpowiedni składnik: nadawca, odbiorca, cel wypowiedzi). Łódzki literaturoznawca przekonywał, że posługiwanie się aparatem pojęciowym z zakresu nauki o języku oraz teorii literatury ułatwia i wzbogaca akt percepcji, jest pomocne w werbalizowaniu sądów. Z kolei spostrzeżenia dokonywane podczas analizy i interpretacji lektury mogły – jego zdaniem – posłużyć poloniście do ćwiczeń rozwijających umiejętność mówienia i pisania (podejście tekstotwórcze).

Stanowisko Czapczyńskiego było zgodne z wytycznymi programu nauczania; podkreślano w nich, że działania językowe winny opierać się na lekturze. W klasie IV szkoły powszechnej zalecano gromadzenie i układanie zdań z antonimami i synonimami, a także tworzenie parafraz, opowiadań i opisów. Wyrazy wieloznaczne oraz podrzędne i nadrzędne wprowadzone zostały w kl. V. W kolejnej klasie pojawiło się porównywanie gwar z językiem literackim. Od klasy VII należało już zwracać uwagę na właściwości języka i stylu (m.in. podstawowe i metaforyczne znaczenie wyrazu oraz pojęcie języka potocznego, literackiego, naukowego, artystycznego, gwarowego i środowiskowego). W gimnazjum wyższym, w kl. V, dochodziło ponadto rozróżnianie znaczenia wyrazów przy zmianie szyku, tytułowanie obrazów lub fragmentów dzieła, ujmowanie głównej myśli tekstu za pomocą pytań. Materiał dla kl. VI poszerzono o analizę porównań i układanie niezbyt szczegółowych planów; w kl. VII zaproponowano uczniom zarówno doprecyzowywanie planów, jak też refleksję nad językiem mówionym (gwara, język warstw wykształconych, styl przemówień) i pisany (artystyczny, naukowy) oraz poszerzenie wiadomości o rytmie wiersza⁷⁰.

⁶⁹ Por. A. Szycówna, *Metodyka...*, cz. II..., s. 61, 64, 66, 72, 75, 78; K. Drzewiecki, *Zarys metodyki języka polskiego*, Warszawa 1922; W. Osterloff, *Metodyka języka ojczystego w zakresie elementarnym*, Łódź 1921.

⁷⁰ Por. np. *Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe. Język polski. Historia. Języki nowożytne*, Warszawa 1919; *Program gimnazjum państwowego, Wydział klasyczny. Język polski*, Warszawa 1922; *Program gimnazjum państwowego. Wydział humanistyczny*, Warszawa 1922 (w tym typie szkoły znacznie pogłębiono ćwiczenia związane z rodzajami i gatunkami literackimi); *Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe*, Lwów 1931.

Program ćwiczeń stylistycznych zawierał następujące zagadnienia: w klasach I i II pojawiły się synonimy, homonimy, antonimy, wyrazy wieloznaczne i emocjonalnie nacechowane. Oczekiwano, że uczniowie będą nadawać tytuły obrazom, cyklom obrazów i wyróżnionym fragmentom tekstu, zalecano też układanie do nich planów i pytań. Trzecioklasiści mieli budować bardziej uszczegółowione plany, dobierać środki językowe stosownie do wymogów wypowiedzi mówionej i pisanej oraz w zależności od obranej stylistyki (gwarra, mowa warstw wykształconych, styl oficjalny i literacki). Na tym poziomie zaplanowano wprowadzenie informacji z zakresu poetyki (wiersz, rytm i rym).

Na każdym szczeblu edukacji interpretację dzieła poprzedzało jego głośne czytanie; następnie należało wykonać szereg określonych działań. Ich pierwszy etap stanowiły pomocnicze ćwiczenia stylistyczne, sprowadzone przez łódzkiego polonistę do:

1) wyjaśnień rzeczowych, dokonywanych przez formułowanie definicji i wyszukiwanie synonimów. Podawane informacje powinno się wiązać z dotychczasową wiedzą wychowanków, których zadaniem było samodzielnie definiowanie wyrazów;

2) tworzenia szeregów synonimicznych, homonimicznych lub antonimicznych do wyrazów i ich zdaniowych połączeń, wywiedzionych z czytanki, jak również zawartych w wypowiedzi ucznia.

Zabiegi te wymagały zaangażowania młodego człowieka, a ich celem było „wzbogacenie słownictwa i wyjaśnienie pojęć, względnie utrwalenie ich i wysubtelnianie” (ĆW, s. 17). Zwrot ku korelatom emocjonalnym literatury wynikał z dążeń do uwrażliwienia młodzieży na wytwory sztuki.

Na drugim etapie pracy Czapczyński proponował:

1) badanie roli synonimów, przenośni, porównań itd. przy konstruowaniu sensów myślowych, uczuciowych i malarskich zarówno w realizacjach literackich, jak też uczniowskich (z uwzględnieniem aspektu semantycznego poszczególnych części mowy);

2) rozpoznawanie związku elementów stylistycznych z prezentowaną myślą poprzez ich opuszczanie i zastępowanie innymi⁷¹. Ćwiczenia te z jednej strony służyły wzbogaceniu słownictwa, z drugiej zaś uwrażliwiały na rolę słowa w akcie komunikacji i uczyły odpowiedzialnego posługiwania się językiem;

3) charakteryzowanie omawianej pozycji jako całości stylistycznej – zbioru komplementarnych względem siebie części, różnorodnych zabiegów artystycznych, technik przedstawiania świata i sposobów literackiej kreacji, które pisarz świadomie stosuje dla uzyskania zamierzonych efektów (funkcja estetyczna). Projektowana przez autora podręcznika funkcjonalna analiza lektury (metoda

⁷¹ Zob. również: T. Czapczyński, *Porównania...*, s. 158.

pośrednia⁷²) była uzależniona od właściwego określenia jej dominanty, czy – jak chciał Wojciechowski – „swoistej fizjognomii”⁷³. Czapczyński zdawał sobie sprawę – o czym szerzej była mowa w rozdziale *Monograficzna koncepcja nauczania literatury* – że główna konstytuanta utworu nie leży często w jego „sensach”, lecz właśnie w „formie”, stylu, kompozycji, wersyfikacji.

Trzecim etapem pracy analityczno-interpretacyjnej były ćwiczenia pokrewne, które twórca *Metodyki ćwiczeń stylistycznych...* zogniskował wokół:

1) nadawania tytułów czytankom niezatytułowanym, ich poszczególnym częściom, obrazkom lub cyklom obrazków oraz opowieściom młodego człowieka. Zabieg ten miał – w zamierzeniu łódzkiego polonisty – mobilizować do poszukiwania słowa „odpowiadającego danej treści”, a dotarcie do tego wyrazu następowało „albo intuicyjnie, albo drogą analizy treści czytanki czy obrazu” (M, s. 125). Takie zadania wymagały „ruchu myśli” i głębokiego „cieniowania uczuć” (M, s. 125);

2) opisywania przedmiotów, czynności, obrazów, rzeźb. Formy te zachęcały adolescentów do pogłębionego zapoznania się ze światem analizowanych tekstów i szukania określeń pozwalających w syntetycznym ujęciu oddać zasadnicze przesłanie lektury;

3) opowiadania „z użyciem danych elementów stylistycznych” (M, s. 125); Czapczyński inspirował pedagogów do proponowania tematów stwarzających możliwości świadomego dobierania środków językowych, stosownie do zamierzonego celu. Temat *Wesoła wycieczka* „każe uczniowi nie tylko dać treść wesołą, ale też uczy całego szeregu np. przymiotników, które będą tę wesołość podkreślały, albo też komicznych porównań” (M, s. 125). Badacz, przekonany o znaczeniu działań twórczych w procesie edukacji, zaznaczał: „ćwiczeń tych nie należy traktować szablonowo, ale [...] należy dbać o wypowiedzanie się indywidualne, oryginalne, samodzielne” (M, s. 125). Wskazówek metodycznych nauczyciele mogli szukać m.in. w *Ćwiczeniach słownikowych w szkole powszechnej*⁷⁴ Henryka Gaertnera oraz *Przewodniku metodycznym do »Czytanek polskich«*... Stanisława Tynca i Józefa Gołąbka⁷⁵.

⁷² Czapczyński wyróżnił jeszcze metodę bezpośrednią – określenie głównego przesłania utworu za pomocą pytań nauczyciela, po stosownych objaśnieniach rzeczowych. Kolejnym etapem pracy było pogłębianie zagadnienia poprzez ćwiczenia w mówieniu (scenki, dialogi, parafrazy) lub/i pisanie wypracowań.

⁷³ K. Wojciechowski, S. Szober, B. Nawroczyński, *Wskazówki metodyczne do programu gimnazjum...*, s. 94.

⁷⁴ H. Gaertner, *Ćwiczenia słownikowe...*

⁷⁵ S. Tync, J. Gołąbek, *Przewodnik metodyczny do „Czytanek polskich” dla klas I, II gimnazjum*, Lwów–Warszawa 1927; 1928; eid., *Przewodnik metodyczny do „Czytanek polskich” dla IV oddziału szkoły powszechnej*, Lwów 1928; później ukazały się jeszcze: eid., *Poradnik metodyczny do „Czytanek polskich” dla IV klasy szkół powszechnych pierwszego stopnia. Kurs A*, Lwów–Warszawa 1936; eid., *Przewodnik metodyczny do „Czytanek polskich” dla IV klasy szkół powszechnych pierwszego stopnia. Kurs B*, Lwów–Warszawa 1938.

Czapczyński zgromadził bogaty i intelektualnie prowokujący materiał egzemplifikacyjny. Pracę nad rzeczownikiem zilustrował m.in. na przykładzie bajki Ezopa *Koń i osioł*. Po jej przeczytaniu oraz wprowadzeniu stosownych objaśnień rzeczowych i zaprezentowaniu ilustracji ze zwierzęcymi bohaterami⁷⁶, należało wypisać wraz z młodzieżą formy rzeczownikowe (*kupiec, koń, osioł, towar, podróż, droga, towarzysz, ciężar, prośba, znużenie, skóra, brzemień, pomoc*), podzielić je na nieżywotne i żywotne (*kupiec, koń, osioł, towarzysz*), a wśród tych drugich wyodrębnić osobowe i nieosobowe. Po wprowadzeniu materiału gramatycznego następowało określenie realnego (w oderwaniu od treści) i przenośnego znaczenia wyrazów (*koń i osioł* są towarzyszami, posługują się mową). By zintensyfikować rozumienie głównej idei tekstu, Czapczyński zalecał kierowanie uwagi wychowanków na artystyczną rolę poszczególnych składników. „Na tle tych rozważań – słusznie pisał – dochodzimy do pogłębienia myśli utworu, nauki moralnej” (M, s. 40) oraz istoty cech gatunkowych. Podział rzeczowników na konkretne (m.in. *towar, ciężar, brzemień, skóra*) i abstrakcyjne (*podróż, droga, prośba, znużenie, pomoc*) umożliwiał z kolei śledzenie ich zawartości emocjonalnej. Analiza pierwszego szeregu synonimicznego powinna ponadto uzmysłwić uczniom stosunek postaci do bagażu: dla kupca był to tylko *towar*, dla osła – *ciężar*, a dla konia – *brzemień*. Określenia *zginę, padł ze znużenia, obciążony niezmiernie, za późno poznał koń, jak niedorzecznie postąpił* stymulowały odbiór emocjonalny, choć wykraczały już poza kategorię rzeczownika.

Po tych działaniach można było – zdaniem pedagoga – przystąpić do następnych ćwiczeń: wymieniania wyrazów, tworzenia antonimów i homonimów, zmiany treści utworu poprzez przypisanie bohaterom, zwłaszcza koniowi i kupcowi, zupełnie innej roli. Dalszym etapem pracy było ułożenie krótkiego opowiadania na zasugerowany temat, w oparciu o podany przez uczniów szereg synonimiczny. Szczegółowa propozycja metodyczna łódzkiego polonisty eksponowała cel kształcący, którego realizacja odbywała się w cieniu celu poznawczego. Inspirację – być może – czerpał autor z postulatów Jana Rozwadowskiego, dotyczących ożywienia tradycyjnej nauki gramatyki przez włączenie do niej elementów nauki o znaczeniu wyrazów⁷⁷. Autorzy *Programu nauki w gimnazjach* z 1934 r. przedstawili koherentne rozwiązania metodyczne⁷⁸.

⁷⁶ S. Balicki, *O tak zwanych pomocach szkolnych do nauki języka polskiego*. (Artykuł dyskusyjny), „Polonista” 1936, z. 4, s. 113–117; J. Kijas, *Pomoce szkolne przy nauce o wyrazach*, „Polonista” 1935, z. 3, s. 104–108.

⁷⁷ J. Rozwadowski, *O nauce języka ojczystego...*; id., *Semantyka a gramatyka. Nauka o znaczeniu wyrazów w obrębie nauki o języku*, „Język Polski” 1924, nr 4, s. 97–108; nr 5, s. 129–143. Badacz nawiązywał do pracy Ferdinanda Brunota *La pensée et la langue*.

⁷⁸ *Program nauki w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania (tymczasowy)*, Lwów 1934, s. 135.

Analogicznie należało postępować z pozostałymi częściami mowy: przymiotnik⁷⁹ poszerzał stopień emocjonalnego ukształtowania wypowiedzi (materiałem egzemplifikacyjnym Czapczyński uczynił m.in. *Stępy akermańskie* Mickiewicza); czasownik umożliwiał cieniowanie trwania czynności, jej czasowego przebiegu, charakteru jakościowego i ilościowego – tu jako przykład służyła czytanka *Lokatorowie choiny*. Poznanie „elementu stylistycznego – konstatawał Czapczyński – musi być oparte na dokładnej znajomości treści danego wyrazu czy danych wyrazów, jak i ich wartości formalnej, tzn. wartości semantycznej, składniowej, a nawet morfologicznej i fonetycznej” (M, s. 214). Zaakcentował także – a było to nowatorskie posunięcie dydaktyczne – rolę przysłowka w kształtowaniu znaczeń wypowiedzi (zagadnienie to zilustrował m.in. czytanką *Gniazdo bocianie*).

Badacz zalecał – zgodnie z sugestiami Kazimierza Wóycickiego – aby w pracach analitycznych nad językiem zwrócić uwagę na znaczące elementy jego struktury: a) liczbę gramatyczną (pojedyncza i mnoga); b) formę logiczną (twierdząca – przecząca); c) usytuowanie w ciągu synonimicznym; d) pochodne formacje słowotwórcze (forma zgrubiała – zdrobniła); e) słownictwo specjalistyczne i środowiskowe.

Jeśli chodzi o środki wyrazu artystycznego, Czapczyński przedstawił jedynie metaforę i porównanie. Pierwszej przypisał, syntetycznym komentarzem, wiele funkcji: możliwość kreacji świata literackiego w sposób odkrywczy i zaskakujący, tworzenie rozmaitych nastrojów tekstu, potęgowanie plastyki opisów, ekspozowanie związków podobieństwa, wyrażanie stanów emocjonalnych. W obszarze metafory wyodrębnił: metonimię, synekdochę, personifikację, animizację oraz alegorię. Materiał egzemplifikacyjny zaczerpnął z *Pana Tadeusza* Adama Mickiewicza oraz *Chłopów* Władysława Stanisława Reymonta.

Brak stosownych opracowań dydaktycznych⁸⁰ na temat ekspresyjnych możliwości porównania sprawił natomiast, że Czapczyński skoncentrował rozważania na tym zagadnieniu. Przywoływał przykłady zaczerpnięte z *Iliady* Homera, *Wiesława* Kazimierza Brodzińskiego, *Ojca zadżumionych* Juliusza Słowackiego, *Pana Tadeusza* Mickiewicza. Analizie poddawał: a) porównania pojedyncze i złożone; b) spójniki porównawcze; c) pełnioną funkcję (np. czy środek ten charakteryzuje ludzi, rzeczy, cechy, działania, stany; czy zatrzymuje akcję lub wprowadza ujęcia retrospektywne; czy stanowi element wiążący poszczególne wydarzenia w zwartą całość); d) miejsca, w jakich porównanie się pojawia (np. opis, opowiadanie,

⁷⁹ O pracy z przymiotnikiem Czapczyński pisał jeszcze w artykułach: id., *Przygotowawcze ćwiczenia stylistyczne...*, s. 9; id., *„Dziewczynka z zapalkami”...*, s. 510.

⁸⁰ Przed Czapczyńskim najobszerniej istotę porównań wyjaśniał Lucjusz Komarnicki; id., *Stylistyka polska*, Warszawa–Kraków–Lublin–Łódź–Poznań–Wilno–Zakopane 1922, s. 186. Badacz poświęcił niewiele miejsca metaforze, którą zajmowano się w rozmaitych opracowaniach metodycznych.

rozmowa); e) stopień skonwencjonalizowania użycia; f) sposób współlistnienia z innymi elementami utworu; g) właściwości rozmówców, otoczenia, autora. W podobny sposób należało wyjaśniać rolę innych środków artystycznych.

Prezentowany plan ćwiczeń mógł być realizowany na różnych szczeblach edukacji polonistycznej. Zgłoszona przez Czapczyńskiego propozycja, zakładająca łączenie czynności interpretacyjnych z analizą gramatyczną, ułatwiała wyrabianie poprawności językowej oraz „odczuwanie dzieł sztuki przez rozwinięcie (obok ścisłości w używaniu języka) fantazji i poczucia piękna” (M, s. 18–19). Zespolenie nurtu normatywnego, estetyczno-psychologicznego i lingwistyczno-emocjonalnego sprawiło, że autor nie pominął aspektu logicznego języka, a jednocześnie kładł nacisk na wartości emocjonalne i artystyczne stylu. Dotychczasowemu katalogowaniu figur i uczeniu się ich użycia przeciwstawił próbę rozszyfrowywania ich w tekście, rozpoznawania niesionego przez nie sensu i określenia skuteczności w formowaniu przekazu.

Dzięki idei funkcjonalnego kształcenia łódzki pedagog mógł traktować język jako zjawisko semiotyczne (pojęcie znaku, podstawowe funkcje znaku językowego: komunikowanie, informowanie, ekspresja, impresja) i scalać nauczanie struktur gramatycznych (budowa języka) z ćwiczeniami ukierunkowanymi na wzbogacanie zasobu słownikowego i frazeologicznego. Celem tak zakrojonych przedsięwzięć miało być konstruowanie wypowiedzi ustnych i pisemnych, składniowo spójnych i bogatych leksykalnie. Ze wszech miar słuszne – również w świetle ustaleń współczesnych językoznawców – było umieszczenie w centrum praktyki edukacyjnej ćwiczeń wspierających umiejętności komunikacyjne (nadawcze i odbiorcze). Bezpośrednich źródeł inspiracji dla przedstawionych tu poglądów Czapczyńskiego na proces odbioru dzieła literackiego szukać należy w Diltheyowskiej koncepcji „rozumienia wyższego”, pojmanego jako: a) wynikanie, którego istotą jest „transponowanie (*Übertragung*) własnej jaźni na dany zespół ekspresji życia”⁸¹; b) naśladowanie; c) przeżywanie odtwórcze.

Oceniając podręcznik, należy podkreślić profesjonalizm autora, który konsekwentnie opowiadał się za integrowaniem treści wewnątrzprzedmiotowych. Jak wielokrotnie zaznaczano, Czapczyński łączył analizę znaczeń z namysłem nad językowym kształtem tekstów, a znajomość środków wyrazu artystycznego traktował jako skuteczne narzędzie pomagające redagować wypowiedzi zgodne z intencją nadawców. Proponowane przez łódzkiego polonistę liczne ćwiczenia stylistyczne (słownikowe, frazeologiczne, kompozycyjne, redakcyjne) służyły pogłębieniu wiedzy o języku. Ich stosowanie uczyło praktycznego posługiwania się zasobami polszczyzny, zarówno w mowie, jak i piśmie. Praca nad językiem, połączona z życiem codziennym oraz przekazem literackim, bogaciła

⁸¹ W. Dilthey, *Rozumienie*, przeł. K. Krzemieniowa, [w:] Z. Kuderowicz, *Dilthey*, Warszawa 1987, s. 214–233.

intelektualnie młodego człowieka, uczyła go odpowiedzialności za słowo, rzetelności w kontaktach interpersonalnych, kształciła zmysł spostrzegania i obserwacji świata. Wreszcie – budziła postawy patriotyczne i wyzwalała aktywność społeczną. Dodajmy, że bohater dysertacji podpowiadał, by nauczyciele treści te realizowali za pomocą różnorodnych metod. W bogatym ich rejestrze umieścił m.in.: pogadankę, heurezę, dyskusję, gry i zabawy, dramę czy przekład intersemiotyczny. Jego zdaniem, te metody, odpowiednio przygotowane i włączone w tok lekcyjny, angażowały dzieci i młodzież. Liczyły się bowiem z psychofizycznymi możliwościami uczniów, uwzględniały też wytyczne pedagogiki: zasadę stopniowania trudności, aktualizacji treści nauczania, pogłębowości i systematyczności. Wiązanie teorii z praktyką wiodło wychowanków do samodzielnego dostrzegania i rozwiązywania problemów (operatywność wiedzy), a także utrzymywało zdobyte wiadomości.

Prace pisemne środkiem zadomowienia ucznia

W międzywojennych dyskusjach dotyczących kształtu edukacji polonistycznej wiele miejsca poświęcano wypowiedziom pisemnym. Głos w tej sprawie zabrał również Czapczyński. Prezentację jego stanowiska poprzedzimy krótkim przeglądem zgłaszanych wcześniej projektów.

Źródła inspiracji wystąpień łódzkiego polonisty szukać należy w dokonaniach galicyjskich nauczycieli II połowy XIX w. Szczególne miejsce wśród powstałych wówczas prac przypada *Wskazówkom do nauki języka polskiego* Franciszka Próchnickiego. Światły reformator upominał się o prawo ucznia do tworzenia wypracowań, będących śladem indywidualnego stosunku do poruszanych kwestii. Chociaż etapy pedagogicznego działania Próchnicki umieścił pomiędzy hasłami: od reprodukcji do twórczej inwencji⁸², wzbogacił swoją ofertę tematami, które umożliwiały wychowankom prezentowanie własnych przeżyć. Na korektę radził przeznaczyć oddzielną jednostkę lekcyjną zorganizowaną według wzoru: głośnie odczytanie pracy połączone z komentarzem prowadzącego zajęcia i kolegów, poprawa błędów przez ucznia, sprawdzenie tekstu przez polonistę⁸³.

Idee *Wskazówek*... realizowane były w *Ćwiczeniach stylistycznych we wzorach i tematach* Cecylii Boguckiej, Cecylii Niewiadomskiej i Jadwigi Warnkównej. Autorki widziały potrzebę ograniczenia problemów sugerowanych przez materiał

⁸² Próchnicki wyróżnił osiem szczebli reprodukcji; zob. id., *Wskazówki*..., s. 9–80.

⁸³ Wypada przypomnieć wypowiedź Romana Plenkiewicza, który podkreślał, że prace ucznia powinny mieć charakter reprodukcyjny; por. id., *Ćwiczenia stylistyczne (Wypracowania piśmienne)*, [w:] *Encyklopedia wychowawcza*, red. J.T. Lubomirski i in., t. 2, Warszawa 1882, s. 632.

literacki i postulowały, aby w lekcyjnym dialogu pojawiły się także tematy wolne. Miały one – jak dowodzą przykłady: *Moje zabawki* czy *Opisz bazar przed świętami* – odnosić się do codzienności gimnazjalisty. Antoni Krasnowolski⁸⁴ przedstawił natomiast oryginalny sposób wprowadzania rozprawki: sugerował, by nie narzucać schematu, lecz poprzez pytania heurystyczne motywować wychowanków do podawania argumentów, dowodów, egzemplifikacji – zapisane na tablicy podlegały klasowej weryfikacji (odpowiednik dzisiejszej burzy mózgów), w efekcie czego powstawał plan wypowiedzi. Dodać jednak trzeba, że wadą tej publikacji były gotowe rozwiązania, które zwalniały czytelników z myślenia. Warto przywołać również studium Janiny Mortkowiczowej *O wypracowaniach*⁸⁵, gdzie autorka, w sposób zgodny z duchem czasów, mówiła o roli i sposobach przeprowadzania sugerowanych tytułem ćwiczeń pisemnych.

Nieco później z ciekawymi koncepcjami metodycznymi w zakresie pisania wypracowań wystąpili zwolennicy Nowej Szkoły. Brak akceptacji dla pustych frazesów, nieszczerości i napuszonego stylu XIX-wiecznych reprodukcji zaowocował postulatem zwiększenia ilości zadań związanych z życiem dziecka. Dydaktycy proponowali, by zagadnienia zgłaszali nauczyciele (jednakowe dla całej klasy) lub uczniowie (jeden temat dla wszystkich lub tematy indywidualne). Takie formy pracy pozwalały na przeżywanie kreatywnego szczęścia, stanowiły świadectwo osobowości młodego człowieka. Znaczną rolę odegrały powstałe w latach 30. XX w. opracowania Jadwigi Dańcewiczowej, Juliusza Saloniego czy Władysława Szyszkowskiego, kontynuujące i twórczo rozwijające powstałe wcześniej projekty. Autorzy opowiadali się za zadaniami, które nie krępowałyby młodzieży ani ograniczeniami treściowymi, ani formalnymi, pozostając w zgodzie z jej zainteresowaniami i możliwościami percepcyjnymi. Naukę zalecano rozpoczynać od opisów i opowiadań, ilustrowanych rysunkiem. Po tematy można było niekiedy sięgać do powiastek, jednak ich źródłem miały stać się przede wszystkim doświadczenia i przeżycia gimnazjalisty.

W schematycznych wypracowaniach – jak przekonuje Szyszkowski, omawiając stanowiska niemieckich pisarzy dotyczące wypowiedzi pisemnych – wi-

⁸⁴ A. Krasnowolski, *Materiały, plany i wzory do ćwiczeń stylistycznych*, Warszawa 1901, s. 4–7.

⁸⁵ C. Bogucka, C. Niewiadomska, J. Warnkówna, *Ćwiczenia stylistyczne we wzorach i tematach*, Warszawa 1890; eid., *Podręcznik do wypracowań do szkół elementarnych*, Warszawa 1906 (wersja skrócona); A. Krasnowolski, *Materiały, plany...*, Warszawa 1901; J. Mortkowiczowa, *O wypracowaniach*, [w:] *Prądy w nauczaniu...* Wystąpienia te zostały poprzedzone przez ważne stylistyki XIX-wieczne: W. Korotyński, *Jak pisać po polsku, czyli stylistyka języka polskiego*, Warszawa 1889; K. Mecherzyński, *Stylistyka, czyli nauka obejmująca prawa dobrego pisania*, Kraków 1870; K.L. Rewoliński, *Teoria stylu czyli piśmiennictwo wysłowienia*, Radom 1846.

dziano „prawdziwą plagę trapiącą nie tylko uczniów, lecz także ich rodziców i nauczycieli”⁸⁶. Dla potwierdzenia swojej tezy autor przywołał satyryczną uwagę Herberta Eulenberg. Ten poczytny twórca z humorem opisywał trudności powstałe podczas pisania synowskiego wypracowania: *Żywioty nienawidzą ręki człowieka*. Na nieskuteczność dawnej formy szablonowych prac stylistycznych wskazywali również inni literaci – respondenci ankiety przeprowadzonej w 1922 r.

Śledzenie historii rozmaitych projektów dydaktycznych zachęca do refleksji nad ich postrzeganiem nie tylko przez pedagogów, ale i przez młodzież. Sądy wychowanków stanowią ważne, choć często pomijane, ogniwo procesu myślenia o edukacji, które powinno być istotnym kwantyfikatorem w projektowaniu zmian. Wydaje się, że zwrócenie uwagi na ten aspekt sprawy było zabiegiem nie tylko ciekawym poznawczo, ale też ze wszech miar słusznym z punktu widzenia efektywności kształcenia.

Wiele światła na szkolną rzeczywistość rzucić mogą reminiscencje ludzi pióra – uczestników sondażu, zainicjowanego w 1926 r. przez „Wiadomości Literackie”, na temat *Jak się uczyli współcześni wybitni pisarze polscy?* Ponieważ opinie te nie są szerzej znane, stosowne wydaje się przypomnienie kilku z nich. Popularny wówczas, a dziś nieco zapomniany, Bruno Winawer z oburzeniem pisał:

Prawdopodobnie też lata szkolne wpoily we mnie nienawiść do krytyków i historyków literatury. Kto właściwie oddał arcydzieła piśmiennictwa na pastwę belfrom? Dlaczego zmuszamy pacholeta do ćwiczeń literackich? Dlaczego kształcimy młodzież – za pomocą „rozbiorów”, „charakterystyk” i innych bredni – w tępym snobizmie? To te „wypracowania” sprawiły, że wołałbym raczej kamienie tłuc, niż o ksiązkach pisać⁸⁷.

Zbliżone wrażenia zawierała notatka Kazimiery Iłakowiczówny: „Literatura nie interesowała mnie wcale w okresie szkoły średniej [...], nienawidziłam też pisanie wypracowań po polsku”⁸⁸. Przytoczonym komentarzom wtórował Juliusz Kaden-Bandrowski, który zwierzał się:

Wspomnienie gimnazjum – całej tej maszyny godzin, pytań, odpowiedzi i zadań – trapi mnie jeszcze i teraz. Zwłaszcza na początku przewlekłych katarów, influenc, zaziębień itp. Jeszcze na wojnie, gdy się zaczynał ogień działowy, silniejszy niż zwy-

⁸⁶ W. Szyszkowski, *Nowe prądy w metodyce wypracowań piśmiennych*, „Muzeum” 1930, z. 1, s. 46; id., *Z praktycznych zagadnień metodyki wypracowań piśmiennych*, „Polonista” 1931, z. 2, s. 44–56.

⁸⁷ *Jak się uczyli współcześni wybitni pisarze polscy?*, „Wiadomości Literackie” 1926, nr 2, s. 2.

⁸⁸ Ibid.

kle, zrywałem się ze snu z wrażeniem, że mam iść do tablicy odpowiadać. Świadomość, że to już nie gimnazjum, lecz bitwa, przynosiła mi błogą ulgę⁸⁹.

W podobnym tonie pisał też o latach szkolnych w powieści *Miasto mojej matki*.

Opresyjny obraz szkoły wylaniał się również z prozy demaskatora i buntownika Emila Zegadłowicza (*Zmory*, 1935; *Uśmiech*, 1936), który ukazywał ją jako miejsce przejścia od indywidualizmu do sztampy, od wrażliwości do obojętności, od projektu samorozwoju do regresu. W jednym z listów pisarz, dręczony obawami o utratę artystycznego powołania, nie bez ironii pytał: „Gdzie w szkole, w rwetesie przerwy szkolnej, w szeregu zbiórki, w jednej z ławek klasy i par zbiorowej wycieczki – gdzie miejsce dla Orciów? – w powszechnym i przymusowym nauczaniu? Są i gubią się w gromadzie, nikt nie usłyszy westchnienia”⁹⁰. Skazę powielanych wzorów dostrzegał w podtrzymywaniu niedojrzałości uczniów, przyprawianiu im „gęby”, a także beznadziejnym zamknięciu ich w świecie skostniałych schematów.

Przywołane cytaty wymagają kilku słów wyjaśnienia. Ekspresyjnie wyrażane świadectwa młodzieńczych udręk uczniowskich potraktować można jako właściwą twórcom skłonność do przerysowywania zjawisk, aby bardziej je spotęgować, uwypuklić. Przesada, widoczna w przytoczonych sformułowaniach, powinna jednak zachęcać do refleksji nad organizacją procesu dydaktycznego. Powszechnie znany jest fakt, że szkoła od zawsze wzbudza w uczniu mniejszy bądź większy opór, wiąże się bowiem z koniecznością wykonywania wielu obowiązków; te zaś – narzucone z zewnątrz – rodzą niejednokrotnie sprzeciw, budzą niezgodę na imperatywy płynące ze świata dorosłych. Ponadto obowiązki szkolne dotyczą różnych obszarów, które często nie tylko nie absorbują uwagi młodych ludzi, lecz pozostają całkowicie poza kręgiem ich zainteresowań. Pokonywanie wewnętrznych aporii (determinowanych różnorodnymi czynnikami: obroną własnej indywidualności, pragnieniem realizowania swoich pasji czy zwykłym lenistwem i niechęcią do pracy) wywołało, zwłaszcza u jednostek twórczych, buntownicze wystąpienia – związane zarówno ze spisem lektur i sposobem organizacji procesu dydaktycznego, jak też żmudnymi pracami pisemnymi, sprowadzanymi często do powtarzania myśli nauczyciela. Ujawnienie przez wychowanka własnej osobowości nie tylko nie zyskiwało aprobaty, lecz spotykało się ze zdecydowanym potępieniem czy ostrą krytyką. Wszak jeszcze w 1931 r. Marian Stećków przypisywał wypracowaniom funkcję jedynie pragmatyczną i przekonywał, że wszelkie próby budzenia pisarskich tęsknot „w szkolnym wypracowaniu [...] zasadniczo muszą odpaść jako obce szkole”⁹¹.

⁸⁹ Ibid., nr 3, s. 2.

⁹⁰ Cyt za: R. Waksmund, *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej*, Wrocław 2000, s. 106.

⁹¹ M. Stećków, *Wypracowania pisemne*, [w:] *Pamiętnik II Ogólnopolskiego Zjazdu...*, s. 47.

Rzetelność badawcza nakazuje także odnotowanie – wygłaszanych rzadziej – pozytywnych spostrzeżeń o młodzieńczych latach nauki. Takie zapisy przynoszą choćby niezbeletryzowane opowieści mniej utalentowanych autorów *Galicyskich wspomnień szkolnych*⁹². Podobną wymowę miała analiza wypracowań ósmoklasistów na temat sposobów postrzegania profesji nauczycielskiej, przeprowadzona przez bohatera dysertacji i omówiona nieco niżej. Wydaje się jednak, że te pokrzepiające opinie nie mogą fundować gestu lekceważenia dla negatywnych, chociaż wyolbrzymionych, wypowiedzi pisarzy. Nie zwalniają one – mimo że funkcjonują na prawach literackiej licencji – z konieczności podjęcia odpowiedzialnego namysłu nad kształtem systemu oświatowego. Wciąż aktualne jest pytanie: „Jak zaangażować ucznia w proces dydaktyczny i sprawić, by stał się on świadomym swych możliwości badaczem poznawanych treści?”. Poddane hiperbolizacji wizje szkolnych cierpień młodych ludzi powinny zatem tym żywiej przemawiać do wyobraźni pedagogów i stanowić dla nich wezwanie do propagowania partnerskiego modelu interakcji lekcyjnych.

Rację należy przyznać tym dydaktykom, którzy domagali się przeprowadzenia gruntownych zmian w obrębie celów, treści oraz metod kształcenia języka i literatury polskiej, aby edukację sytuować „bliżej ucznia”. Taki charakter miały działania dążące do tego, by polonistyczna praktyka pisarska służyła ogólnemu rozwojowi jednostki, przysposabiała do wyrażania w stosownym kształcie różnorodnych treści własnego życia, doskonaliła zdolność obserwacji, uczyła odpowiedzialności za słowo, rzetelności w formułowaniu ocen i poglądów. Postulowane reformy wychodziły naprzeciw oczekiwaniom Piotra Choynowskiego, wspomnianego po latach jak nudząc się na lekcji języka niemieckiego, notował swoje własne spostrzeżenia: „Szalałem wprost piórem na papierze! Natchnienie chwyciło mnie za włosy i trzęsło mną jak gruszką. Zdało mi się, że ręka mi spuchnie od wysiłku – tak pisałem! [...] Nie dosłyszałem nawet, że z wysokości katedry padło moje nazwisko. [...] Co mi tam dwójka! Pisałem dalej”⁹³. O szkołę sprzyjającą indywidualnemu rozwojowi młodego człowieka zabiegał Czapczyński, choć był jednocześnie świadomy, że zadaniem polonisty nie jest kształcenie literatów.

Przypomnijmy jeszcze jeden ważny fakt. Nauczyciele międzywojnia, powodowani dążeniem do podnoszenia jakości procesu nauczania, w sprawie doboru lektur zasięgałi opinii członków Polskiej Akademii Literatury (utworzonej w 1933 r.). Pisarze – m.in. Zofia Nałkowska, Wacław Sieroszewski, Juliusz Kaden-Bandrowski czy wspomniany Choynowski – w pełni podzielali przekonanie Juliana Krzyżanowskiego, że godziny polskiego powinny zapewnić holistyczny rozwój jednostki ludzkiej. Miały one zatem nie tylko służyć mechanicznemu rejestrowaniu faktów literackich, lecz także umożliwiać głęboki namysł nad życiem,

⁹² Por. *Galicyskie wspomnienia szkolne*, wstęp i przyp. A. Knot, Kraków 1955.

⁹³ *Jak się uczyli...*, „Wiadomości Literackie” 1926, nr 3, s. 2.

kształtowanie intelektu i sfery emocjonalnej tak, by poznawanie świata było nie udręką, ale pasmem przyjemności. Tylko taka organizacja procesu dydaktycznego mogła zapewnić w pełni indywidualną odpowiedź wychowanka na proponowany przez szkołę uniwersalny świat wartości⁹⁴. Swoboda wypowiedzi pisemnej i rezygnacja z nadmiaru prac historycznoliterackich z pewnością prowadziły do realizacji tego celu.

Postulat odświeżenia rejestru tematów i poszerzenia ich o propozycje pozaliterackie implikował odnowienie języka ucznia. Wcześniejszy system norm i konwencji paraliżował swobodę jednostkowych inicjatyw, zniewalał ekspresję indywidualną i uniemożliwiał wychowankowi autentyczne bycie w teraźniejszości. Posługując się środkami tradycyjnymi, młody człowiek umieszczał siebie, wraz z wypowiedzią, w przeszłości, tracił kontakt z własnym czasem. Powyższe konstatacje – powszechne wśród ówczesnych metodyków – tworzyły fundamenty projektowanych i przeprowadzanych zmian. Stanowiły także imperatyw działań Czapczyńskiego zainteresowanego pomijanymi w dotychczasowej praktyce aspektami prac domowych gimnazjalisty. Pedagog poszukiwał inspiracji w refleksjach niemieckich dydaktyków⁹⁵. Ich spostrzeżenia gruntownie omówił w studiach: *Wypracowania piśmienne* [...]. *Karta z historii zagadnienia* i *Wypracowania piśmienne* [...]. *Tematy wypracowań*. Do kanonicznych wskazówek, wydobytych z publikacji Waltera Schönbrunna, Susanne Engelmann, Wilhelma Schneidera, Lotte Müller oraz Ottona von Greyerza⁹⁶, bohater dysertacji zaliczył:

– na etapie początkowym, redagowanie prostych opisów i opowiadań ilustrowanych rysunkiem; na stopniu średnim (13–16 lat) artystyczne opracowywanie zagadnień z pominięciem przeżyć wewnętrznych, spowodowanym właściwą nastolatkom niechęcią do mówienia o sobie (np. rozmowy i sceny wzięte z życia lub historii); wprowadzanie zadań transformacyjnych (np. skrót, rozwi-

⁹⁴ Julian Krzyżanowski pisał: „Materiałem języka ojczystego jest wszystko, co się tym językiem daje wyrazić: całe bogactwo życia. Jego nauka ma nie tyle dostarczać wiedzy, ile wytwarzać pewne nastawienie psychiczne. Ważna jest strona emocjonalna. Nauka języka polskiego tylko wtedy osiągnie swój cel, gdy stanie się przedmiotem miłym”; wypowiedź zanotował K. Irzykowski, *Programy nauki języka polskiego (Dyskusja Akademii Literatury)*, [w:] *Teoria kształcenia literackiego w latach 1918–1939. Antologia*, red. L. Jazownik, Zielona Góra 2001, s. 312.

⁹⁵ Zob. również: J. Gołąbek, *Niemiecka i francuska metoda nauczania języka ojczystego*, „Praca Szkolna” 1930, nr 3, s. 80–87.

⁹⁶ W. Schönbrunn, *Der deutsche Aufsatz der Oberstufe*, [w:] *Sprach-, Stil- und Aufsatzunterricht*, red. W. Baetke i in., Leipzig 1928, s. 77–96; S. Engelmann, *Methodik des deutschen Unterrichts*, Leipzig 1927; W. Schneider, *Ziele und Aufgaben des neuen Deutschunterrichts*, [w:] *Der deutsche Arbeitsunterricht: Sprecherziehung*, Leipzig 1927; L. Müller, *Vom Deutschunterricht in der Arbeitsschule*, Leipzig 1925; O. von Greyerz, *Der Deutschunterricht als Weg zur nationalen Erziehung*, Leipzig 1914; wyd. polskie: Lipsk 1921.

nięcie treści, inny układ części) i kształcących wyobraźnię (np. powrót z dalekiej podróży, wyjaśnienie znaczenia sentencji czy przysłowia), opisywanie dzieł sztuki (np. portretów pisarzy, ilustracji); na stopniu najwyższym – konstruowanie tekstu archaizowanego;

- tworzenie w dialogu lekcyjnym możliwości „dobrego i uczciwego patrzenia i myślenia” (T, s. 21) na sprawy życia codziennego;

- uczynienie z haseł „bądź szczerzy”, „bądź sobą”, „pisz swoim własnym językiem”, „unikaj stylu papierowego”, „patrz do kogo piszesz” (T, s. 18) podstawowe przesłania dla działań kreacyjnych młodych ludzi;

- posługiwanie się rzeczowym (warunkiem była szczerowość – *Echtheit*), naturalnym i indywidualnym językiem (podstawą była uczciwość – *Ehrlichkeit*), bogatym pod względem wielości środków wyrazu (fundament stanowiła nauka gramatyki), stosownym do treści (pierwotne i metaforyczne znaczenie wyrazów, uwarunkowane także nastawieniem emocjonalnym) i formy pracy;

- stosowanie zróżnicowanych gatunkowo⁹⁷ tematów „wolnych”, w których Czapczyński widział „nie tylko pomnik rozwoju ucznia, ale przede wszystkim jego pamiętnik” (T, s. 18). Badacz wyróżnił zwłaszcza propozycję Müller, wychowanki Hugona Gaudiga. Dostrzegał skuteczność proponowanych przez nią zadań stylistycznych, odnoszonych do doświadczeń uczniów (np. *Gdybym mogła...*; *Gdy czytam...*; *Jak bawię się z przyjaciółkami?*), związanych z ich obserwacjami (np. opis rzeczy, obrazów, postaci). Rozwijały one wyobraźnię przez „upiększenie danego tematu, uzupełnienie rozpoczętej fabuły, [...] pełne fantazji uwydatnianie świata rzeczywistego, [...] wymyślanie opowiadania na podstawie trzech danych wyrazów” (T, s. 9) oraz tworzenie bajek dla młodszych kolegów (np. *Rozmowa łyżek i widelców*, *Gdyby moja zabawka była żywa*);

- gromadzenie – zgodnie z ideą szkoły pracy – słownictwa technicznego (np. *Części ciała jako pierwotne narzędzia*; *Kamienie jako surowiec*; *Narzędzia związane z pożywieniem, ubraniem, mieszkaniem itp.*);

- opracowywanie materiału poznawanego na innych przedmiotach; wiedzę należało prezentować, zaznaczając autorski punkt widzenia i ujawniając własne uczucia (np. *Co nam dziś jeszcze przypomina średniowiecze?*, *Porównanie Południowej Ameryki i Australii*, *Mysli Napoleona na wyspie św. Heleny*);

- głośne czytanie wypracowań⁹⁸ i wspólną korektę, sprowadzoną do uwypuklenia pozytywnych elementów, a nie wyszukiwania błędów i niedociągnięć⁹⁹.

⁹⁷ Badacz wymienił: sprawozdanie rzeczowe, opowiadanie, opis, obraz epoki, obraz obyczajowy, obraz nastrojowy, charakterystykę, rozważanie, gawędzenie, monolog, dialog, scenę dramatyczną, list, mowę, sentencję, zagadkę, rozwinięcie pojęcia, porównanie, rozprawę.

⁹⁸ Pisał o tym W. Szyszkowski, *Nowe prądy...*, „Muzeum” 1930, s. 49.

⁹⁹ Próchnicki mówił, iż ocena „wystawiona z taktem i mądrością – poza funkcją sprawdzającą – powinna bardziej być „pouczającą wskazówką niż wyrokiem sędziego”;

Autor studiów podzielał także:

– protest przeciwko „omawianiu przez uczniów prawd [...] o treści moralnej” (T, s. 18), podyktowany przekonaniem, że gimnazjaliści tych zagadnień nie znają. Brak dostatecznego doświadczenia życiowego sprawiał, że realizując tego typu zadania, młodzi ludzie mechanicznie powielali sądy starszych, co rodziło sztuczność sformułowań, „frazesomanię i blagomanię”;

– żądanie odejścia od literacko-estetyczno-filozoficznych ujęć, ze względu na ich „charakter prawie tylko reprodukcyjny” (KH, s. 342) wobec sądów autorytetów.

Zaznaczmy, że oferta Czapczyńskiego nie była spektakularnym zamachem na tradycję, a jej wdrożenie dokonywać się miało bez niszczycielskich zapędów i szarpaniny. Pedagog, świadomy praw rządzących procesem nauczania, uważał, że nowe powinno być zawsze warunkowane minionym. Przekonany, iż przeszłość ukształtowała ważny kod tożsamościowy człowieka i Polaka, nie odrzucał jednoznacznie tematów literackich, lecz wskazywał jedynie na konieczność ograniczenia ich ekspansywności. Dawne ustalenia uznawał za źródło trwałości myśli, dostrzegał znaczenie ich „ciśnienia”, a jednocześnie widział te obszary, które uległy skostnieniu. Szczególną wagę przywiązując do formalnej strony tekstu uczniowskiego (doskonalenie stylu), eksponował cel wychowawczy (rozwijanie osobowości, samopoznanie), odchodził zatem od traktowania omawianych ćwiczeń jedynie jako narzędzi służących utrwaleniu i sprawdzeniu wiadomości (reprodukcja). Zgodnie z najnowszymi ustaleniami nauk psychologicznych i pedagogicznych, Czapczyński apelował o wprowadzanie do codzienności szkolnej tematów wolnych, dających piszącym możliwość prezentowania własnego Ja. Stanowisko bohatera rozprawy można podsumować uwagą przywoływanego już Władysława Szyszkowskiego:

Wszechstronny rozwój sił duchowych ucznia i zapewnienie mu swobody wypowiedzenia się – to dwa najważniejsze środki, które, choć pośrednio tylko, wpływają bardzo wydatnie na wyrobienie umiejętności poprawnego wyrażania myśli w słowie i piśmie. Oba te czynniki mogą być jednak tylko pod tym warunkiem skutecznym narzędziem w rękach nauczyciela, jeśli będą liczyły się z naturalnym rozwojem psychiki i mowy młodzieży¹⁰⁰.

Dydaktyczny pragmatyzm oraz wieloletnie doświadczenie nauczycielskie skłoniły jednak łódzkiego polonistę do zgłoszenia stanowczego sprzeciwu (podobnie uczyniła Aniela Sycówna) wobec radykalnej sugestii Schönbrunna, by każdy

id., *Wskazówki...*, s. 91. Zob. też: M. Gajak-Toczek, *Sztuka pisania w dydaktycznej myśli Franciszka Próchnickiego*, [w:] *Uczeń w świecie języka...*, s. 173–185.

¹⁰⁰ W. Szyszkowski, *Najpilniejsze postulaty nauki języka polskiego w szkołach średnich*, [w:] *Pamiętnik II Ogólnopolskiego Zjazdu...*, s. 89–90.

pisał „to, co chciał” (KH, s. 344). Jego zdaniem, pomysł ten zawężał pole rozwoju młodego człowieka, uniemożliwiał poznanie nowego, a także wywoływał niechęć do pokonywania trudności. Próba pogodzenia zasady swobodnego wyboru z systematycznością nauki uwidoczniła się w aprobacie Czapczyńskiego dla tematów ramowych, które pozwalały na niewymuszone formułowanie sądów i opinii o problemach określonych ogólnie. Komponowanie takich wypowiedzi stwarzało warunki do zachowań twórczych i przyjmowania odpowiedzialności za słowo.

Podkreślić należy, że publikacje bohatera dysertacji z jednej strony poszerzały pole zainteresowań metodycznych, a z drugiej – uwydatniały wysoki poziom polskiej myśli dydaktycznej. Szczegółowa analiza porównawcza, zestawiająca propozycje rodzimych i niemieckich metodyków, zaskakuje koherencją rozwiązań praktycznych.

Wypracowania – jak wspomiano wcześniej – stanowiły ważny element diagnozowania przez Czapczyńskiego empirii szkolnej. Jako refleksyjny praktyk, w szkicu *Uczniowie o nauczycielach...*¹⁰¹ dogłębnie omówił sposoby postrzegania zawodu pedagoga przez płockich gimnazjalistów. Uwagi wydobyte z wypowiedzi młodzieży nie straciły aktualności – także i dziś powinny skłaniać do głębokiego namysłu nad sposobem kształcenia kadry pedagogicznej oraz postawami przyjmowanymi przez nauczycieli w życiu codziennym. Przyjrzyjmy się więc szczegółowym spostrzeżeniom bohatera, lokowanym w trzech obszarach eksploracji naukowej.

Ustalenia związane z pierwszym z nich pozwoliły Czapczyńskiemu stworzyć katalog cnót nauczyciela: ósmoklasiści widzieli w nim nie tylko „»kapłana ojczystego znicza«” (U, nr 29, s. 2), ale również „»przyjaciela«”, „»starszego brata«”, „»serdecznego opiekuna«”. Podkreślali, że nauczyciel „»musi być dobitnym, zrozumiałym przykładem życiowym dla tych, których chce urabiać«” (U, nr 29, s. 2), ponieważ jego zadaniem jest „»przełać w uczniów to, co w nim jest najlepszego«” (U, nr 29, s. 2). Wypełnianie profesji „»rzeźbiarza« przyszłych pokoleń”¹⁰² (U, nr 29, s. 2) pojmowali jako charyzmatyczną misję „poświęcenia siebie całego na usługi młodzieży” (U, nr 32, s. 2).

Drugi obszar dociekań dotyczył powinności polonisty. Badawczy charakter jego pracy ankietowani uzasadniali koniecznością gromadzenia szerokiej wiedzy

¹⁰¹ Temat brzmiał: *Mój ideał nauczyciela*. Czapczyński pisał: „Wypracowanie było szkolne [...] bez podawania z mej strony jakichkolwiek wskazówek poza tym, że nie chodzi mi o krytykę, [...] ale o pozytywne przedstawienie ideału nauczyciela ze stanowiska ucznia” (U, nr 29, s. 2). Uczniowskie opinie o nauczycielach (z reguły krytyczne) przedstawił D. Chętkowski, *Z budy. Czy spuścić ucznia z łańcucha*, Kraków 2003; portret nauczyciela z pasją kreśli J. Szulski, *Zdarza się*, Warszawa 2011, zob. również: id., *Sor*, Warszawa 2014.

¹⁰² Zob. C. Banach, *Ewolucja funkcji, zadań i kompetencji nauczyciela-wychowawcy w XX w.*, „Pedagogika Społeczna” 2002, nr 1, s. 29–45; K. Rubacha, *O społecznej roli nauczyciela w świetle teorii roli indywidualnej Levinsona*, „Terazniejszość. Człowiek. Edukacja” 2001, nr 4, s. 39–52.

na temat podopiecznego. Tylko w ten sposób – podpowiadał Czapczyński słowami respondentów – opiekun może budować podmiotowe relacje oraz pozytywnie „miłość i zaufanie” wychowanków (U, nr 35, s. 2). Obdarzony sympatią i szacunkiem, „z powodzeniem kształcił charaktery, serca uczniów, wskazywał im ważne cele nauki, [...] »kierował ku fałom życia«” (U, nr 35, s. 2).

Ostatnią płaszczyznę badań tworzyły problemy związane z organizacją procesu kształcenia – Czapczyński omówił zapiski młodych ludzi dotyczące przebiegu lekcji. Aby zachęcić do aktywnego uczestnictwa w zajęciach, wykładowca musiał posiadać przedmiotową wiedzę merytoryczną i kwalifikacje psychologiczne, a także wykazać się znajomością zasad pedagogiki. Stosowanie różnorodnych metod nauczania skutkowało – według autorów wypracowań – powstaniem takich sytuacji dydaktycznych, które wyzwały gotowość do podejmowania wyzwań, budziły odwagę mierzenia się z przeciwnościami, kształciły umiejętności precyzowania życiowych celów. Zadawanie „sokratesowych pytań” i prowadzenie dyskusji stawiało polonistę w roli przewodnika „»wydobywającego twórcze myśli« i »oddziałującego na ciekawość«” (U, nr 32, s. 2) poznawczą młodych ludzi. Wroga pedagogicznego rzemiosła widzieli oni w rozwiązaniach rutynowych i opartych na schematach, dostrzegali też niebezpieczeństwa wiążące się ze sformalizowaniem metod i technik działania. Autorytarny, manipulacyjny wzorzec postępowania nauczyciela należało zastąpić nowym podejściem, nastawionym na podmiotowość partnerów edukacji¹⁰³. Profesjonalna refleksja, widoczna w świadomym urzeczywistnianiu elementów sytuacji dydaktycznej, miała zaowocować – sąd ten całkowicie popierał łódzki badacz – stworzeniem własnej teorii zawodowej.

Bohater dysertacji dostrzegał pozytywne nastawienie respondentów do procesu wychowania i nauczania. Ankietowani uznawali nieodzowność stawiania przed nimi dużych wymagań, ale liczyli na wyrozumiałość, cenili konsekwencję i cierpliwość. Od „światlanych krzewicieli nauki” (U, nr 33, s. 2) oczekiwali wysokiej kultury osobistej, związanej ze sferą emocjonalną dorosłego człowieka – umiejętnością zachowania spokoju w każdej sytuacji. Takiemu pedagogowi – przekonywał Kornel Makuszyński – „należało się poddać bez wstydu i chwycić się ostateczności: wykuć lekcję. *Dura necessitas*”¹⁰⁴. Dodajmy, że groźenie oceną płočka młodzież poczytywała za poważny błąd prowadzących zajęcia i postulowała inne sposoby „zainteresowania czy skłonienia ucznia do pracy” (U, nr 32, s. 2).

¹⁰³ O modelu tym Maciej Wróblewski pisze: „Antropocentryczny charakter kształcenia polonistycznego pojmuję się w kategoriach takiej relacji między nauczycielem a uczniem, w ramach których determinantą procesów edukacyjnych są zwerbalizowane potrzeby dziecka”; id., *Człowiek w przestrzeniach szkoły. Studium antropologiczne*, Toruń 2014, s. 189.

¹⁰⁴ K. Makuszyński, *Bezgrzeszne lata*, Kraków 1980, s. 152.

Analiza wypracowań przywiodła Czapczyńskiego do sformułowania ponadczasowej konkluzji. Jego zdaniem, szkoła potrzebowała dydaktyka: po pierwsze – kreatywnego w projektowaniu codziennych działań¹⁰⁵; po drugie – będącego erudyta; po trzecie – zdolnego do diagnozowania problemów podopiecznych; po czwarte – dojrzałego emocjonalnie, zdolnego do radzenia sobie ze stresem i własnymi emocjami; po piąte – otwartego na zmiany. Bohater rozprawy akcentował, że nauczyciel – jako przewodnik i doradca, strażnik samodzielności, „ponadpartyjny” „głęboki demokrata”, który przygotowuje do życia w społeczeństwie – powinien być mistrzem w swojej dziedzinie nauki. Naznaczony kompleksem demiurga, dążyć miał, by „uczeń stał się jemu podobnym, urzeczywistniał jego typ, ale doskonalszy, bez jego braków i słabości”¹⁰⁶. Praktyczne realizowanie tak zarysowanej koncepcji potwierdza postawa autora omawianego studium, a także zapisy w protokołach rady pedagogicznej kierowanej przez niego placówki.

Sztuka dobrego, poprawnego pisania stanowiła i wciąż stanowi jedną z priorytetowych kompetencji kształtowanych w szkole. Czapczyński konsekwentnie upominał się – głosem niemieckich dydaktyków – by młody człowiek stał się świadomym użytkownikiem języka, który w każdej sytuacji potrafi „odpowiednie dać rzeczy słowo”. Łódzki polonista podzielał przekonanie, że wypracowania pomagają zdobyć wiedzę kulturową, służą doskonaleniu sprawności językowej i komunikacyjnej, uczą sztuki logicznego myślenia, kształcą spostrzegawczość, wyzwalają empatię, ułatwiają prowadzenie obserwacji zebranego materiału, zmuszają do korzystania z różnych źródeł informacji, zachęcają do działań analityczno-interpretacyjnych i syntetycznych. Uważał, że wypowiedzi pisemne to próba rozmowy z samym sobą, znacząca etycznym zobowiązaniem, pytaniem o siebie, swój sens, współrzędne swego miejsca w świecie. Są też cennym narzędziem badawczym, umożliwiającym diagnozowanie sytuacji edukacyjnej.

Zakończenie

Sformułowany przez Czapczyńskiego projekt kształcenia językowego był koherentny z międzywojennymi programami nauczania, a jednocześnie wnosił oryginalne propozycje (co uwypuklił Stanisław Świdwiński¹⁰⁷). Łódzki metodyk

¹⁰⁵ Aby ułatwić nauczycielom zapoznanie się z literaturą, Czapczyński – już jako dyrektor – dokonywał selekcji materiału, wynotowując bądź podkreślając istotne fragmenty. Do nauczycielskiego niezbędnika zaliczył prace m.in. J.W. Dawida, J. Deweya, S. Dobrowolskiego, T. Łopuszańskiego, G. Piramowicza, B. Suchodolskiego, L. Zarzeckiego; por. APŁ, Prywatne Gimnazjum Żeńskie J. Czapczyńskiej, sygn. 148, k. 21–32.

¹⁰⁶ J.W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, Lublin 1912, s. 42.

¹⁰⁷ S. Świdwiński, *Jak systematycznie przygotowywać uczniów do pisemnych egzaminów końcowych z języka polskiego*, Warszawa–Lwów 1937.

podkreślał, że nauczyciel musi zadbać, by uczeń miał o czym mówić, tj. powinien stworzyć warunki, które zainspirują do wypowiadania się na różnorodne tematy. Realizacji tego celu służyły zabiegi ukierunkowane na aktywizację młodego człowieka: działania twórcze na tekście, poddawanie go różnym przekształceniom, zabawa słowem, opisywanie zdarzeń z uwzględnieniem różnych punktów widzenia i konwencji językowych. Bohater dysertacji za ważne uznawał kształcenie sprawności w sytuacyjnym zastosowaniu języka. Przekonywał, że należy pozwolić dziecku swobodnie wypowiadać się na tematy życia codziennego. Tak zaprojektowany sposób nauczania uświadamiał z pewnością wychowankowi przydatność podjętych wysiłków oraz celowość stosowanych na lekcji ćwiczeń. Badacz, podobnie jak wielu ówczesnych pedagogów, wyznaczał mowie szczególne miejsce w akcie komunikacji.

Ważną rolę przy kształtowaniu wrażliwości estetycznej gimnazjalistów oraz ogólnej zdolności myślenia i odczuwania przypisał Czapczyński integracji kształcenia literackiego z praktycznym użyciem języka. Analizę językową świadomie czynił integralnym składnikiem działań interpretacyjnych, które zmierzają do odkrywania sensów utworu. W obserwacji i badaniu warstwy językowej odwoływał się do traktowanej funkcjonalnie wiedzy o systemie, przekonywał bowiem, że dostrzeżenie zjawisk i środków językowych wiedzie do ustalenia „co z tego wynika”. Mówienie o polszczyźnie pojmował jako mówienie o znaczeniach – przestała ona być jedynie narzędziem porozumiewania się i przekazywania informacji, lecz służyła doświadczeniu rzeczywistości pokazywanej przez tekst. Namysł nad szatą językową utworu pozwalał, na zasadzie dialogicznej, odkrywać wpisany weń obraz świata.

Nie może więc dziwić, że zaproponowane przez Czapczyńskiego ćwiczenia stylistyczne uwzględniały najrozmaitsze zagadnienia ukierunkowane na rozwijanie takich umiejętności, jak: dostrzeganie subtelnych różnic w znaczeniach pobocznych i wartości uczuciowej wyrazów, znajomość sensów przenośnych, różnicowanie stylistycznych funkcji części mowy, czasu gramatycznego, konstrukcji składniowych i środków wyrazu artystycznego. Ćwiczenia te przybierały postać analityczną, transformacyjną, często nastawione były na działania kreatywne. Otwierały drogi do artyzmu dzieła, ale także, podporządkowane celom instrumentalnym, wiodły do zastosowania zasobów językowych w zupełnie nowych kontekstach.

Akceptacja myśli niemieckich dydaktyków sprawiła natomiast, iż Czapczyński uznawał prace pisemne, sytuowane bliżej ucznia, za ukoronowanie jego językowego warsztatu. Wypracowania wymagały samodzielności myślowej, właściwej argumentacji, wyciągania wniosków, syntetyzowania i oceniania. Stanowiły wyrazisty przykład realizacji podstawowych aspektów języka, z nastawieniem na aspekt komunikatywny. Osiągnięta sprawność, przejawiająca się w poprawnym, jasnym, logicznym formułowaniu wypowiedzi, prowadziła do konstruowania tekstów zróżnicowanych treściowo i formalnie. Ucznia-autora wypowiedzi łódz-

ki polonista sytuował w różnych rolach. Miał on przede wszystkim znać cel swoich działań oraz dobierać stosowne środki do ich realizacji. Jego zadaniem stało się świadome kształtowanie relacji z odbiorcą; tworzony tekst stanowił – w koncepcji Czapczyńskiego – płaszczyznę uzgadniania znaczeń, tj. porozumiewania się z odbiorcą. Omawiając poszczególne publikacje, pedagog akcentował kwestie istotne dla polskiej dydaktyki – warunkowane teleologią zaproponowanych ćwiczeń oraz ich związkiem z kształceniem językowym i literackim. Pokazał także ciekawy sposób diagnozowania szkolnej rzeczywistości za pomocą wypracowań.

W prezentowanych projektach Czapczyński podkreślał relacje między językiem a kulturą, upominał się więc o model edukacji szkolnej określany współcześnie przez Zofię Agnieszkę Kłakównę mianem „wychowania językowego” – czyli kształcenia, w którym edukacja językowa konstituowała/konstituuje osobowość ucznia¹⁰⁸. Ważne dla niego było nie tylko to, jaką wychowankowie posiadają wiedzę o języku i jak go używają, lecz również – a może przede wszystkim – jakimi ludźmi są w posługiwaniu się tym językiem. Polonista domagał się wyrobienia w uczniach świadomości językowej, czyli zespołu umiejętności obejmującego obszary: wiedzieć, umieć, celowo stosować. Przekładając teoretyczne założenia językoznawstwa na poziom dydaktyczny, postulował, by wychowankowie mieli świadomość, że użycie języka decyduje o kształcie rzeczywistości, a także znali zasady werbalnego i pozawerbalnego kształtowania wypowiedzi oraz dostosowywali je do norm językowych, kontekstu sytuacyjnego i własnych intencji.

Współcześni metodycy, na co zwraca uwagę Maciej Wróblewski, sugerują traktowanie ćwiczeń w mówieniu i pisaniu „jako czynności samej w sobie ważnej, realizowanej systematycznie i planowo”¹⁰⁹. Toruński badacz wyraża powszechną opinię – którą zakorzenić można w myśli Czapczyńskiego – gdy upomina się o szerokie stosowanie „strategii operacyjności” (odtworzenie, naśladowanie, przekształcanie, skracanie, rozszerzanie, podstawianie, tworzenie). Przekonuje też, że metody oparte na grze – bliskie bohaterowi dysertacji – są „przyjmowane przez uczniów bez większego sprzeciwu, wychodzą one naprzeciw ich oczekiwaniom: pozwalają w sposób twórczy realizować się na lekcjach języka polskiego”¹¹⁰.

Uznać trzeba, że dorobek Czapczyńskiego wart jest poznania, ponieważ posiada wymiar praktyczny. Zaznajomienie się z nim może stanowić podstawę do precyzowania sądu o randze ćwiczeń w mówieniu i pisaniu na gruncie szkolnym. Źródłem inspiracji mogą być równocześnie sposoby podejścia do tekstu literackiego, zgłoszone przez autora opracowań metodycznych. Zespolenie kształcenia

¹⁰⁸ Por. Z.A. Kłakówna, *Kształcenie językowe jako rozwijanie kulturowej kompetencji komunikacyjnej*, [w:] *Wiązanie kształcenia językowego z literacko-kulturowym w gimnazjach i liceach*, red. Z. Uryga, R. Jedliński, M. Sienko, Kraków 2007, s. 37–50.

¹⁰⁹ M. Wróblewski, *Pisanie...*, s. 269.

¹¹⁰ *Ibid.*, s. 272.

językowego z literackim – czego Czapczyński domagał się we wszystkich swoich pracach omówionych w części *Przestrzenie edukacji* – stanowiło dowód pojmowania szkolnej polonistyki jako narracji o przedstawicielach gatunku *homo sapiens*, ich sposobach życia, odczuwania, poznawania świata. Bohater dysertacji widział w niej również instrument myślenia o człowieku – nazywania, wartościowania, jak też porozumiewania się i budowania relacji międzyludzkich. Tak zaplanowany proces lekcyjny prowadził do kształtowania umiejętności pracy nad tekstem, ukierunkowanej na świadomą i aktywną lekturę – podstawę przeżycia estetycznego. Literaturoznawca traktował bowiem dzieło jako byt autonomiczny oraz ważny element dialogu społecznego.

Ustalenia zamieszczone w tym rozdziale kończą prezentację dydaktycznych dokonań szkolnego polonisty. W kolejnej części przybliżone zostaną jego pasje badawcze.

CZĘŚĆ II

PASJE
LITERATUROZNAWCZE

1. KULT ŻYCIA I PRACY W TWÓRCZOŚCI MARII DĄBROWSKIEJ

W maju 1945 r. losy Tadeusza Czapczyńskiego po raz kolejny spłoty się z wielką Historią: nadeszła długo oczekiwana wolność. Wprowadzane zmiany polonista przyjmował początkowo z optymizmem, osłabionym nieco później licznymi obawami. Niemniej nigdy – jak przekonywał na kartach *43 lat pracy pedagogicznej* – nie poddał się przeciwnościom, zawsze starał się poszukiwać w znanej i nieznanym przestrzeni miejsc dla rozwoju własnej aktywności. Pozbawiony możliwości wykonywania profesji nauczycielskiej, z pasji literaturoznawczej uczynił fundament zawodowej codzienności. Plany miał rozległe, zamierzał bowiem ukazać czytającej publiczności dokonania Marii Dąbrowskiej i Marii Konopnickiej. Zaznaczmy już w tym miejscu, że monograficzne rozpoznanie pisarstwa drugiej z wymienionych – mimo że nie uzyskało finalnego kształtu z powodu przedwczesnej śmierci autora – stało się ważkim ukoronowaniem jego naukowych przedsięwzięć. Dwa kolejne rozdziały posłużą nakreśleniu kierunków zainteresowań badawczych bohatera dysertacji, przybliżą przyjmowane przez niego założenia metodologiczne, ujawnią motywy podejmowanych decyzji, wreszcie – wskażą klucze wykorzystywane do otwierania rzeczywistości. Szczegółowe ustalenia i tym razem zostaną przedstawione na tle ówczesnych wydarzeń. Z ich wielości wydobędziemy jednak te, które ułatwiają scharakteryzowanie sytuacji, w jakiej znalazła się sztuka słowa oraz pozwalają dookreślić uwarunkowania społeczno-polityczne omawianych przez literaturoznawcę wątków.

Rekonstrukcja biografii Czapczyńskiego uprawomocnia stwierdzenie, że miał on świadomość pluralizmu stanowisk i poglądów na temat literatury, właściwego dla lat 1944–1948. Jako wnikliwy czytelnik, był świadkiem krystalizacji wielu istotnych zjawisk. W dziedzinie prozy na pewno odnosił się z uznaniem do *Medalionów* Zofii Nałkowskiej, opowiadań oświecimskich Tadeusza Borowskiego oraz utworów Kornela Filipowicza, Jarosława Iwaszkiewicza, Poli Gojawczyńskiej, Jana Józefa Szczepańskiego czy Wojciecha Żukrowskiego. Być może z zadumą czytał *Popiół i diament* Jerzego Andrzejewskiego – oficjalną wizję ówczesnej rzeczywistości, ukierunkowaną na zjednanie aprobaty społeczeństwa dla projektowanych przemian, zgodnie z oczekiwaniami komunistycznej władzy. Powojenną twórczość poetycką inicjowały w kraju nowe tomy dobrze znanych artystów, m.in. Leopolda Staffa, Mieczysława Jastruna, Adama Ważyka, Juliana Przybosa (*Miejsce na ziemi*) oraz Czesława Miłosza (*Ocalenie*). Dużą popularnością cieszyła się *Zaczarowana dorożka* Konstantego Ildefonsa Galczyńskiego,

w oryginalny sposób łącząca nastrojowy liryzm z groteską, a realizm rodzajowy z baśniową fantastyką. Działalność przedwojenną kontynuowali również Julian Tuwim i Władysław Broniewski. Dramat reprezentowały *Dwa teatry* (wyst. 1946) Jerzego Szaniawskiego oraz *Niemcy* Leona Kruczkowskiego. Ostatni z wymienionych twórców podjął problem moralnej odpowiedzialności narodu niemieckiego – zwłaszcza jego intelektualnej elity – za spięte kłamrą traumy wydarzenia lat 1939–1945. Przypomnijmy jeszcze cykl miniatur Gałczyńskiego *Teatrzyk Zielona Gęś* – humorystyczne sceny niezgody na rzeczywistość.

Czapczyński nie skierował jednak namysłu badawczego ku wymienionym tekstom. Wśród jego obserwacji pojawiła się inna, ważna refleksja: czy dzieła dawnych i współczesnych mistrzów zaspokoją oczekiwania człowieka żyjącego w świecie naznaczonym wojną? Badacz poszukiwał – a taka optyka bliska była także Kazimierzowi Wyce – żywotnych źródeł polskiej prozy, będącej zarówno rejestrem ważnych literackich wartości, jak też nazwisk, które głęboko zapisały się w umysłowości i uczuciowości społeczeństwa polskiego¹, a nie tylko w pracach historyków literatury. Wydaje się zatem, że rozważał czy utwory bohaterów jego prac, Dąbrowskiej i Konopnickiej, sprostają – pod względem postaw i sposobów artystycznego myślenia, rodzaju artyzmu, nurtów stylowych – nakazom i potrzebom współczesności, czy okażą swoją przydatność w gruntownie zmienionych realiach ideologicznych i literackich. Zastanawiał się, czy ich twórczość ośmieli i uskrzydli toczoną wówczas dyskusję, dzięki wpisaniu w nią stanowiskom intelektualnym, rozwiązaniom kreatywnym, wzorcom językowym oraz sugestiom artystycznym. Tym bardziej, iż dobrze wiedział, że w szkole „[s]kazano wtedy na banicję z literatury Sienkiewicza, Reymonta, Żeromskiego, Wyspiańskiego, Tuwima, zastrzeżenia miano do Orzeszkowej, Konopnickiej i Dąbrowskiej” (PAM, s. 142).

Na określenie sfery zainteresowań łódzkiego polonisty mogły wpłynąć jeszcze inne czynniki. Wśród nich wymienić wypada, silnie obecny w dyskursie społecznym, nurt rozrachunków z rzeczywistością międzywojnia przyjmujących formę spowiedzi inteligenta (Stanisław Dygat, *Jeziro Bodeńskie* 1946; *Pożegnania* 1948). Czapczyński, jako człowiek „stamtąd”, wraz z innymi niejako ponosił tragiczną odpowiedzialność za konsekwencje popełnionych błędów. Swoim życiem poświadczał przecież losy „wczorajszej” inteligencji, nie w pełni przystającej do nowych czasów. Nie dziwi więc, że starał się – podobnie jak Dąbrowska – konsekwentnie uprzytomniać sobie, „skąd wyszło” oraz do „jakich klęsk, triumfów i ziem obiecanych”² zmierzało jego pokolenie. Zadanie to nie należało do łatwych.

¹ Por. K. Wyka, *Żywotne tradycje prozy polskiej*, [w:] id., *Pogranicze powieści. Proza polska w latach 1945–1948*, Kraków 1948, s. 36.

² E. Szemplińska, *Rozmowa z Marią Dąbrowską*, „Wiadomości Literackie”, 1933, nr 5, s. 2.

Niemale znaczenie dla dokonywanych przez literaturoznawcę wyborów mogły mieć ponadto dyrektywy szczecińskiego Zjazdu Literatów Polskich w 1949 r., na którym odbyła się batalia o nową, „słuszną”, zaangażowaną sztukę. Pisarzom obwieszczono wówczas zasady podporządkowania literackiej twórczości regułom realizmu socjalistycznego – poetyce normatywnej importowanej z ZSRR. Ustami Włodzimierza Sokorskiego (*Nowa literatura w procesie powstawania*) oraz Stefana Żółkiewskiego (*Aktualne zagadnienia powojennej prozy polskiej*) żądano od artystów pełnego zaangażowania się w budowanie socjalizmu, ukazania nowego bohatera z awansu społecznego, przyswojenia marksistowskiej wiedzy na temat społeczeństwa. Wzorem stać się miało pisarstwo Leona Kruczkowskiego, Lucjana Rudnickiego i Wandy Wasilewskiej³. Łódzkiemu badaczowi nie odpowiadał jednak – i w tym zakresie jego poglądy korespondowały ze stanowiskiem Nałkowskiej⁴ – „płynący wielką falą fluid” socrealistycznej „nowomowy” (tak nazwał ją później George Orwell). Odpowiedzi na zniewolenie jednostki poszukiwał w powrocie do tradycji i wyborze tych jej elementów, które wyrażałyby ukształtowaną pod wpływem wojennych doświadczeń emocjonalność, a także komentowały rzeczywistość, wyostrzoną konfliktami ideowymi. Jego światopogląd wyraża refleksja Wyki:

Po tamtej wojnie wystarczył jeden bakcyl, nieraz bardziej przecuciem przywiany aniżeli istotną znajomością przyjmowanego -izmu, by wybuchła epidemia. Nastąpiło zatem zupełnie wyraźne przesunięcie dominanty od problemu nowości i eksperymentu ku odbudowie i ciągłości. Stało się tak zapewne, ponieważ po straszliwym doświadczeniu obecnej wojny właśnie w dziedzinie kultury, po bezwarunkowym zniszczeniu wartości stanowiących, bez względu na to, który naród je tworzył, wspólny fundament kulturalny Europy, po takim niszczycielskim eksperymencie już nie stać naszej kultury na dalsze eksperymentatorstwo⁵.

W świetle poczynionych ustaleń możemy uznać, że zainteresowania badawcze Czapczyńskiego podyktowane były dążeniem do utrzymania ewolucji i całości kultury. Postawa ta świadczyła o jego dużej intuicji czytelniczej, gdyż literatura powojenna – mimo sześćioletniej kulturalnej zapaści – sugerowała raczej kontynuowanie dotychczasowych przemian i procesów niż wyrazisty przełom. Dodajmy, że dopiero śmierć Józefa Stalina oraz częściowa erozja systemu komunistycznego umożliwiły odwrót od haseł socrealizmu.

³ Krytyce poddano m.in. agnostycyzm fideistyczny prozy pisarzy katolickich, estetyzm, „mały realizm” (Boguszewska, Pruszyński, Żukrowski) oraz psychologizm (Nałkowska).

⁴ Por. Z. Nałkowska, *Dzienniki 1945–1954, cz. II (1949–1952)*, oprac., wstęp i komentarz H. Kirchner, Warszawa 2000, s. 187.

⁵ K. Wyka, *Po dwóch wojnach*, [w:] id., *Pograniczne powieści...*, s. 57.

W dalszej części dysertacji spróbujemy zastanowić się, czego w dziełach Marii Dąbrowskiej Czapczyński poszukiwał. Przyjrzymy się jego hermeneutycznym rozważaniom o dokonaniach autorki *Nocy i dni*, zaprezentowanym w sześciu studiach – pod wieloma względami nowatorskich – o charakterze przyczynkarskim bądź aspektowym: *Pierwiastki wychowawcze w powieściach...*, *Wielodrożność twórczości...*, *Materiały do genezy „Nocy i dni”*, *Kompozycja „Nocy i dni”...*, *Dramaty...* oraz syntetycznym studium *Maria Dąbrowska*⁶. Stanowiły one ważny przejaw wielogłosowego dyskursu literaturoznawczego, znaczonego myślą m.in. Stanisława Adamczewskiego, Ludwika Frydego, Adama Grzymały-Siedleckiego, Karola Irzykowskiego, Stefana Kołaczковского, Wincentego Rzymowskiego, Karola Wiktora Zawodzińskiego czy Kazimierza Wyki. Antycypowały cenne wystąpienia Zofii Adamczykowej, Bolesława Hadaczka oraz Zofii Budrewicz, zaś ich amplifikacją stało się monograficzne ujęcie autorstwa Tadeusza Drewnowskiego.

Odnotujmy, że jedna z prac Czapczyńskiego o Dąbrowskiej (nie znamy ani jej tytułu, ani tematyki) nie ukazała się – mimo iż została przez cenzurę dopuszczona do druku. Zdecydować o tym mogło stanowisko części nieprzychylniej krytyki, uważającej dzieło pisarki za epigońskie w stosunku do prozy Stefana Żeromskiego. Decyzję o „nieudzieleniu papieru” wyjaśniono „prywatnie” – jak odnotowała Dąbrowska w *Dziennikach* – „zbyt życzliwym stosunkiem autora”⁷ do niej.

Twórczość Dąbrowskiej dla dorosłego czytelnika

Podczas interpretacji utworów⁸ swojej bohaterki Czapczyński i tym razem sięgnął po kategorię osobowości twórczej. Ujawniając opcje teoretyczne i metodologiczne, zaznaczał: „W istocie rzeczy wartość pracy niniejszej dla oceny twór-

⁶ T. Czapczyński, *Pierwiastki wychowawcze w powieściach Marii Dąbrowskiej*, *Miesięcznik Pedagogiczny* 1945, nr 1–2, s. 10–15 (dalej użyto skrótu: P); id., *Wielodrożność twórczości Marii Dąbrowskiej*, *„Nauka i Sztuka”* 1946, nr 1, s. 47–65 (skrót: W); id., *Materiały do genezy „Nocy i dni”*, *„Prace Polonistyczne”* 1940–1946, s. 3–24 (skrót: MAT); id., *Kompozycja „Nocy i dni” Marii Dąbrowskiej*, *„Pamiętnik Literacki”* 1947, s. 150–165 (skrót: K); id., *Dramaty Marii Dąbrowskiej*, *„Prace Polonistyczne”* 1948, s. 159–168 (skrót: D); id., *Maria Dąbrowska*, *„Tygodnik Powszechny”* 1955, nr 40, s. 1; nr 41, s. 3, 6, 7 (skrót: MD).

⁷ M. Dąbrowska, *Dzienniki*, oprac. T. Drewnowski, t. III, Warszawa 1988, s. 273.

⁸ W twórczości Dąbrowskiej badacz wyodrębnił: 1) szkice o spółdzielczości (*Ręce w uścisku* 1938); 2) studia o ustroju gospodarczym Polski (*O wykonaniu reformy* 1920, *Rozdroże* 1937, *Moja odpowiedź* 1938); 3) wystąpienia publicystyczne (np. sprawa brzeska, polityka kulturalna ZSRR, listy z podróży krajowych i zagranicznych); 4) wypowiedzi

czości Marii Dąbrowskiej wystąpi dopiero po zestawieniu tego światopoglądu z zawartością i kształtem jej opowiadań i powieści” (W, s. 47). Badacz zakładał, iż głównym celem rozumienia jest określenie sensu omawianych tekstów (odczytanie idei przewodniej oraz omówienie elementów świata przedstawionego), jak też ujawnienie ich funkcji kulturowych i społecznych w danej epoce. Przekonany – podobnie jak Zygmunt Łempicki – że „dzieło literackie liczyć może na powodzenie w pewnej konstelacji, tzn. wtedy, kiedy struktura psychiczna odbiorców odpowiada strukturze psychicznej twórców”⁹, wskazywał również jego możliwości recepcyjne w czasach sobie współczesnych (zasada aktualizacji). Opis łączył więc z wartościowaniem literatury.

Czapczyński postawił przed sobą zbliżone zadania, gdy planował zrekonstruować genealogię tetralogii. Pisał, że zamierza „dać odpowiedź czy się dadzą utrzymać i które głosy krytyki wobec własnych wyznań Dąbrowskiej o *Nocach i dniach*”, ale w kręgu zainteresowań umieścił także jeszcze ważniejsze – jego zdaniem – zagadnienie, a mianowicie kwestię „czy Dąbrowska trafnie określiła swój utwór i czy wypowiedziane poglądy odpowiadają wykonaniu, gdyż sąd ostateczny o swojej powieści wydała autorka już po wydaniu całości” (MAT, s. 94).

Takie postawienie problemu sprzyjało traktowaniu pisarstwa wielkiej realistki jako ekspresji przeżyć jednostkowych, kształtowanych przez jej niezwykłą osobowość, która uwarunkowana została szczególnym doświadczeniem życiowym oraz swoiście przetransformowanym światem kulturowym, zamkniętym w niepowtarzalnej formie literackiej. Dzieło wielkiej realistki wyrażało ponadto – w ujęciu łódzkiego polonisty – odbicie szerszych struktur znaczeniowych, w dużym stopniu zobiektywizowanych przez historycznie określony i poddający się typologizacji system wartości. Zasadniczym celem swych studiów uczynił Czapczyński „określenie przynależności Dąbrowskiej do kierunku literackiego” (W, s. 47).

Świadomy myślowej jednorodności dokonań artystycznych, interpretator zauważał: „ze stanowiska psychologicznego niezmiernie ciekawą jest rzeczą zbadać, jak ten sam materiał światopoglądowy zmienia się przy zmianie postawy autora ze społecznej na artystyczną, jaki charakter przyjmie program w wielkiej

dzi o postaciach międzywojnia (np. J. Piłsudskim, I. Daszyńskim, E. Abramowskim); 5) prace popularyzujące wiedzę o przeszłości Polski (*O zjednoczonej Polsce* 1919); 6) twórczość literacką: a) utwory dla młodzieży (*Marcin Kozera* 1927, *Czyste serca* 1938), ukazujące psychikę dzieci (*Uśmiech dzieciństwa* 1923), nowatorsko przybliżające życie służby folwarcznej (*Ludzie stamtąd* 1926) i warstw inteligentkich (*Znaki życia* 1938); b) tetralogię (*Noce i dni* 1932–1934); c) czytelnicze ślady lektury dzieł m. in. S. Żeromskiego czy J. Conrada.

⁹ Z. Łempicki, *Dzieło literackie*, [w:] id., *Wybór pism*, oprac. H. Markiewicz, t. II, Warszawa 1966, s. 233.

mierze propagandowy w przetworzeniu na artystyczną wizję” (W, s. 47). Z pism Dąbrowskiej potrafił wydobyć teorię ewolucji twórczej, pojmowaną jednak nie w duchu pozytywistycznym, spencerowsko-darwinowskim, lecz bliskim ujęciu bergsonowskiemu – w którym linearny porządek zastąpiony został schematem wieloliniowym i wielopłaszczyznowym, różnicującym determinanty i bodźce rozwojowe.

Należy dodać, iż komentator, przeświadczony o znaczeniu słowa pisarki dla Polaków i pewny, że stanie się ono „źródłem, nad którym pochyla się przyszłe pokolenia”¹⁰, przeczuwał – co kilka lat po jego śmierci stało się rzeczywistością – że dzieło Dąbrowskiej może być poddawane różnym manipulacjom, zależnie od wyznawanych przez recenzentów przekonań¹¹. Opinia ta mogła być podyktowana znajomością realiów międzywojnia: już wówczas krytyka literacka była niebywale zróżnicowana. Zasadnicze linie podziału wyznaczały stanowiska względem ideologii rewolucyjnych czy społeczno-politycznych, wartości humanistycznych, chrześcijańskich, ogólnej wizji świata i człowieka. Na jego ukształtowanie wpływał także stosunek do aktualnie powstającej literatury oraz tradycji.

Dalsze rozważania rozpoczniemy od przybliżenia refleksji Czapczyńskiego nad sposobem konceptualizowania przez Dąbrowską misji twórcy. Na marginesie artykułów *Moja odpowiedź. Zawód literacki jako służba społeczna* oraz *Czy piękno zobowiązuje?*, zadania ludzi sztuki wiązał z wewnętrzną transformacją czytelników, ukierunkowaną na osiągnięcie przez nich „największej doskonałości” (W, s. 63). Przeświadczenie to literaturoznawca zamknął w słowach: „nikt nie może tak plastycznie jak artysta [...] wzruszyć do głębi, tak odsłonić zawitych tajników życia, nikt zapłodnić wartościowymi myślami i wskazać tak sugestywnie celów i programów działania” (P, s. 10). Wzajemne interakcje pomiędzy ludźmi sztuki, ich wytworami i odbiorcą dostrzegął „w stosunku umysłu

¹⁰ J. Iwaszkiewicz, *Maria Dąbrowska 1889–1965*, „Twórczość” 1965, nr 7, s. 6. Aktualność tej konstatacji potwierdza Tadeusz Drewnowski: „Przypuszczam, że polemiki wokół Dąbrowskiej [...] skuszą także wielu młodych badaczy, którzy przywrócą temu dziełu zachwiane proporcje, nieznanne blaski i zróżnicowane adresy. Ukażą to pisarstwo w pełnej konstelacji i na nowych orbitach. Słowem – dokonają wreszcie jego wyprowadzki z przeterminowanego już czyścica” (id., *Wyprowadzka z czyścica. Burzliwe życie pośmiertne Marii Dąbrowskiej*, Warszawa 2006, s. 19).

¹¹ Zob. wystąpienia: A. Kijowski, *Maria Dąbrowska*, Warszawa 1964 (krytyczne omówienie osiągnięć artystycznych pisarki); id., *Po śmierci Marii Dąbrowskiej*, „Tygodnik Powszechny” 1965, nr 23, s. 1–2. T. Drewnowski podzielał opinię Czapczyńskiego i podkreślał niepowodzenia krytyki, pisząc: „Jakby się z tym zjawiskiem rozminęła: w pierw przedwcześnie je uklasycyzowała i na gwałt upoczcziwała, by obecnie nie tyle z dziełem samym, co ze stworzonym przez siebie kanonem tym łatwiej się rozprawić”; id., *Rzecz russowska. O pisarstwie Marii Dąbrowskiej*, Kraków 1981, s. 7; dalej cyfra: (1) oznacza wyd. z 1981 r., (2) – wyd. z 2000 r.

i serca”, czyli określonej kompozycji elementów zmysłowo-obrazowych i układu ludzkich uczuć. Czapczyński miał świadomość, że żadnej z wymienionych składowych nie da się zredukować – podobnie jak wpływu woli, która wyprowadza myśl poza doświadczenia codzienne, przenosząc ją w obszar głębokich medytacji nad poszczególnymi problemami istnienia¹². Źródłami przekonań badacza były zapewne spostrzeżenia Wilhelma Diltheya, który twierdził, iż sztuka rodzi się w wewnętrznym przeżyciu człowieka, jest śladem głębi procesów psychicznych, dowodem zaangażowania jednostki w akt doświadczenia świata postrzeganego w najdrobniejszych jego elementach, takich jak: dźwięk, rytm i zmysłowość doznań (obrazów). Postawa taka prowadzi do rozumienia zdarzeń i miejsca, słowem – osvajania przestrzeni¹³.

Czapczyński podzielał przeświadczenie swojej bohaterki – które w środowisku radykalnej inteligencji zaostrzało się jeszcze, ze względu na tragizm narodowej sprawy i sytuacji społecznej – o odpowiedzialności artysty za los swój i innych ludzi. Przyznawał rację konstatacji Dąbrowskiej, „że to, co się dzieje w życiu publicznym, nie może być nigdy obojętne dla pisarzy, a wstrząsa nimi tym bardziej gdy życie państwowe lub narodowe staje na pewnego rodzaju rozdrożu czy punkcie zwrotnym”¹⁴. Zgodnie ze wskazaniem wielkiej realistki Czapczyński przestrzegał przed przyjmowaniem „postawy na baczność” i tworzeniem „pod dyktando haseł państwowych” (W, s. 56). Istotnym imperatywem humanistycznym czynił wierność wobec siebie, pojmowaną jako odważne spojrzenie na własną kondycję. W autonomii jednostki, szczególnie twórcy, widział możliwość zachowania indywidualności, gwarancję niezawisłości od zewnętrznych układów. Realizacja tych założeń pozwalała – czego dowodził swoją biografią – przebywać w krainie wolności ducha, gdzie każdy może być moralny i szczęśliwy, niezależnie od warunków i historii, a nawet wbrew niej. Głęboką mądrość myśli Dąbrowskiej literaturoznawca opatrzył ponadczasową konkluzją: miary wartości nikt nie odnajdzie w konstytuujących jednostkowego Ja; staje się nią dopiero otwarcie na Inne, dzięki któremu można przezwyciężyć samotność, zwątpienie, poczucie bezsensu, potwierdzić swoje człowieczeństwo oraz łączność ze światem.

¹² Czapczyński pisał: „wszelka twórczość artystyczna ma charakter irracjonalny, kontemplacyjny, pozwalający zbliżyć się do tajemnicy bytu. Tę postawę opartą o twórczą wolę artystyczną, kierowaną wybierającym instynktem, a nie o wyrozumowane przesłanki racjonalne, przekazuje artysta czytelnikom przez odpowiednią kompozycję i wyraz słowny. Przedstawiając bogactwo i bujność życia, głosząc entuzjazm dla cudowności bytu, wyrażając dążenia do szczęścia, nie może jednak pisarz zapomnieć, przeciwnie, nawet silniej od innych odczuwać winien odpowiedzialność społeczną” (K, s. 15).

¹³ Por. W. Dilthey, *Przeżycie i twórczość poetycka*, przeł. K. Krzemieniowa, [w:] Z. Kuderowicz, *Dilthey*, Warszawa 1987, s. 275.

¹⁴ M. Dąbrowska, *Na ciężkiej drodze*, „Wiadomości Literackie” 1931, nr 4, s. 1.

Analogicznie jak Dąbrowska, Czapczyński interpretował twórcze natchnienia mistrzów słowa jako „stany zbliżające do Boga”, osiągnane dzięki umiejętnemu zespoleniu w dziele kwestii narodowych, społecznych, artystycznych i religijnych, służących „radości życia, miłości i braterstwu powszechnemu” (W, s. 64). Znajomość zasad filozofii życia motywowała natomiast jego przekonanie o możliwości obiektywizacji świata przez sztukę.

Rozpatrywanie spraw „od strony sumienia i serca” (W, s. 53) łódzki badacz uznawał za naturalny przejaw realizacji społecznej misji kobiety-intelektualistki. Z uwagą notował rozmaite dowody jej zaangażowania. Nie dziwi więc, że w refleksji krytycznej nie pominął trudnych kwestii politycznych: m.in. wyeksponował wystąpienie Dąbrowskiej broniącej Ignacego Daszyńskiego przed niesprawiedliwymi zarzutami. Komentator nie omawiał tego zagadnienia szerzej, spróbujemy jednak przypomnieć fakty, unikając sądów wartościujących.

Sytuacja polityczna w kraju w latach 1926–1930 pogłębiła liczne rozterki Polaków, wywołała sprzeczne komentarze i opinie. Józef Piłsudski, świadomy, że wbrew rozpowszechnionym złudzeniom niepodległość nie rozwiązała wszelkich problemów, lecz przeciwnie – wyostrzyła je, dokonał przewrotu majowego. U podłoża tej decyzji leżało kilka czynników, m.in.: 1) dążenie do wewnętrznego i zewnętrznego umocnienia państwa poprzez walkę z anarchizującymi mechanizmami politycznymi, które wynikały z wszechwładzy sejmu i rozdrobnienia systemu partyjnego; 2) kampania o moralną sanację życia publicznego; 3) chęć wyeliminowania niemoralnych praktyk władzy, rzutujących również na sam sposób rządzenia krajem. Własne nielegalne działania Komendant usankcjonował prawnie, odrodzenia państwa nie wiązał bowiem z despotyzmem. Stanowisko swoje uzasadniał odpowiedzialnością historyczną, moralną i polityczną rządzących, a także realistyczną oceną sytuacji. Według Andrzeja Garlickiego, Naczelnik odrzucił nie tylko tradycyjnie pojmowaną dyktaturę, ale i dyktaturę w tej formie, w jakiej – można przypuszczać – wyobrażał ją sobie po przeprowadzeniu zwycięskiej rozgrywki z partiami (owego dalekosiężnego rozwiązania nie uważał zresztą za wszechwładzę, a raczej za rodzaj „zorganizowanej bezpartyjnej demokracji”). Zaznaczmy jednocześnie, iż kryzys polityczny zbiegł się z gospodarczą słabością Polski. Takie uwarunkowania przyczyniły się do radykalizacji polityki i nadania zupełnie innego charakteru demokracji parlamentarnej, instytucjom państwowym, praktyce życia politycznego. Dla osiągnięcia swoich celów Piłsudski powołał Bezpartyjny Blok Współpracy z Rządem (1928), będący odpowiedzią na Obóz Wielkiej Polski (1926) Romana Dmowskiego.

Po przewrocie majowym Ignacy Daszyński, dawny przyjaciel Komendanta, zaatakował rząd. Polityka oburzył zwłaszcza projekt nowej konstytucji, mającej na celu zmniejszenie roli władzy ustawodawczej. Otwarty konflikt wybuchł 31 października 1929 r., gdy po zebraniu Konwentu Seniorów Daszyński nie zgodził się – ze względów proceduralnych (wprowadzenie wojska do gmachu parlamentu) – na rozpoczęcie posiedzenia sejmu. Spory i kontrowersje budziła

również sprawa ministra Gabriela Czechowicza, który miał być postawiony przed Trybunałem Stanu za niewłaściwe użycie pieniędzy państwowych (8 mln złotych przeznaczyl na fundusz dyspozycyjny Piłsudskiego). Listopadowe obrady ostatecznie nie odbyły się, gdyż prezydent Ignacy Mościcki odwołał sesję. 29 sierpnia 1930 r. ostatecznie rozwiązał sejm i ogłosił nowe wybory.

Wobec niedwuznacznego kursu sanacji konsolidowało się i rozszerzało demokratyczne centrum. Krakowski Kongres Centrolewu w 1930 r. proklamował walkę o prawo i wolność oraz zapowiadał wiece w 23 miastach. Konsekwencją tego stała się sprawa brzeska – aresztowanie przywódców opozycji pod zarzutem działań antypaństwowych. W ich obronie wystąpili polscy intelektualiści, m.in. Daszyński i Dąbrowska¹⁵.

Czas postawić pytania o postawę bohatera dysertacji wobec poruszonych zagadnień, zastanawia bowiem, dlaczego badacz jedynie je sygnalizował? Co wpłynęło na jego decyzję – czy wywiedziona z zasady bezpartyjności niechęć do wnikania się w sprawy polityczne, czy może świadomość obecności wspomnianych wydarzeń w dyskursie społecznym?

Chociaż kwestii tych nie sposób jednoznacznie rozstrzygnąć, wydaje się, że nie popełnimy błędu, gdy w zachowaniu Czapczyńskiego dostrzeżemy wpływ wielu czynników, sytuujących jego refleksję na przeciwstawnych niekiedy biegunach. Konsekwentne opowiadanie się za realizacją idei poszanowania godności człowieka w przestrzeni publicznej zdeterminowało pojmowanie wszelkich rozwiązań siłowych jako przejawu dehumanizacji w relacjach międzyludzkich. Łódzki pedagog całkowicie podzielał krytyczne wystąpienie Dąbrowskiej na łamach „Wiadomości Literackich”, widział w nim bowiem skondensowany zapis reakcji na sprawę brzeską tej części inteligencji, z którą sam się utożsamiał. Przywołajmy, dla pogłębienia charakterystyki światopoglądowej Czapczyńskiego, emocjonalne słowa autorki *Nocy i dni*:

Nikt nie neguje tragicznych konieczności racji stanu. I jeżeli Brześć wywołał tak słuszny gniew, to dlatego, że choć nie uśmiercono nikogo, stała się tam rzecz gorsza niż wydanie wyroku śmierci na przeciwników politycznych. Postępowano tam tak, jakbyśmy nie byli narodem nie już rycerzy, a choćby przyzwoitych ludzi – ale jakbyśmy byli narodem duchowych ekonomów. Traktowanie [...] więźniów w Brześciu, [...] nie przynosi chwały naszej ojczyźnie i pozostawia nieuleczalny uraz w duszy każdego, komu się te rzeczy stały wiadome¹⁶.

¹⁵ Por. A. Garlicki, *Józef Piłsudski 1867–1935*, Warszawa 1988, s. 303–654; zob. również: M. Wołos, *O Piłsudskim, Dmowskim i zamachu majowym*, Kraków 2013; *Zamach stanu Józefa Piłsudskiego 1926 roku*, red. M. Sioma, Lublin 2007.

¹⁶ M. Dąbrowska, *Na ciężkiej drodze...*; zob. również: ead., *Rozmowa z przyjaciółmi*, „Wiadomości Literackie” 1931, nr 3, s. 2. Czapczyński przywołał także słowa pisarki: „odezwanie się literatury było tym więcej potrzebne, i ważne, że ona jedna właśnie jako

W podobnym duchu bohater rozprawy oceniał również utworzenie – na polecenie Piłsudskiego – więzienia w Berezie Kartuskiej, gdzie osadzano przeciwników sanacji.

O ambiwalentnym sposobie postrzegania przez Czapczyńskiego opisanych wydarzeń decydowały także inne przesłanki. Mimo iż nie akceptował on autorytarnego sposobu rozwiązywania problemów społecznych, to wiedział, jak trudna była sytuacja młodej Rzeczypospolitej na arenie europejskiej, zwłaszcza wobec kruchych podstaw porządku międzynarodowego po 1918 r. Pamięć zaborów i pragmatyzm polityczny nakazywały widzieć w przewrocie majowym – mówiąc słowami Dąbrowskiej – jednocześnie „rzecz przeraźliwą i wspaniałą zarazem. [...] Rewolucję wojskową o ideał moralny”¹⁷. Rozgoryczenie polityką państwa nie wywołało u polonisty jednoznacznego jej potępienia. Co więcej, narodziny faszyzmu za zachodnią granicą Polski oraz oparte na dyktaturze proletariatu i rosnące w siłę rządy komunistów za wschodnią rubieżą sankcjonowały poszukiwania legendy jednoczącej naród – widoczne zarówno w prezentowanym już studium o piosence i pieśni legionowej, jak też autorskich wierszach, ujmujących śmierć Wodza w kategoriach koszmarnego snu (zostaną one omówione w ostatnim rozdziale książki). Prace literaturoznawcy o Komendancie wpisać można w nurt Norwidowsko pojmowanej refleksji nad tragicznym uwikłaniem wielkiego człowieka, który – wewnątrz rozdartość – umierał z przekonaniem, iż nie ma komu powierzyć losów ojczyzny. Dodajmy, że za sprawą *Elegii*, publikowanej na łamach „Wiadomości Literackich”, również Dąbrowska włączyła się w akt memoracji dokonań Piłsudskiego.

Stanowisko interpretatora determinować mogła ponadto znajomość realiów ówczesnej polityki: niepowodzenia parlamentarno-demokratycznych rządów w wielu krajach środkowej, wschodniej i południowej Europy wywoływały reakcje antydemokratyczne. Przewrót majowy w Polsce, mimo pewnych osobliwości, nie był zjawiskiem odosobnionym.

Ważne kwestie natury politycznej dostrzegał Czapczyński także w zapisie literackim Dąbrowskiej. Dramaty *Geniusz sierocy*¹⁸ oraz *Stanisław i Bogumił*¹⁹

widząca przede wszystkim przenikliwym wzrokiem głębię rzeczy, była powołana do stwierdzenia niedostrzeżonego przez innych związku między Brześciem a całym łańcuchem innych faktów naszego życia zbiorowego” (W, s. 53–54).

¹⁷ M. Dąbrowska, *Dzienniki*, t. I, Warszawa 1988, s. 179–181.

¹⁸ Choć Dąbrowska nie miała inklinacji dramatycznych, w przedmowie do wydana książkowego pisała: „Pomysł *Geniusza sierocego* zrodził się od razu w formule dramatu”; ead., *Przedmowa*, [w:] ead., *Dramaty*, Warszawa 1957, s. 6. Inspiracją do powstania tekstu były *Dwa lata dziejów* Karola Szajnochy. Sztuka miała zostać wystawiona przez Aleksandra Zelwewicza w Teatrze Narodowym w marcu 1940 r.; ostatecznie premiera odbyła się w czerwcu 1959 r. w Nowej Hucie, a seryjna, telewizyjna premiera miała miejsce w 1966 r. (Wrocław–Gniezno–Brzeg); zob. recenzję: L. Fryde, „Wiedza i Życie” 1939, nr 6, s. 436–437.

¹⁹ Warto nadmienić, iż Dąbrowska była niezadowolona z wydania *Stanisława i Bogumiła*, gdyż edytor pomylił szyk wyrazów w tytule. W liście do Czapczyńskiego

badacz omówił na posiedzeniu Łódzkiego Towarzystwa Naukowego, w sekcji Wydziału Językoznawstwa, Teorii Literatury i Filozofii, 24 stycznia 1948 r. Wysoko ocenił wiedzę pisarki o przywoływanych realiach, zaznaczając jednak, że podczas przedstawiania własnych koncepcji ideowych – co szczególnie akcentował – wykraczała ona poza fakty historyczne. Spostrzeżenia te kilka lat później twórczo rozwinęli Włodzimierz Maciąg i Tadeusz Drewnowski²⁰. Jednocześnie historyk literatury trafnie wskazywał na związek tekstów z czasem, który je zrodził.

Przed przystąpieniem do rekonstrukcji myśli referenta warto – choć nie ma tych informacji w jego studium – usytuować wspomniane sztuki w dziejach literatury polskiej.

Janusz Goślicki ustalił, że bezpośrednim poprzednikiem wielkiej realistki był Adolf Nowaczyński. Twórca *Wielkiego Fryderyka* (1910) poszukiwał w przeszłości kluczy do odczytywania współczesnej rzeczywistości politycznej, społecznej i ekonomicznej. Psychologiczna kreacja *dramatis personae* oraz układ intrygi służyć miały prezentowaniu wiadomości historycznych, które znajdowały się poza tekstem (fatalizm psychologii w miejsce fatalizmu dziejowego). Rezygnacja z dialektyki dramatu racji skutkowałą: a) wzrostem pierwiastka epickiego, widocznego w uruchamianiu wielkiej ilości postaci epizodycznych (czasami pojawiały się one tylko raz); b) wprowadzaniem ideologii za pomocą nastroju zmieniającego motywację decyzji ludzkich oraz wiedzę narratora; c) rozwijaniem akcji poprzez demaskowanie przeszłości działających osób oraz ewolucję postaci z dalszego planu – od funkcji ilustracyjnej do dramatycznej, która zaznaczała się tym silniej, im bardziej zbiorowość dominowała nad jednostką. Wcześniej tego typu teksty pisał Józef Szujski (m.in. *Wallas*, 1860). Starał się on zachować historyczną wierność, dosłowność i ilustracyjność – czynniki te determinowały epickość ujęcia, realizowanego za pomocą komentarza zza sceny, relacji posłańca czy wypowiedzi sentencjonalnych²¹.

Wróćmy do pracy Czapczyńskiego. Opisując dramaty Dąbrowskiej, badacz dążył do rozpoznania i przedstawienia zespołu tendencji światopoglądowych i etycznych właściwych dla autorki *Przygód człowieka myślącego*. Ich wspólnym

pisarka komentowała: „Mój muzyczny zmysł słowa nie pozwoliłby mi nigdy na tak złą »frazę dźwiękową« ani na fatalny zbieg liter” (list M. Dąbrowskiej do T. Czapczyńskiego, 21 XI 1947, korespondencja w zasobach Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej im. J. Piłsudskiego w Łodzi, rps. III-13). Pisarka planowała także napisanie dramatu *Brat mądry i brat głupi* o Bolesławie Krzywoustym; tego pomysłu jednak nie zrealizowała.

²⁰ W. Maciąg, *Sztuka pisarska Marii Dąbrowskiej*, Kraków 1955, s. 187. Podobnej treści konstatację sformułował Drewnowski, *Rzecz...*, s. 238 (2).

²¹ Por. J. Goślicki, *Dramaty Marii Dąbrowskiej*, „Dialog” 1962, nr 6, s. 91–103.

mianownikiem stawał się nakaz podjęcia działań ukierunkowanych na utrzymanie niezawisłego bytu państwowego. Zwrot pisarki ku tematyce historycznej (akcja *Geniusza sierocego* toczyła się w XVII w., zaś *Stanisława i Bogumiła* w średnio-wieczu) Czapczyński słusznie rozumiał jako dążenie do uniwersalnego ujęcia spraw polskich. Dowodził, że Dąbrowska „wybierała dla swych dramatów historycznych momenty o charakterze wybitnie przełomowym” (D, s. 159), a z głównych bohaterów czyniła ludzi „reprezentujących wyższe wartości, sięgające daleko w przyszłość” (D, s. 159). W przywoływanych z przeszłości antagonizmach między władcami a konserwatywną i niezdolną do perspektywicznego myślenia szlachtą widział ważną lekcję mądrego patriotyzmu, która realizuje zasadę wyrażoną łacińskim aforyzmem *Historia magistra vitae est*. Aktualizujące, komparatystyczne zestawienie obu utworów pozwoliło interpretatorowi zdiagnozować teraźniejszość. Słuszność jego tez potwierdza późniejsza konstatacja Drewnowskiego, który zauważył, że twórczyni chodziło o „pobudzenie w narodzie historycznego ducha”²².

Na powstanie *Geniusza sierocego* wpłynęły – zdaniem łódzkiego literaturoznawcy – napięte relacje polsko-ukraińskie w Drugiej Rzeczypospolitej. Ich zognienie nastąpiło w wyniku licznych działań przedstawicieli Organizacji Ukraińskich Nacjonalistów. Wśród najgłośniejszych zamachów przeprowadzonych przez OUN należy wymienić zabójstwo w 1931 r. posła Tadeusza Hołównki i zamordowanie trzy lata później ministra spraw wewnętrznych Bronisława Pierackiego. W rezultacie, po śmierci Piłsudskiego sformułowano program polonizacji ludności kresowej, który przyczynił się do dalszego wzrostu napięcia w kraju. Ujmowanie realiów międzywojnia przez pryzmat polityki Władysława IV nie tylko ułatwiało Czapczyńskiemu ocenę niedawnych zdarzeń, lecz nade wszystko pozwalało snuć refleksję historiozoficzną. Badacz, co należy uwypuklić, nie popełnił bowiem błędu niektórych krytyków i nie utożsamiał postaci króla z Marszałkiem²³. Dramat odczytywał jako wyraz sprzeciwu Dąbrowskiej wobec braku tolerancji dla innych narodów. Aprobatorywnie wypowiedział się także o apelach pisarki, drukowanych na łamach „Wiadomości Literackich” (*Wrzesień w Zaleszczykach*, 1937, nr 45; *Notatki wakacyjne*, 1938, nr 47), by do „Ukraińców iść z miłością” (W, s. 56). Nie może to dziwić, sam bowiem wyznawał zasadę tolerancyjnego współistnienia nacji i poszanowania ich odrębności.

²² T. Drewnowski, *Rzecz...*, s. 236 (2).

²³ Por. J. Łobodowski, *Dramat o Władysławie IV*, „Wiadomości Literackie” 1939, nr 34, s. 5. Sugestię tę podchwycyło także po wojnie – L. Flaszen, *Władysław Król albo Polacy*, „Echo Krakowa” 1959, nr 154; również strona internetowa: www.e-teatr.pl/pl/artykuly/208116.html (dostęp: 31.10.2015); zob. jeszcze: Z. Greń, *Dramat „racji stanu”?*, „Życie Literackie” 1959, nr 26, s. 3; R. Matuszewski, *Polski dramat władzy*, „Nowa Kultura” 1959, nr 27, s. 6–7.

Starcie tytułowych antagonistów w *Stanisławie i Bogumile*²⁴ – pierwszy był wplątany w interesy cesarstwa wielmożą, przeciwnikiem polityki księcia, a drugi, jako najbliższy współpracownik Bolesława, popierał jego starania o koronę – Czapczyński interpretował jako krystalizację racji panującego, widoczną w dążeniu do zachowania w całości dziedzictwa Piastów. Była to ważna wskazówka dla kształtujących nową państwowość Polaków, którzy w roku 1948 już wiedzieli, że choć Tymczasowy Rząd Jedności Narodowej odegrał ważną rolę na arenie międzynarodowej i mówił jednym głosem w sprawie granicy zachodniej, to nie potrafił takiej jedności zachować w polityce wewnętrznej (programy Bloku Stronnictw Demokratycznych oraz opozycyjnego wobec idei Polski Ludowej PSL były nie do pogodzenia). Spory między rządzącymi dotyczyły wyboru jednej z dwóch możliwych dróg. Zwolennicy pierwszej dążyli do zjednania poparcia jak najszerszych rzesz społeczeństwa dla przeprowadzanej transformacji ustrojowej, by zminimalizować w ten sposób straty wykrwawionego w czasie wojny narodu; wyznawcy drugiej nie liczyli się z wolą rodaków i głosili siłowe urzeczywistnienie własnych imponderabiliów.

Zarysowane spostrzeżenia pozwalają stwierdzić, że Czapczyński nie traktował historii pretekstowo, a prezentowanych wydarzeń nie nagiął do potrzeb doraźnych sytuacji. Dziesięciolecie 1935–1945, w którym zwiększyła się presja zewnętrzna, wywołało jego pełne poparcie dla konkluzji Dąbrowskiej, że o wartości czynu nie decyduje jego sukces, lecz aspekt moralny. Aprobował przyjęte przez pisarkę stanowisko, iż za zasługę Władysława IV należałoby poczytywać rezygnację z planów wojennych a nie ich przeprowadzenie wbrew woli sejmu. Również i Bolesław zyskałby większe uznanie, gdyby zaniechał poćwiartowania Stanisława, co zapobiegłoby rozbiciu kraju. Zdaniem historyka literatury, finalne akordy omawianych utworów nie napawały optymizmem, obydwaj bohaterowie – mimo zdolności perspektywicznego myślenia – ponieśli klęskę. Głosem do spostrzeżeń Czapczyńskiego warto uczynić opinię przywoływanego już Drewnowskiego, który pisał:

Wielkość obydwu władców widoczna staje się w konflikcie z istniejącym prawem. Prawo bowiem jest wykładnią czasowego układu sił, pewnej przeciętnej epoki. Trzeba ją przewyciężyć, aby dokonać czegoś wielkiego. Przeżytkiem są tak samo wolności szlacheckie, które obezwładniają Władysława IV, jak wyjęcie spod jurys-

²⁴ Dąbrowska zanotowała, że na powstanie dramatu wpłynął „postępek” metropolity krakowskiego, arcybiskupa Sapiehy, który w 1937 r. przeniósł trumnę Piłsudskiego z krypty św. Leonarda do niewykończonyj jeszcze Wieży Srebrnych Dzwonów; por. M. Dąbrowska, *Dzienniki*, t. II, Warszawa 1988, s. 220–222. Pisarka uznała ten czyn za obrazę majestatu Rzeczypospolitej. Przynaglana przez historię, pragnęła jednak wyeksponować nie kościelno-państwowy charakter sporu, lecz koronkowy charakter polityki Bolesława Szczodrego; zob. T. Drewnowski, *Rzecz...*, s. 254 (2).

dykcji królewskiej osób duchownych, co nie pozwala Bolesławowi działać w majestacie prawa. Zwłaszcza w sytuacjach kryzysowych, kiedy zanika więź wspólnotowa, prywatnie wykorzystuje przeżyte prawa, słabość i egoizm zasłaniają się ich literą, odtrącając wolę powszechną, uniemożliwiając zachowania bohaterskie. I prowokując wielkich do „despotyzmu wolności”²⁵.

Uważna lektura studium Czapczyńskiego o dramatach Dąbrowskiej nie pozostawia wątpliwości, że jego hermeneutyczna z założenia interpretacja ukierunkowana była na uzmysłowienie czytelnikowi rangi znaczenia tekstów w świecie powojennym. Wyjaśnienie symboliki kostiumu historycznego z jednej strony akcentowało ciągłość narodowych dziejów, z drugiej – ukazywało ewolucję motywu. Ujęcie problemu odpowiedzialności za losy państwa w perspektywie diachronicznej służyło – w zamierzeniu polonisty – refleksji o terażniejszości. Historiozoficzna zaduma nad losami ojczyzny i jej obywateli stanowić miała, w obliczu zmian ustrojowych, istotne przesłanie dla rodaków. Badacz, przekonany o sile formacyjnego działania literatury, patriotyzm wpisywał do rejestru kanonicznych postaw Polaka. Katalog ten poszerzył o idee poszanowania Innego oraz pracy na rzecz wspólnego dobra. Do społecznego dialogu Czapczyński wprowadzał krytykę zachowań negatywnych, uosabianych przez takie cechy, jak: partykularyzm, egoizm, wewnętrzne kłótnie i waśnie. Dążył też do nakreślenia rodowodu dziejowego poszczególnych wydarzeń. W ten sposób zachęcał do namysłu nad koniecznością uwzględniania nie tylko doraźnych korzyści, dyktowanych romantycznymi marzeniami, lecz także uwzględniania ich wieloaspektowych zależności. Słowem, upominał się o pragmatyzm myślenia politycznego.

Kolejna sfera ustaleń Czapczyńskiego wiązała się z zagadnieniami natury społecznej. Rzeczowy komentarz do pisanego „pod kątem dzisiejszych potrzeb narodu i państwa, pod kątem walki o jutrzejszą Polskę” (W, s. 56) programu przeobrażenia jej „w kraj chłopski” (W, s. 57) pozwolił literaturoznawcy skierować uwagę na zgłoszoną przez Dąbrowską koncepcję ludu jako podstawy nowego ładu w Rzeczypospolitej²⁶ (m.in. *Rozdroże, Moja odpowiedź*). Świadomy słuszności postulatu przeprowadzenia reformy rolnej, negatywnie odnosił się do różnych nieprawidłowości demokratyzacji ówczesnego życia – mimo że sam był zwolennikiem tych zmian i widział w nich szansę na równomierny rozwój kultury duchowej. Za trwałe aspekty dorobku autorki *Nocy i dni* Czapczyński uznał pojmowanie chłopstwa jako idei godnego człowieczeństwa, sprawiedliwości społecznej i upostaciowania siły narodowej – źródła czystości i wielkości, rozpatrywanych w perspektywie humanistycznej. Cywilizacyjne możliwości tej warstwy spo-

²⁵ Ibid., s. 284 (2).

²⁶ Dąbrowska domagała się traktowania narodu jako całości złożonej z różnych warstw, krytykowała przenikającego Polskę „ducha szlacheckiego” i ziemiańskiej próżności (W, s. 55).

leczej stanowiły impuls do propagowania ideałów „wyrównania niebotycznych przepaści w podziale dóbr społecznych, [...] wprowadzenia akcji oświatowej i zorganizowania spółdzielczości” (W, s. 57).

Z programem zawartym w pismach publicystycznych korespondowała twórczość artystyczna Dąbrowskiej. Właśnie społecznym zaangażowaniem podykтовana była – zdaniem Czapczyńskiego – jej predylekcja do pokazywania bogactwa wewnętrznych przeżyć prostych ludzi. Żądanie zespolenia w codziennym życiu pozytywistycznych hasel „pracy u podstaw” i „pracy organicznej” oraz imperatywów przeobrażenia duchowego jednostki, które formułowali romantycy, badacz odczytywał jako środek do przebudowy moralnej człowieka. Łódzki pedagog eksponował psychiczną głębię bohaterów prezentowanej prozy, opowiadając się zdecydowanie za tego typu rozwiązaniami konstrukcyjnymi. O *Ludziach stamtąd* pisał: „Dzięki Dąbrowskiej po raz pierwszy przekonano się w Polsce, ile niezwykle ludzkiej treści zawierało w sobie to ogrodzone płotem niewielkie podwórze dworskie i [...] czworaki. Niby mikrokosmos, a przecież odbijające w sobie najgłębsze tajemnice ludzkości, choć w niezwykle uproszczonej formie” (MD, s. 1). Podkreśleniu indywidualnych rysów charakteru, wyraziście zarysowanej tożsamości służyły między innymi jego uwagi o niosącym innym pomoc niepełnosprawnym Dionizym (*Triumf Dionizego*), biednym Nikodemie – piewcy urody świata, pomimo własnej nędzy (*Noc ponad światem*) oraz księdzu, który potrafił podzielić się pieniędzmi, choć sam miał ich niewiele (*Zegar z kukułką*). Literaturoznawca zauważał, że bogate wnętrze posiadali również ulegająca sile erotyki służąca (*Dziki ziele*), zdolna do zdrady żona (*Łucja z Pokucic*) czy uzależniony od alkoholu stangret (*Szklane konie*). Tak zakreślona perspektywa sprawiła, że Czapczyński uniknął pułapek ujęcia socjologicznego dokonywanego z perspektywy marksistowskiej i nie uznawał zapisu literackiego za kolejny rejestr niesprawiedliwości społecznej.

Swoją analizę Czapczyński zakończył uogólnieniem – przekonywał, że w kreacji Dąbrowskiej byt materialny nie oznacza pełni egzystencji, gdyż sens działaniom poszczególnych postaci nadają wartości, które w niepewnym świecie stanowią trwałe oparcie i pozwalają żyć uczciwie. Człowieczeństwo bohaterów interpretator potwierdzał ich dramatyczną walką o istnienie – mimo jego tragicznego wymiaru – przejawiającą się szukaniem mocy w samym sobie. Aprobował także przekonanie pisarki o szczęściu jako ładzie serca, wciąż niszczonego i wystawianego na niebezpieczeństwa, nieustannie odnawianym i wznoszonym w mozole życia. Za celną uznawał tezę, iż codzienności nie tworzą jedynie sukcesy i triumfy, lecz bilans wartościowych czynów. Dodajmy, że wspomniane kwestie stały się kanwą współczesnych opowiadań wielkiej realistki, zawartych w *Gwieździe zarannej* z 1955 r. (ze względu na czas powstania tomu Czapczyński nie mógł się do niego odnieść). Szczególne miejsce w tym zbiorze przypadło tekstowi *Na wsi wesele*, który był śmiałą próbą podjęcia przez literaturę tematów przemilczanych. Autorka odważnie zaakcentowała tam niepokój i nieufność chłopstwa wobec przemian społeczno-politycznych wprowadzanych wówczas w Polsce.

Trwałym elementem dorobku Dąbrowskiej bohater dysertacji czynił ujmo-
wanie kategorii bytu – zgodnie z założeniami Edwarda Abramowskiego²⁷ – jako
wypadkowej inicjatyw i dążeń jednostkowych, zależnych od poziomu sił wytwór-
czych oraz interesów klasowych i umożliwiających jednostce spełnienie zapisa-
nego w niej „idealnego wzoru”. W reformistycznej filozofii stopniowego ulepszania
egzystencji Czapczyński dostrzegał przesłanie ponadczasowe. Uważna obserwa-
cja jego stanowiska każe stwierdzić, że – na wzór autorki *Nocy i dni* – pracowitości
żądał od każdego. W apelu tym widział antidotum służące przewyciężeniu nie-
chęci do rzetelnego wykonywania obowiązków – zakotwiczonej w świadomości
rodaków, a stanowiącej pozostałość czasów niewoli.

Spostrzeżenia komentatora warto dopełnić koncepcją pracy Stanisława
Brzozowskiego, który dokonał jej personifikacji w duchu przełamanego hero-
icznym zapałem zwątpienia w wartości idealistyczne. Moralna wizja kondycji
ludzkiej oraz idea indywidualizmu aktywistycznego decydowały o właściwym
sposobie samookreślenia się jednostki w relacjach międzyludzkich. Zarówno
Dąbrowskiej, jak i Czapczyńskiemu bliskie było przekonanie myśliciela o indy-
widualnym sumieniu stanowiącym źródło wolnego czynu moralnego, dzięki któ-
remu przedstawiciele gatunku *homo sapiens* decydują o kształcie rzeczywistości.
Łódzki polonista zaznaczał, że tak pojętą filozofię pracy należy traktować jako
projekt własnego doskonalenia. Zachwyt dla Nietzscheańskiej myśli, że o życiu
nie decyduje bierność i przystosowanie się do warunków danej formacji histo-
rycznej, lecz twórcza pełnia, prowadził do zinterpretowania Kantowskiego ideału
moralnego jako wewnętrznego nakazu wzbogacania siebie, wyznaczania sobie
wartości i celów do realizacji. Przyjęcie gotowego ideału moralnego stało zatem
w sprzeczności ze zmiennym sposobem bycia jaźni. Wskazana paralela całkowi-
cie uzasadnia traktowanie przez Czapczyńskiego pracy – zarówno w dziele pisar-

²⁷ Dąbrowska napisała broszurę *Życie i dzieło Edwarda Abramowskiego*, Warszawa 1925. Złożyły się na nią trzy szkice: *Edward Abramowski jako socjolog*, „Wiadomości Literackie” 1924, nr 16, s. 3; *Abramowski jako psycholog*, „Wiadomości Literackie” 1924, nr 18, s. 1; *Abramowski jako esteta*, „Wiadomości Literackie” 1924, nr 20, s. 1. Koncepcja myśliciela swoimi korzeniami sięgała m.in. do tradycji filozoficznej Jean-Jacquesa Rousseau, socjalizmu utopijnego, anarchizmu (bardziej Lwa Tołstoja niż Michaiła Bakunina czy Piotra Kropotkina), socjalizmu naukowego. Nazwać ją można „anarchizmem konstruktywnym” (O. Lange) lub „socjalizmem etycznym”. Szerzej o poglądach filozofa zob. m.in.: U. Dobrzycka, *Abramowski* (wraz z wyborem pism), Warszawa 1991; W. Giełżyński, *Edward Abramowski zwiastun „Solidarności”*, Londyn 1986; R. Jezierski, *Poglądy etyczne Edwarda Abramowskiego. Studium struktury, genezy i funkcji systemu etycznego*, Poznań 1970; Z. Krawczyk, *Socjologia Edwarda Abramowskiego*, Warszawa 1965; K. Krzeczkowski, *Dzieje życia i twórczości Edwarda Abramowskiego*, Warszawa 1933; N. Samotyhowa, *Edward Abramowski i jego poglądy na znaczenie dobra i piękna w przebudowie życia*, Warszawa 1931; O. Lange, *Socjologia i idee społeczne Edwarda Abramowskiego*, Kraków 1928.

ki, jak i własnym doświadczeniu – jako możliwości potencjalnej, nieustannej kreacji²⁸. Była ona formą „wyzwalania energii twórczej” (P, s. 12), ukierunkowaną na realizację haseł demokracji „zwalczającego wszelkie przywileje i dążącego do wyrównania przepaści społecznych” (P, s. 12). Ważnym argumentem na korzyść tej tezy stało się – w przeświadczeniu autora studiów – umiejętne łączenie przez artystkę idei służby społecznej z nakazem i obowiązkiem zdobycia jak najszerszej wiedzy i możliwie najgłębszej kultury. Badacz, przywykły do odczytywania czasu sobie współczesnego, podzielał pogląd swojej bohaterki, że wielką historię tworzą zwykli ludzie, gdyż ich „wysiłki składają się na treść dziejową poszczególnych epok, od ich poczucia odpowiedzialności zależy kierunek rozwoju narodu czy ludzkości” (P, s. 13).

W konkluzji zaznaczmy, iż literaturoznawca słusznie uznawał walkę o powszechną sprawiedliwość za ruch etyczny²⁹, „szkołę nowoczesnej pracy, świadomej potrzeb człowieka, [...] podejmowanej solidarnie i uwalniającej uzdolnienia twórcze”³⁰. Poparcie dla idei kooperatywizmu wyrażało – jego zdaniem – istotę światopoglądu Dąbrowskiej³¹. Sugestie te rozszerza obecnie Grażyna Borkowska, gdy pomijany w komentarzach mit kultury ludowej (tytułowej „zaczarowanej królowej”) czyni fundamentem publicystyki Dąbrowskiej³².

Słów kilka przyjdzie jeszcze powiedzieć o rozpoznaniach Czapczyńskiego związanych z obecnością w dziele autorki *Ludzi stamtąd* pierwiastków religijnych, które – nie bez racji dowodził – stanowiły istotny filar jej światopoglądu.

²⁸ S. Brzozowski, *Kultura i życie. Zagadnienia sztuki i twórczości w walce o światopogląd*, Lwów 1907.

²⁹ W stanowisku tym pobrzmiewają echa myśli E. Abramowskiego, który pisał: „Są dwie potęgi, dwie moce zła i dobra, które zmagają się ze sobą o panowanie nad światem. Jedna – przez egoizm – szerzy ciemnotę i nędzę, druga – przez przyjaźń – szerzy wolność i siłę”; id., *Pisma*, t. 1, Warszawa 1923, s. 358. Zob. także: T. Drewnowski, *Rzecz...*, s. 53–68 (1).

³⁰ M. Dąbrowska, *Życie i dzieło Edwarda Abramowskiego*, s. 20.

³¹ Dąbrowska uważała, że na wsiach powinny istnieć samodzielne gospodarstwa włościańskie i kooperatywy rolne, będące jednostkami wzorcowymi. W przeciwieństwie do Abramowskiego, nie kwestionowała własności prywatnej, lecz przede wszystkim postulowała sprawiedliwszy podział ziemi; por. ead., *Rozdroże – studium na temat zagadnień wiejskich*, Warszawa 1937, s. 166; komentarz pisarki do ustawy *O wykonaniu reformy: (objaśnienie ustawy z d. 15 lipca 1920 r. wraz z urzędowym tekstem ustawy i Przepisów Wykonawczych)*, Warszawa 1920. O filiacjach przekonań pisarki i filozofa G. Borkowska pisze: „Jeszcze bardziej bezdyskusyjny jest wpływ Abramowskiego. Spośród prawie trzystu artykułów publicystycznych Dąbrowskiej, co najmniej kilkadziesiąt poświęca autorka idei kooperatywizmu”; ead., *Zaczarowana królowa. U źródeł publicystyki społecznej Marii Dąbrowskiej*, „Teksty Drugie” 2005, nr 6, s. 9.

³² *Ibid.*, s. 7–15.

Komentator rozumiał metafizyczne spotkanie duszy ludzkiej z duszą świata jako odbicie makrokosmosu w różnorodności codziennych doznań. Konsekwentnie podkreślał, że „kult Boga to kult naszej łączności z drugimi, to całkowite uczciwe wypełnienie chociażby naszej najskromniejszej roli na tym człowieczym świecie” (W, s. 62). Wyjaśniał, iż w poufałym porozumieniu z rzeczywistością – jak wynika z cytowanego fragmentu – człowiek Dąbrowskiej zbliża się do tajemnicy istnienia, co stanowi potwierdzenie jej *credo*, wywiedzonego ze spuścizny Jana Kasprowicza i zawartego w przekonaniu, że egzystencję kształtują „głębokie przeżycia religijne, miłość i jasnowidząca pogoda, które zrodziły się z największego cierpienia” (MAT, s. 99). Czapczyński w pełni podzielał wyznawany przez artystkę metafizyczny światopogląd. Nie dostrzegał w nim jednak odwrócenia się od rzeczywistości, lecz – wręcz przeciwnie – kult Boga pojmował jako kult jednostki ludzkiej. Odnotować należy, że choć badacz nie definiował wprost pojęcia religijności, to jego zakres semantyczny można odtworzyć ze związków frazeologicznych, w jakie zostało uwikłane. Staranna lektura jego studiów uprawnia do konstatacji, że metafizyka jest jedną z tych kategorii – obok życia czy sfery etyki – które świadczą o jakości prozy Dąbrowskiej. Uzasadniona jest zatem uwaga Czapczyńskiego, iż pisarka nadawała walory artystyczne najprostszym, często przez nas niezauważonym zjawiskom życia codziennego. „I czyni(ła) to tak, że my w tej codziennej nowo odkrytej rzeczywistości odnajdujemy pełen wartości świat piękna o wysokim napięciu moralnym, że nas napelnia radość życia” (MD, nr 40, s. 1). Stanowisko bohatera dysertacji nie było odosobnione. Kategorią taką posługiwał się m.in. Stefan Kołaczkowski, gdy omawiał twórczość Kasprowicza.

Czapczyński twierdził, że Dąbrowska uważała wiarę za najwyższy autorytet etyczny, sankcjonujący działanie jednostki i zbiorowości. W tym horyzoncie umieszczał jedno z jej programowych haseł, a mianowicie: „stworzenie nowego narodu”, w pojmowaniu przez artystkę sfery metafizycznej dostrzegał bowiem konstytuującą wszelkich przekształceń społecznych. Z przekonaniem mówił: „Religia jest służbą społeczną, jest pracą dla zbawienia wszystkich, a Bóg objawia nam się w każdej istocie żywej, potrzebującej pomocy” (W, s. 64). Pryncypialnym wektorem postawy wielkiej realistki uczynił konfesyjne wyznanie: „We wszystkich takich chwilach, my prości ludzie obcujemy z Bogiem, z substancją świata. Te chwile są siłą naszego życia, choć nam wydają się nieraz słabością, której się wstydzimy” (W, s. 63). Jednocześnie literaturoznawca pisał, że doznania właściwe dla przeżycia miłosnego – a także wspomnienia, marzenia, sen, kontemplacja natury, muzyka, praca – zapewniają szczęście związane z poczuciem dobrze spełnionego obowiązku bądź wiodą ku bezpośredniemu, ekstatycznemu, „niewyrozumowanemu” odczuciu wartości istnienia. Taką właśnie perspektywę przyjmował, interpretując „noce i dnie” Niechciców czy byt „ludzi stamtąd”. Spostrzeżenia Czapczyńskiego uzupełnił Drewnowski, który – inspirowany myślami Jean-Jacquesa Rousseau na temat przeżyć metafizycznych człowieka – religijność artystki łączył z subiektywizmem doświadczeń lokowanych poza jakimkolwiek systemem. U jej podłoża sytuował Biblię, pogańskie pieśni ludu,

kancjonały reformacyjne oraz mity Wschodu. Twórca *Rzeczy russowskiej* opatrzył swoje uwagi konkluzją: „Religia to dla Dąbrowskiej poczucie świata i człowieka oraz obrzędowe pozostałości po wierzeniach i kulturze przodków”³³.

Mimo że Czapczyński nie podjął tego wątku, horyzont religijny Dąbrowskiej można pokazać w kontekście Bergsonowskiej koncepcji „religii żywej” – tak ważnej dla idei filozofii pracy i modernistycznego światopoglądu. Przypomnijmy, że francuski filozof wyróżniał dwa typy religii: dynamiczny i statyczny. Pierwszy – bliski zarówno badaczowi, jak i autorce *Przygód człowieka myślącego* – wiązał z wiedzą intuicyjną, która wiedzie do tworzenia międzyludzkich więzi o charakterze emocjonalnym. Uwolniona od obaw przed utraceniem istotnych dla jednostki norm, ukształtowanych m.in. przez religijne nakazy i zakazy, oraz od lęku przed przyszłością i śmiercią, owocowała moralnością otwartą. Bóg jako ostateczne źródło przekształcającego wszechświata życiowego pędu, i w świecie przyrody, i w świecie ludzkim był zaczynem stwórczej mocy – obdarowywał człowieka miłością, uważał go bowiem za byt godny tego uczucia. Drugi typ religii, powstały w wyniku oddziaływania psychologicznych i często nieuświadomionych reakcji obronnych, poddany panowaniu intelektu, stawał się formalnym powiązaniem ludzi między sobą i źródłem nietolerancji dla indywidualnych zachowań³⁴. Uznać można, że zarówno Czapczyński, jak Dąbrowska, zaświadczyli swoim życiem siłę formacyjną społecznego oddziaływania religijnej postawy „otwartej”, widocznej w codziennym potwierdzaniu idei godnego człowieczeństwa.

Wiele istotnych przesłanek do prezentacji światopoglądu pisarki literaturoznawca wyekscerpował z analizy *Nocy i dni*. Przyjrzyjmy się, jakie wskazania uznawał za ważne zarówno w jej realiach, jak też w czasach powojennych. Zaznaczmy, że z zainteresowaniem pisał przede wszystkim o „przemianie pewnego konkretnego typu życia, historii rodu, która urasta w pozaczasowe pierwiastki ludzkiego losu” (MAT, s. 109). Obracamy się tutaj – jak widać – w kręgu rozważań antropologiczno-filozoficznych, taką bowiem perspektywę egzegetyczną przyjął Czapczyński. Mityzację rzeczywistości powieściowej traktował jako świadomy zabieg kompozycyjny, prowadzący mistrzynię słowa do ukazywania zasad ludzkiego trwania w ich przedempirycznym, a więc ponadjednostkowym porządku.

Nietrudno również zauważyć, że różnorodność powieściowych kreacji postaci z *Nocy i dni* zyskała pełną akceptację interpretatora. Wiele mówił o ich rozczarowaniach, egzystencjalnym bólu i poszukiwaniach własnego miejsca w świecie. Tetralogię nazwał zbiorem „monografii psychologicznych” (K, s. 155), powieścią o „miłości i śmierci, [...] o kobiecie, o rodzinie, o ziemiaństwie, o epoce popowstaniowej, o wojnie, o szarym człowieku” (K, s. 156). Wychodząc z założenia, że intuicyjne wnikanie w poszczególne egzystencje znamionuje prawdziwy

³³ T. Drewnowski, *Rzecz...*, s. 363 (2).

³⁴ Por. S. Kowalczyk, *Bóg w myśli współczesnej. Problematyka Boga i religii u czołowych filozofów współczesnych*, Wrocław 1982, s. 262.

humanitaryzm, wygłaszał aprobatywne sądy o – wykorzystanej przez Dąbrowską przy charakterystykach postaci – metodzie „człowieka prywatnego”, który pogłębienie uzyskiwał – na co współcześnie zwraca uwagę Włodzimierz Maciąg³⁵ – w kontekstowym przywołaniu tła wydarzeń. Skrzyżowanie „charakteru epoki” z jednostką pozwalało – według łódzkiego polonisty – stworzyć bohatera krystalizującego zewnętrzne cechy w swojej plastycznej indywidualności.

Komentarz do *Nocy i dni* uznać można za syntetyczne ujęcie dokonań Dąbrowskiej. Czapczyński zaznaczył:

Wysuwa się zatem na plan pierwszy niezmiernie bogactwo wszelkiego rodzaju przejawów życia wiejskiego i miejskiego [...], codziennych zajęć gospodarskich i poważnych dyskusji politycznych, powszednich trosk i zmartwień i mocowania się ze śmiercią w obronie życia, uniesień erotycznych jako naturalnych przejawów instynktów i patologicznych zwyrodnień, różnorodnych stopni i systemów wychowawczych, bezmyślnych głędzeń, zagłębiania się i zatapiania się w metafizyczne otchłanie bytu (MD, s. 1).

To, co dla Czapczyńskiego w recepcji tekstów wielkiej realistki jest ważne, wiąże się z wpisaniem tam wizją człowieka, dla którego dobroć staje się „nie tylko etycznym czynnikiem, ale wręcz koniecznością biologiczną” (MD, s. 1). W losach prostych ludzi oraz rodziny Niechciców badacz dostrzegał ponadczasowe przesłanie twórczyni, „że na każdym stanowisku można być człowiekiem pożytecznym, zwłaszcza o ile się ma pozytywny stosunek do życia i jest się człowiekiem szczęśliwym, o ile się przez sztukę, miłość, dobre uczynki i wspomnienie wejdzie w kontakt z bytem, Bogiem, i odnajdzie się swoją wartość metafizyczną” (MD, nr 40, s. 6). Przywołane słowa czynił drogowskazem moralnego życia. Naznaczenie traumą wojny nie może – co silnie akcentował – prowadzić do postaw nihilistycznych, nie powinno budzić przekonania o końcu kultury. Jako humanista głęboko wierzył – a postawę tę konstituowała wizja Dąbrowskiej – że minione wydarzenia staną się fundamentem świata budowanego w imię prawdy, piękna i dobra.

Powyższe ustalenia uzupełnimy jeszcze jedną uwagą. Prezentacja światopoglądu pisarki, uwzględniająca wyznawany przez nią system aksjologiczny, pozwoliła Czapczyńskiemu na określenie źródeł jej twórczych inspiracji. Trafnie eksponował rozległą wiedzę historyczną, ekonomiczną i socjologiczną Dąbrowskiej oraz znajomość dokonań kultury światowej. Omawiane dzieła sytuował w ewolucyjnym ciągu rozwoju polskiej literatury. Odnotował pokrewieństwo myśli autorki z kreacją artystyczną Adama Mickiewicza³⁶, Juliusza

³⁵ W. Maciąg, *Sztuka...*, s. 114.

³⁶ O spotkaniach z dziełem wieszczki Dąbrowska mówiła: „zamknąwszy się sam na sam z wizją Mickiewicza, głosem łamiącym się od łkań czytało się te wiersze ścianom zielonym w złote liście”; ead., *Książki*, [w:] ead., *Uśmiech dzieciństwa*, Warszawa 1923, s. 62.

Słowackiego³⁷, Elizy Orzeszkowej, Stanisława Wyspiańskiego, Jana Kasprówicza i Josepha Conrada³⁸. Szczególne znaczenie formacyjne przyznawał natomiast pismom Abramowskiego, gdyż o głoszonych przez niego zasadach Dąbrowska sama mówiła jako o „najważniejszych dla siebie” (W, s. 52). Zaakcentujmy, iż łódzki pedagog zauważył w utworach wielkiej realistki odzwierciedlenie splotu różnorodnych prądów, takich jak witalizm, intuicjonizm, psychologizm, historyzm. Dopatrywał się też odbicia zespolonych w jeden głos tendencji romantycznych i pozytywistycznych, wskazując zwłaszcza miejsca wspólne – głęboki humanitaryzm i związek literatury z życiem społecznym. Miał jednak świadomość, że stosunek Dąbrowskiej do tradycji, choćby tylko rodzimej, nie daje się określić w sztywnych granicach terminów teoretycznoliterackich.

Czas na scharakteryzowanie ostatniej kategorii badawczej, spośród tych właściwych dla warsztatu metodologicznego bohatera dysertacji. Kiedy przyjrzymy się jego wypowiedziom od strony języka, przy pobieżnym nawet oglądzie okaże się, że słowem-kluczem, za pomocą którego wyrażona została aprobatywna opinia o prozie Dąbrowskiej, jest pojęcie życia³⁹. Czapczyński przekonywał,

³⁷ Chociaż nauczyciel Dąbrowskiej, Ignacy Chrzanowski – jak sama pisała – „nieco ironicznie odnosił się” do dzieła autora *Kordiana*, to gimnazjalistki „palily się wtedy głównie do Słowackiego, nie zdając sobie zresztą sprawy z jego istotnych wartości”; ead., *Warszawa mojej młodości*, Warszawa 1954, s. 37–38.

³⁸ Sądy na temat zadań literatury przedstawiła Dąbrowska w omówieniach twórczości znanych pisarzy, m.in.: Żeromskiego, Wyspiańskiego, Struga, Żurakowskiej, Schulza; zob. Z. Libera, *Klasyki polscy w oczach Marii Dąbrowskiej*, „Przegląd Humanistyczny” 1990, nr 7, s. 1–12. Warto dodać, że szczególnie fascynowała ją osobowość Conrada jako etyka, niejednokrotnie natomiast odnosiła się krytycznie do jego tekstów, w których raził ją brak epickości życia powieściowego (*Prawdziwa rzeczywistość Conrada* 1929, *Społeczne i religijne pierwiastki u Conrada* 1932, *Conradowskie pojęcie wierności* 1946; wywiad z twórcą przeprowadził jej mąż: M. Dąbrowski, *Rozmowa z Conradem*, „Tygodnik Ilustrowany” 1914, nr 16, s. 308). Pisarka opowiadała się za ideą indywidualistycznej, bezroszczeniowej etyki, którą odróżniała od etyki prawnospołecznej; pierwsza – jej zdaniem – „działa na mocy nakazów religii, miłości ojczyzny, idei, honoru, sumienia, i tym podobnych realnych, choć nieważkich bodźców moralnych. Polegała zaś na spełnieniu pewnych szlachetnych, a nawet bohaterskich uczynków, bez zakładania, że te uczynki od nas się danym osobom czy sprawom należą. [...] Etyka prawnospołeczna działała na mocy praw i obowiązków”; ead., *Conradowskie pojęcie wierności*, „Warszawa” 1946, nr 1; przedr. [w:] ead., *Szkice o Conradzie*, Warszawa 1950, s. 152.

³⁹ Dąbrowska nawiązywała do koncepcji J.M. Guyau (1854–1888) – przedstawiciela tzw. filozofii życia. Jako zwolennik ewolucjonizmu, rozwinął on koncepcję życia – panosmicznej siły, która poprzez ekspansję dąży do osiągnięcia pełni; stanowi też naturalną podstawę moralności, sztuki i religii. Guyau propagował etykę niezależną (tzw. anomię). Przekonany, że ludzie są z natury dobrzy, a ich cele zbieżne ze sobą, twierdził, iż każde działanie zgodne z zasadą intensyfikacji życia służy rozwojowi społeczeństwa. Uważał,

że istnienie, pojmowane jako struktura, oznacza aspekty aktywności swoiście ludzkiej, niemniej nie tworzy statycznego układu. Badacz traktował je raczej jako pewien ład, wyrażany następstwem funkcji i postaw, a nie przyczyny i skutku. Widział w nim spontaniczne nadawanie sensu rzeczywistości – zarówno tej otaczającej człowieka, jak i kulturowej, wytwarzanej przez minione pokolenia. Akcentował ponadto, że ten znaczeniowótworczy proces przynosi nie ocenę i hierarchię, lecz przekształcanie zjawisk zgodnie z ludzkimi intencjami („ujęcie przedmiotowe”, wartościowanie, wyznaczanie celów i środków ich realizacji). W świetle powyższych uwag wypada uznać, że rozwinięta przez Czapczyńskiego, a wywiedziona z pism Dąbrowskiej, koncepcja bytu – pojmowanego jako tajemnicze, niepoznawalne, dyskursywne źródła aktywności jednostki i jej przeżyć – wiodła do fundamentalnego założenia, że kultura to zjawisko obiektywne. Jej znaczenie można postrzegać poprzez pryzmat doraźnych przeżyć pojedynczego indywiduum.

Ze względu na rangę kategorii życia w systemie estetycznym Czapczyńskiego trzeba będzie pod tym kątem odczytać jego wypowiedzi. W pracy *Wielodrożność... łódzki pedagog pisał, że podwaliny światopoglądu Dąbrowskiej stanowiły „afirmacja życia i entuzjazm”* (W, s. 52). Eksponował – właściwe epickiej i publicystycznej kreacji pisarki – przekonanie, że powinnością wszystkich przedstawicieli gatunku *homo sapiens* (których upostaciowaniem czynił bohaterów *Nocy i dni* oraz „ludzi stamtąd”⁴⁰) jest „szukanie za wszelką cenę i na swój sposób szczęścia i pokonywanie przeszkód, które przychodzą z zewnątrz lub tkwią w duszy człowieka” (MD, s. 1). Podkreślał, iż urzeczywistnienie tak zakreślonego celu uwarunkowane było przez normy i zasady, ale ich obecność w otaczającym świecie nie przesądzała o jakości poszczególnych egzystencji – tylko dzięki sile i wytrwałości jednostki normy mogły być pozytywnie interioryzowane w codziennym działaniu. Zaznaczmy, iż uznanie w prozie realistki życia za sprzężone z wartościami mogło stanowić pokłosie myśli Maxa Schelera. Niemiecki filozof wskazywał za Edmundem Husserlem, że intuicyjny wgląd w sferę aksjologii na drodze redukcji fenomenologicznej umożliwia nawiązanie więzi między wartościami a poznającym podmiotem.

że religia zostanie pewną fazą owego rozwoju; w przyszłości miała być zastąpiona postawą powszechnej miłości. W sztuce widział ekspresję nadmiaru energii życiowej – za jej cel uznawał wywoływanie przeżyć estetycznych, służących zaspokojeniu potrzeb doznawania przyjemności, a także wzbudzenie poczucia solidarności społecznej i kosmicznej sympatii. Ważniejsze prace Guyau: *Zagadnienia estetyki współczesnej* (1884, wydanie polskie 1901), *Zarys moralności bez powinności i sankcji* (1885, wydanie polskie 1910), *L'irréligion de l'avenir* (1887).

⁴⁰ K. Wyka rozszerzył interpretację tytułu; por. id., *Sprawa prozy*, [w:] id., *Pogranicze powieści...*, s. 261.

Dla Czapczyńskiego ważne były również zagadnienia kompozycji tekstów pisarki. Prezentując przywoływane studia, uwypuklić należy umiejętność wysnuwania znaczeń z elementów formalnych utworów. Niezwykle dla warsztatu metodologicznego bohatera dysertacji stało się bowiem konsekwentne pojmowanie dzieła literackiego jako całości treściowo-formalnej. Z wcześniejszych ustaleń wiemy, że zwolennikiem takiej postawy był także jego szkolny polonista i mistrz, Wilhelm Bruchnalski.

W omówieniu „dwutorowości, względnie dwoistości akcji” (D, s. 161) dramatów Dąbrowskiej badacz widział szansę na ich ponadczasową percepcję. Oddzielił zatem dwa pierwsze akty, przedstawiające klęskę władców, od trzeciego, o charakterze epickim, w którym oni już nie występowali. Należy przyjąć jego sugestię, iż usunięcie głównych postaci ze sceny nie oznaczało końca wydarzeń, gdyż Dąbrowska – ze względu na „długowieczność problemu ideowego” (D, s. 161) – rozpatrywała skutki ich upadku nie przez pryzmat jednostki, lecz narodu czy państwa. Siłę kreacji zauważał Czapczyński w bogactwie didaskaliów, które wspierały akcję „odpowiednio dobranym tłem, efektami wzrokowymi i słuchowymi” (D, s. 166–167). Za cenne uznał też zabiegi archaizacyjne (*Stanisław i Bogumił*), stosowane dla uwiarygodnienia ukazanych sensów. Z krytyką spotkała się natomiast epickość ujęcia tematu. Interpretator dostrzegł w niej czynniki, które rozsadzały strukturalną zwartość tekstów oraz utrudniały uchwycenie procesualnego charakteru dziejów, proponując rejestrowanie jedynie konkretnych faktów. Do badacza nie przemawiało konstruowanie przez Dąbrowską poszczególnych odsłon na wzór noweli oraz posłużenie się kompozycją następstwa zdarzeń, które stawały się „ważniejsze od tradycyjnej, na bohaterze opartej akcji ogniskowej” (D, s. 16). Krytycznie odnosił się jeszcze do pozbawienia *dramatis personae* cech indywidualnych (uwaga ta nie dotyczyła kreacji władców).

Przy interpretacji struktury *Nocy i dni* Czapczyński położył nacisk na wyeksponowanie narracyjnej roli techniki wspomnienia. I w tym momencie kolejny raz pomocna okazała się, wywiedziona z filozofii życia, myśl o człowieku, który – tak jak jego dzieła – podlega prawom przemijania. W określonej chwili doświadcza on jednak wszystkich składników czasu: przeszłości, którą wspomina, realnie przeżywaną terażniejszości i przyszłości, której się spodziewa. Podobnie wszelkie ludzkie wytwory przechodzą od stadium zamierzeń, planu na przyszłość, poprzez terażniejszość, aż do stadium przeszłości, gdy stają się tylko wspomnieniem. Postawa ta wyraża trzy władze psychiczne: w stosunku do przeszłości – intelekt, emocje – wobec terażniejszości, a w stosunku do przyszłości – wolę. Łódzki historyk literatury zauważał, że Dąbrowska – dzięki aktualizacji minionego, dostrzeganiu w dawnych dziejach kwestii czysto ludzkich – powstałym niejako „samorodnie” zwykłym obrazom nadała „niemal metafizyczne podstawy” (MAT, s. 105), gdyż nie „wzory literackie, ale bezpośrednio poznane życie było jej mistrzem” (MD, nr 40, s. 6). Dodajmy, iż zbliżone

treściowo wnioski pojawiały się także w wielu innych wystąpieniach polonisty. Czapczyński nie akceptował jednak – a było to stanowisko nowatorskie – utożsamiania ewokowanych doznań z biografią pisarki. Podkreślał, że dzieło korzyści stało jedynie z „licencji artystycznej, z prawa do przeinaczania i komponowania” (MAT, s. 23).

Trzeba też odnotować szersze uwagi Czapczyńskiego dotyczące kompozycyjnych niedostatków *Nocy i dni*. Literaturoznawca zarzucał Dąbrowskiej niepełne wyzyskanie korzyści związanych z przyjętymi założeniami konstrukcyjnymi. Krytycznie oceniał nasyconą elementami publicystycznymi prezentację ziemiaństwa, którą tłumaczył emocjonalnym, subiektywnym i pozbawionym dystansu stosunkiem intelektualistki do środowiska, z którego się wywodziła. Za słabsze pod względem artystycznym uznawał ponadto analizy realiów egzystencji zbiorowej, dokonywane pod kątem postrzeganych zmian społecznych (deklasacja ziemiaństwa, pojawianie się nowych warstw). Według badacza, układ strukturalny wpłynął na osłabienie dynamiki powieści, ze względu na: a) traktowanie relacji sprawozdawczej i rozmowy jako głównych form wyrazu; b) uzależnienie akcji od wątku Barbary Niechcicowej; c) dążenie do bezwzględnej obiektywizacji w przedstawianiu faktów i ukazywanie ich z wielu punktów widzenia; d) ograniczenie sytuacji konfliktogennych i napięciotwórczych – „wszelkie bunty przeważnie dokonywały się w duszy postaci w samotności” (K, s. 164).

Czytelniczy niedosyt interpretatora wywołały finalne partie utworu. Aczkolwiek autorka wątek psychologiczny uznała za zakończony, „a proces socjologiczny za wyczerpany pod względem ilości i jakości możliwych przejawów dekompozycji ziemiaństwa” (K, s. 164), to uczestnik aktu lektury miał prawo odczuwać niezadowolenie, „zawód i zamęt w doznaniu estetycznym” (K, s. 164), spowodowane ograniczeniem skali wydarzeń I wojny światowej jedynie do „skromnych, osobistych przeżyć Barbary” (K, s. 164). Powyższe spostrzeżenia uzupełnijmy uwagą, że niezgodę autora studium wywołała również – ze względu na brak odniesień natury socjologiczno-ekonomicznej – jednostronność przedstawienia rzeczywistości w *Ludziach stamtąd*.

W dalszej części rozdziału uwypuklić należy rozważania Czapczyńskiego na temat koncepcji realizmu Dąbrowskiej. Właściwy dla XX w. relatywizm postaw sprawiał, iż wieloznaczność pojęcia rzeczywistości implikowała ujmowanie realizmu w wielu aspektach. Badacz miał świadomość nieprecyzyjności terminu, gdy objaśniał kluczową dla kreacji bohaterki konwencję realistyczną, która w czasach powojennych podlegała różnym fluktuacjom i stanowiła przedmiot sporów historyków i krytyków literatury. W społecznej debacie swoje pióra zaangażowali m.in.: Ryszard Matuszewski, Maria Grzędzińska, Aniela Łempicka oraz Kazimierz Wyka w artykułach zamieszczanych w „Życiu Literackim”. Ważna była także *Szkola dramaturgów* Konstantego Puzyny, drukowana na łamach „Teatru”. Czapczyński nie przyłączył się do dyskusji teo-

retycznej, niemniej jednak nie godził się na uproszczone prezentowanie zagadnienia, spowodowane wymogami doktryny partyjnej.

Na wstępie zaznaczmy, że łódzki polonista za typową egzemplifikację realizmu uznawał *Noce i dnie*⁴¹. Do czynników wyznaczających strategię przyjętą przez pisarkę zaliczał przede wszystkim skłonność do motywowania działań bohaterów zarówno na płaszczyźnie psychologicznej, jak i społeczno-historycznej (portrety „wysadzonych z siodła”, obrazy inteligencji polskiej o poglądach lewicowych na tle emigracji politycznej). Wyznawany przez Dąbrowską, dyktowany wymogami realizmu imperatyw jak najpełniejszego odzwierciedlenia na kartach książek dostępnego jej świata zadecydował – zdaniem Czapczyńskiego – o przyjęciu punktu widzenia prostych ludzi przy ocenie zjawisk konstytuujących, w dłuższej perspektywie czasowej, bogatą panoramę dziejów narodu. Ukazywanie historycznego i egzystencjalnego aspektu dziejów człowieka, jego miejsca w planie naturalnym (przyrodniczo-biologicznym) i społeczno-narodowym dostrzegał twórczą kontynuację tradycyjnych rozwiązań powieściowych, zaproponowanych przez Bolesława Prusa, Elizę Orzeszkową czy Henryka Sienkiewicza. Łódzki pedagog wiele mówił również o inspiracjach ówczesną myślą filozoficzną (wskazać możemy Sigmunda Freuda, Carla Gustava Junga, Henriego Bergsona), gdyż współtworzyła ona fundamenty mistrzowskich portretów ludzi żywych. Podziwiał epicki rozmach, przypominający kompozycję fresków, zaś do nowych elementów – właściwych dla powieści realistycznej XX w. – zaliczał ograniczenie roli narratora (utrata przywileju wszechwiedzy na rzecz polifoniczności opisów) oraz przezroczystość języka.

W podsumowaniu zastanówmy się, co – według Czapczyńskiego – twórczość Dąbrowskiej mogła ofiarować czytelnikowi po 1945 r. Przede wszystkim zaznaczmy, że przesłanie zawarte w tetralogii i opowiadaniach – kult istnienia oraz afirmacja dla jego bujności i różnorodności, nieograniczoności i nieprzewidywalności – bohater dysertacji uznał za trwałą konstytuantę aksjologicznego kanonu ludzkości. Dostrzegał siłę wpisanych w nie sugestii, istotnych także dla pokolenia naznaczonego traumą wojny. Chciał wierzyć i wierzył – a światopogląd literaturoznawcy był tożsamy ze stanowiskiem pisarki – że tragiczne, minione doświadczenia nie pójdą na marne, lecz staną się strażnikiem postawy: nigdy więcej!

⁴¹ Podobne stanowisko prezentuje Henryk Markiewicz. Badacz wyodrębnił jeszcze dwie kategorie realizmu: werystyczną (opartą na życiowym prawdopodobieństwie i obfitości szczegółów, a nie zawsze ujmującą prawa rządzące rzeczywistością, np. *Dziewczęta z Nowolipiek* Poli Gojawiczyńskiej) oraz homologiczną (polegającą na ujmowaniu prawd i zasad rządzących światem niekoniecznie w oparciu o realistyczny opis rzeczywistości, lecz sięgającą także po symbol, fantastykę czy groteskę); por. id., *Pozytywizm a realizm krytyczny*, „Pamiętnik Literacki” 1955, s. 386–419.

Z całą mocą dowodził zatem, że *summum bonum* etyki Dąbrowskiej stanowiły: życie i największy wykwit jego – człowiek. Wzorem do naśladowania dla współczesnych czynił typ obywatela-demokraty mądrze przetwarzającego rzeczywistość, który nie poddaje się warunkom zewnętrznym, solidarnie działa z innymi i we własnym zakresie przekracza napotymane ograniczenia. Czapczyński powtarzał za mistrzynią słowa główne tezy jej personalistycznej etyki: „bądź sobą”, wypełniaj wzór swego losu. Twierdził bowiem, że jednostka ludzka, poza uwarunkowaniami zewnętrznymi, ma w swoim wnętrzu środki wsparcia do konkretyzacji zadań. Przyjemność, piękno, radość, miłość, czyli różne uroki egzystencji, posiadały – jego zdaniem – również wartość etyczną.

Nadmienić należy, że Czapczyński często konfrontował wywiedzione z tekstów literackich zasady etyczne z własnymi, gdyż krytyczne ocenianie uznawał za integralną część procedury badawczej. Nie dziwi zatem, iż wiele miejsca przeznaczył w swych studiach na omówienie znaczenia zwykłej, codziennej aktywności człowieka. Jej celem miało być nie tylko osiągnięcie majątkowych korzyści, badacz rozpatrywał ją jako autonomiczny walor duchowy. Kulturowanie pracy przez bohaterów prozy Dąbrowskiej traktował równocześnie jako ich osobistą wartość, „pomnożycielkę radości życia”⁴², jak też podstawę umacniania narodu. Takie zadania wpisano w edukacyjne programy międzywojnia. Zdaniem historyka literatury, nie utraciły one znaczenia i w rzeczywistości po II wojnie światowej.

Spostrzeżenia Czapczyńskiego dotyczące zaangażowania wielkiej realistki w dostępne „tu i teraz” podsumować można jego wnioskiem: „Dąbrowska nie tylko nie rzeka się, jak to zaznaczyliśmy, prawa wypowiedzania się w sprawach społecznych, narodowych, państwowych itd., ale czyni to stale” (W, s. 56). Twierdzenie interpretatora o potrzebie wniesienia do epoki nowych jakości można wywieść z przekonania Friedricha Nietzschego: każda współczesność o tyle należy do człowieka, o ile zdoła on ją przetworzyć na miarę swoich ideałów. Uważny czytelnik dostrzeże tu ponadto pokłosie myśli luminarzy nurtu ekspresyjnego w metodologii badań literaturoznawczych, którzy zauważali, że oparta na autorefleksji deskrypcja – czyli twórcza realizacja własnych potencjalności – jest polem do działania efektywnego, szlachetnego, nadającego bogate znaczenie istnieniu własnemu i innych ludzi. W tej perspektywie należy sytuować publikacje łódzkiego polonisty, uważającego pisanie o literaturze za jedną z form manifestowania idei humanistycznych, które stanowiły fundament jego światopoglądu, potwierdzonego codzienną praktyką. Zarysowaną paralelę uwidoczniła dodatkowo aprobata dla wartości prezentowanych w kreacji artystycznej.

⁴² M. Dąbrowska., *Codzienna praca*, Warszawa 1930, s. 4.

Utwory dla dzieci

Istotne ustalenia Czapczyńskiego dotyczyły tekstów Dąbrowskiej dla niedoroślego odbiorcy, także tych odpowiadających na potrzeby wydawnictw szkolnych⁴³. Zwrot jego zainteresowań w tym kierunku podyktowany był poparciem dla postulatu pisarki – kontynuującego propozycje zgłaszane przez Anielę Szycównę, Stanisława Karpowicza, Stanisława Posnera, Marię Gomulicką czy Stefanję Sempołowską – by „książki dla dzieci i młodzieży, ten prawdziwy czwarty stan sztuki, znalazły prawo obywatelstwa w dziedzinie literatury”⁴⁴.

Nowatorstwo ustaleń pozwoliło łódzkiemu poloniście wyrazić sprzeciw wobec formułowanych w latach 30. XX w. (m.in. przez Karola Wiktora Zawodzińskiego) stwierdzeń, odmawiających utworom z adresem dziecięcym literackości, zmysłu strukturyzacji i sugestywności przekazu⁴⁵. Bohater rozprawy polemizował również z powojennym poglądem Włodzimierza Maciąga, że względ na niewyrobionego czytelnika zadecydował o ich niższym artyzmie⁴⁶. Bez zbytnej przesady możemy zatem mówić o przynależności Czapczyńskiego do grona tych badaczy, którzy prezentowali otwartą postawę i akceptowali podsuwane przez życie nowości. Zauważmy, iż Dąbrowska pisała utwory dla dzieci wtedy, gdy żywa była działalność na tym polu wielu innych twórców. Chętnie sięgano wówczas po tematy wojenno-patriotyczne (m.in. Benedykt Hertz, Bronisława Ostrowska, Maria Buyno-Arctowa, Edmund Jezierski), fantastyczno-baśniowe (m.in. Janina Porazińska, Ewa Szelburg-Zarębina) oraz psychologiczne (m.in. Zofia Żurakowska, Janusz Korczak, Juliusz Kaden-Bandrowski). Ostatni z nurtów bliski był autorce *Nocy i dni*.

Zastanówmy się, jakimi kryteriami posłużył się Czapczyński w swoich rozpoznaniach? Czego oczekiwał od twórczości przeznaczonej dla młodego czytelnika? Jaką przypisywał jej funkcję?

Odtworzenie konstytuanta metodologicznej postawy historyka literatury umożliwia uznanie kategorii aksjologicznych za ważne narzędzie badawcze. Przy ocenie dzieła Czapczyński uwzględniał, poza wskaźnikiem estetycznym, także

⁴³ Frekwencję dzieł pisarki na liście lektur szkolnych interesująco omawia B. Kulka, *Marii Dąbrowskiej obecność w edukacji polonistycznej*, „Dydaktyka Literatury” 1994, s. 51–90. Od 1929 r. Dąbrowska była członkiem Komisji do Oceny Beletrystyki, powołanej przez MWRiOP. Jako recenzent, zarzucała często autorom grafomaństwo, a ich utwory oskarżała o brak wartości. Dodajmy, że na łamach czasopism dla dzieci publikowała także artykuły o tematyce harcerskiej, spółdzielczej, krajoznawczej, regionalnej (m.in. *Komisja Edukacji Narodowej*, *Dzień husarski*, *Dzień 7 maja 1794*, *Jan Dekert*).

⁴⁴ M. Dąbrowska, *Zofia Żurakowska*, „Świat Książki” 1929, z. 4/5, s. 6.

⁴⁵ Por. K.W. Zawodziński, *Maria Dąbrowska. Historycznoliterackie znaczenie jej twórczości*, „Przegląd Współczesny” 1933, t. 44, nr 129, s. 50–51.

⁴⁶ W. Maciąg, *Sztuka...*, s. 22–23.

inne elementy służące określeniu jego znaczenia w procesie komunikacji społecznej. Zaznaczmy jednocześnie, że i tym razem – analogicznie jak w przypadku wcześniej interpretowanych utworów – całkowicie akceptował świat wartości, wydobyty z opowiadań i czytanek szkolnych. Sporządzony przez niego katalog dowodził uniwersalności założeń światopoglądowych intelektualistki. Ich fundamentów komentator doszukiwał się w poszanowaniu drugiego człowieka, uczuciach miłości i przyjaźni, znaczeniu pracy dla życia jednostkowego i społecznego, ideach współdziałania oraz solidaryzmu społecznego. Niezbywalnym przesłaniem czynił również umiłowanie ojczyzny i nakaz pomnażania jej siły.

Czapczyński, jako strażnik tradycji, dostrzegał ogromny potencjał formacyjnego oddziaływania na odbiorcę debiutanckiego tomu Dąbrowskiej *Dzieci ojczyzny* (1918)⁴⁷, który znacznie przewyższał zbliżone w formie publikacje: *Obrazki z życia znakomitych Polaków i Polek* (1899) Jadwigi Papi oraz Zofii Kossak *Bursztyny* (1936). W opowiadaniach intelektualistki widział antycypację postulatów, które pod adresem twórców literatury z adresem dziecięcym zgłaszał Kazimierz Króliński:

Dla dziatwy naszej, dla młodzieży potrzebne są książki o treści słonecznej, pogodnej, kojącej. Jeśli zaś tematy tego rodzaju nie wystarczą, niech autorowie uderzą w ton bohaterski, niech piszą [...] o dzielnych, ofiarnych czynach naszych bohaterów narodowych – niech wreszcie pielęgnują uczucia szlachetności, ofiary, poświęcenia, odwagi, męstwa. A równolegle niech wszczepiają w młode dusze zasady obowiązku, wytrwałości w naszej codziennej ofiarnej pracy⁴⁸.

⁴⁷ Opowiadania powstały na prośbę Stefani Sempołowskiej. Ich fragmenty zostały zamieszczone, jako czytanka zatytułowana *W służbie ojczyzny*, w antologii J. Saloniego i W. Stetkiewiczówny, *Na ziemskim globie. Podręcznik do nauki języka polskiego dla klasy VI szkół powszechnych 3 stopnia*, Lwów 1938, s.13–20. Doceniał je W. Maciąg, który twierdził: „Wartość ideowa opowiadań tomu *Dzieci ojczyzny* wynika z patriotyzmu ich bohaterów” (id., *Sztuka...*, s. 32). K. Kuliczowska zwraca uwagę, że Dąbrowska zawsze przywoływała wydarzenia, w których dochodziły do głosu siły demokratyczne społeczeństwa (por. ead., *Twórczość Marii Dąbrowskiej dla dzieci i młodzieży*, [w:] *Pięćdziesiąt lat twórczości Marii Dąbrowskiej*, red. E. Korzeniewska, Warszawa 1963, s. 132). Dąbrowska napisała także, na zamówienie Ksawerego Praussa (późniejszego ministra szkolnictwa), podręcznik do historii *Dzieje naszej ojczyzny*, Warszawa 1918. Wyrósł on z wykładów dla dorosłych analfabetów, które pisarka prowadziła po powrocie ze studiów do Warszawy. Uwagę swoją skierowała na czasy piastowskie, rządy Władysława Łokietka i Kazimierza Wielkiego, panowanie Jagiellonów, burzliwe dzieje XVII i XVIII w., nastroje porozbiorowe, realia niewoli, walki niepodległościowe oraz wydarzenia najnowsze. Ówczesnym odbiorcom imponowało, właściwe dla warszawskiej szkoły historyków, pojęcie historii jako nauki o cywilizacji: Dąbrowska nie tylko przywoływała fakty polityczne, lecz także prezentowała duchową kulturę Polaków.

⁴⁸ K. Króliński, *Najnowsze kierunki w naszej literaturze dla dzieci i młodzieży*, „Przyjaciel Szkoły” 1925, nr 5, s. 137. Jak podaje B. Hadaczek, w pierwszych latach po odzys-

Dodajmy, że idee pedagogiki patriotyzmu Czapczyński realizował m.in. w biografiach Hugona Kołłątaja, Waleriana Łukasińskiego i Aleksandra Fredry.

Przejawy talentu Dąbrowskiej interpretator lokował na kilku płaszczyznach. Za oznakę twórczego mistrzostwa uznał przyjęcie w narracji pajdialnego punktu widzenia: dziecięcemu rozumieniu historii towarzyszyła bowiem jednocześnie refleksja nad własnym rozwojem i stosunkiem do zmieniającego się otoczenia, którą ułatwiał emocjonalny ton wypowiedzi. Aktywizacji czytelniczej służyła także – jego zdaniem – rozległa perspektywa przywoływanych wydarzeń: czytelnik stawał się świadkiem/uczestnikiem wielu istotnych dla narodu faktów, poczynawszy od uchwalenia Konstytucji 3 maja (*Trzeci Maj Krystka i Anielki*), przez insurekcję kościuszkowską (*Żołnierze Kościuszki; Pomnik z ziemi*), legiony Jana Henryka Dąbrowskiego (*Ludzie wolni są braćmi*), kampanię napoleońską (*Krzyżyk spod Frydlandu*), powstanie listopadowe (*Janek sam służy Ojczyźnie*), wydarzenia 1846 r. (*Baśń prawdziwa o kasztelanicy*) i powstanie styczniowe (*O Jantosiu – powstańcu i ziemi chłopom oddanej*), aż do strajku szkolnego 1905 r. (*My, polskie dzieci*).

Doniosłe znaczenie miała konstatacja łódzkiego pedagoga o pojmowaniu ojczyzny przez Dąbrowską w kategoriach świętości. Taka perspektywa pozwoliła – jego zdaniem – podać młodzieży wiedzę historyczną w myśl pozytywistycznego hasła „ku pokrzepieniu serc”. Była to wiedza wyselekcjonowana pod kątem jej optymistycznej wymowy, która u progu wyzwolenia kraju miała służyć zarówno wychowaniu przyszłych obywateli niepodległej Polski, jak i wzbudzeniu w nich dumy narodowej i patriotyzmu. Badacz konsekwentnie postulował, by z jednej strony nasycać przekaz dydaktyczny opowieściami o sukcesach rodaków, z drugiej zaś – głosić ideę *gloria victis* oraz wiarę w moralne zwycięstwa człowieka. Istotnym przesłaniem dla nauczycieli również w czasach powojennych uczynił Czapczyński – co świadczy o kunszcie jego pedagogicznego rzemiosła – dydaktycznie nośną obserwację pisarki, że w historii „miłość ojczyzny i entuzjazm, pomimo tylu klęsk, doprowadzały do zwycięstwa” (MD, nr 40, s. 1). Za ponadczasowe uznał przeświadczenie autorki *Geniusza sierocego* o konieczności zespolenia wysiłków w imię pomnażania wspólnego dobra. Podkreślał rolę jednostki w kształtowaniu historii, przekonywał, że fakty historyczne stanowią wysiłek „szerokich mas społecznych, bez których na nic by się zdały plany wielkich ludzi” (MD, nr 40, s. 1). Z uwagą przyglądał się działaniom przepojonym ideałami „miłości bliźniego, poczuciem sprawiedliwości i równości społecznej” (MD, nr 40, s. 1), które podejmowały dzieci z ubogich rodzin robotniczych i chłopskich (rzadziej szlacheckich czy magnackich).

skaniu niepodległości artyści sięgali po „narodową martyrologię przynajmniej z dwóch względów: żeby nie zapomniano ceny przelanej krwi w walkach o niepodległość, a także dlatego, że zarówno pisarze, jak i czytelnicy nie potrafili zmienić od razu sposobu myślenia charakterystycznego w czasach zaborów”; id., *Wychowanie przez literaturę w Polsce międzywojennej*, Warszawa–Poznań 1973, s. 20.

O znajomości psychiki młodzieży świadczy aprobatą historyka literatury dla stosowanej przez Dąbrowską strategii pomijania w tekstach dla niedorosłego odbiorcy opisów walk i bitew. Interpretator widział jej aktualność i po roku 1945, zdawał sobie sprawę, że nie należy potęgować traumatycznych przeżyć młodych ludzi, boleśnie doświadczonych przez wojnę⁴⁹. Dowodził – także we wcześniejszych *Ćwiczeniach w mówieniu...*⁵⁰, gdy omawiał publikację Józefa Ciembroniewicza *Dzieci a wojna – przyczynek do poznania duszy polskiego dziecka* (1919) – iż ewokowanie przerastających możliwości percepcyjne czytelnika zdarzeń przeszłości jest szkodliwe z wychowawczego punktu widzenia. Słuszność przywołanej refleksji potwierdziła praca Marii Reuttówny *Dziecko polskie w latach niewoli i walk* (1920), z którą – jak możemy domniemywać – zapoznał się łódzki polonista⁵¹.

Uśmiech dzieciństwa Czapczyński uznał – i w tym miejscu zgadzał się z Leonem Piwińskim – za swoisty „podręcznik psychologii dziecięcej o szerokiej skali skojarzeń” (MD, nr 40, s. 1). Cenił epickość ujęcia, nieskomplikowanie fabuły, przejrzystość kompozycji, powołanie do istnienia anonimowych bohaterów w „prostocie ich wiejskiego bytowania”. Lektura opowiadań budziła – jego zdaniem – czytelniczą fascynację, umożliwiała inicjację w świat obrzędów (*Boże Narodzenie, Wielkanoc*), wprowadzała w życie szkolne (*Odjazd*), ułatwiała poznawanie tajemnic natury (*Drzewa na wiosnę, Ptaki, Goście*) wraz z właściwym jej zjawiskiem przemijania (*Janek, Pies*). Formowaniu tożsamości narodowej służyła natomiast opowieść *Książki*. Łódzki pedagog w prezentowanym zbiorze widział subtelne środki prowadzące do „wydobycia »postawy moralnej«” młodych ludzi (MD, nr 40, s. 1) bez zbędnego dydaktyzmu.

Znacznie niżej pod względem artystycznym (schematyzm przyjętych rozwiązań, tendencyjność fabuły i nadmierne moralizatorstwo) wartościował Czapczyński powstałą wcześniej *Galąź czereśni*, aprobatywnie wyrażał się jednak o poruszonych tam przez pisarkę tematach. Popierał jej apele o podniesienie poziomu życia chłopów i robotników (*Niedola pszenicy, Dziewczyna z kaczeńcami*), sprzy-

⁴⁹ O trwałości postawy Dąbrowskiej świadczą jej słowa, wypowiedziane po II wojnie światowej: „Pragnę podkreślić, że nie wolno dzieciom pokazywać okropności wojennych. Na wystawie zbrodni niemieckich w Polsce dzieci interesowały się najbardziej – narzędziami tortur...”. Głos pisarki przywołano w anonimowym artykule *Literatura dla dzieci i młodzieży – jaka jest i jaka być powinna*, „Gazeta Ludowa” 1946, nr 339, s. 5.

⁵⁰ Por. T. Czapczyński, *Ćwiczenia w mówieniu. Przyczynek do metodyki języka polskiego*, Warszawa 1922, s. 32–33.

⁵¹ Postać młodego bohatera – uczestnika wydarzeń historycznych pełniła również istotną rolę w kształtowaniu narracji podręczników do nauczania historii; por. K. Sanojca, *Dziecko jako bohater wydarzeń historycznych w literaturze szkolnej okresu Drugiej Rzeczypospolitej*, [w:] *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie*, red. K. Jakubiak, D. Żołądz-Strzelczyk, W. Jamrożek, t. 2, Bydgoszcz 2002, s. 364–375.

jał konsekwentnemu upominaniu się o realizację idei dobra za pomocą propagowania rozpowszechnionych w międzywojniu ideałów spółdzielczości (*Galąz czeresni, Olek*). Swoimi konstatacjami potwierdzał spostrzeżenie Zawodźńskiego, iż obrazy „przyjaźni, współdziałania, braterskiego miłosierdzia i podniesienia ludzi przez miłość”⁵² wyrażają uniwersalne przesłania *caritas*.

Nie mniej ambitny cel wyznaczył sobie Czapczyński, gdy jako jeden z pierwszych – i tu ponownie należy zaakcentować nowatorstwo jego myśli – badaniami objął czytanki. Dostrzegał w nich bowiem zarówno cenne ogniwo społecznego programu Dąbrowskiej, jak też element procesu komunikacji społecznej. Prace te powstawały w latach 1924–1936, głównie na zamówienie Ossolineum (10) oraz Książnicy-Atlas (3). Warto dodać, że zjawisko pisania przez znanych twórców utworów *ad usum scholarum* nie należało w dwudziestolecie do rzadkości. Współpracę z wydawnictwami szkolnymi podjęli wówczas m.in.: Juliusz Kaden-Bandrowski, Waclaw Sieroszewski, Piotr Choynowski, Leopold Staff, Maria Kuncewiczowa czy Zofia Nałkowska.

Do ważnych ustaleń literaturoznawcy zaliczają się komentarze dotyczące świata przedstawionego w małych formach narracyjnych. W odczuciu bohatera rozprawy, znajomość psychiki najmłodszych pozwalała Dąbrowskiej tworzyć obrazy realistyczne, które zyskiwały podziw czytelników. Wprzęgnięte do programu nauczania, często inspirowane konspektem wydawców, pomagały dzieciom poznawać rzeczywistość, zachęcały do stawiania pytań i poszukiwania odpowiedzi. Za niedające się przecenić uznał Czapczyński nastawienie tekstów na percepcję jako akt tworzenia oraz szeroką i otwartą formułę pouczenia, opartą na współdziałaniu nauczyciela i ucznia. Uczestnicząca „koncepcja lektury” (Barbara Myrdzik) sprawiała, że opowieści te zachęcały do podjęcia mądrej rozmowy, pełniły funkcje poznawcze, formacyjne, służyły kształtowaniu światopoglądu⁵³.

Istotny komponent pedagogicznego oddziaływania opowiadań doświadczony polonista odnalazł w dążeniu do uformowania człowieka zdolnego do wyrzeczeń dla dobra narodu i państwa⁵⁴. Różnorodność podjętej przez Dąbrowską problematyki uważał za trafny środek aktywizacji poznawczej młodych ludzi, służący także ich wzbogaceniu moralnemu. Demokracizm Czapczyńskiego wy-

⁵² K.W. Zawodźński, *Maria Dąbrowska. Historycznoliterackie...*, s. 51.

⁵³ Utwory *ad usum scholarum* zyskały wysoką ocenę komisji szkolnej, która proponowała wprowadzenie większej ilości tekstów Dąbrowskiej. O ich pozytywnym oddziaływaniu przekonani byli również nauczyciele, a także dzieci (por. Z. Budrewicz, *Czytanka literacka w gimnazjum międzywojennym. Geneza, struktura, funkcje*, Kraków 2003, s. 60). Dodajmy, że w 1948 r. ukazał się *Wybór pism dla dzieci*, którego Czapczyński nie wspomina.

⁵⁴ Por. C. Majorek, *Historyczne źródła teorii wychowania obywatelsko-państwowego w Polsce doby międzywojennej*, [w:] *Edukacja historyczna i obywatelska młodzieży w Polsce Odrodzonej 1918–1939*, red. J. Maternicki, Warszawa 1987, s. 9–56.

rażał się pochwałami solidaryzmu społecznego *Przyjaźni, Zdobycia serc, Wilcząt z czarnego podwórza*. O aktualności *Kolegów Jacka*⁵⁵ świadczyło propagowanie popularnej wówczas idei gminy szkolnej, dzięki której możliwa była pomoc choremu koledze. Pedagog podkreślał również wychowawcze korzyści wiążące się z wyposażeniem ucznia w wiedzę na temat *Walki z gruźlicą*⁵⁶. Omawiając czytankę *W laboratorium*, stanowiącą relację z jednego dnia działalności badawczej profesora, jego asystentów i studentów, podkreślał – mimo iż pisarka zastosowała dialog pozorny – umiejętne skierowanie uwagi młodzieży na doniosłość odkryć naukowych. Zaznaczał ponadto, że młodzi ludzie otrzymali możliwość poznania zasad, na jakich działają urządzenia laboratoryjne, a zatem zdobyli utylitarną wiedzę pozapolonistyczną. Czapczyński całkowicie aprobował uwypuklanie znaczenia pracy dla życia jednostki ludzkiej, widoczne w *Pracowniku zagorzałym*. Cenił też wskazanie na konieczność moralnego doskonalenia się człowieka, zawarte przez Dąbrowską w *Kamieniach szlachetnych*. *Wieniec* natomiast wiązał z ówczesnym zainteresowaniem folklorem i kulturą ludową, czyli ważnym narzędziem kształtowania emocjonalnego związku z małą ojczyzną, a poprzez nią – także z Polską. W tym samym kręgu dokonań swojej bohaterki umieścił *Kury w naszym ogrodzie*. Konkluzja, że „każdy szuka miejsca, gdzie mu najlepiej” (MD, s. 79) niosła – zdaniem pedagoga – uniwersalistyczny przekaz aksjologiczny.

Literaturoznawca wyodrębnił też niewielką grupę utworów charakteryzujących się wysuniętą na plan pierwszy „miłością ojczyzny jako niedająca się niczym stłumić czy zniszczyć cechą narodową” (MD, nr 40, s. 1). Emigracyjna rzeczywistość, boleśnie odczuwane oddalenie oraz kultywowanie tradycji jako elementu polskości, stanowiły materię *Marcina Kozery* (druk pierwotnie w „Płomyczku” – 1924, a następnie w zbiorze opowiadań – 1927) oraz *Naszych ludzi w Westfalii*. W przeświadczeniu interpretatora omawianymi tekstami twórczyni potwierdziła rozległą skalę swoich artystycznych poszukiwań, wyszła bowiem poza terytorium Rzeczypospolitej, by obserwacją objąć „i chwilowych, i od wielu lat osiadłych [na obcej ziemi – dopisek M.G.-T.] uchodźców” (MD, nr 40, s. 1). Dojrzewanie polskiej tożsamości dziewczynek i chłopców, ich miłość ojczyzny, zaangażowanie w walkę o wolność formowały ważkie przesłanie dla pokolenia dorastającego w niepodległej już Polsce, były pogładową lekcją poszanowania pokoju.

⁵⁵ Por. M.S. Szromba, *Polska literatura spółdzielcza. Przegląd bibliograficzny*, Kraków 1926; F. Dąbrowski, *Spółdzielnie uczniowskie*, Warszawa 1925; A. Patkowski, *Wychowanie pokolenia w duchu demokratycznej idei współdziałania*, Warszawa 1922.

⁵⁶ O skali rezonansu tego tekstu interesująco pisze Zofia Budrewicz, która – przywołując korespondencję pisarki z uczniami – uwypukliła ich gotowość do solidarnej walki z niebezpieczeństwem, widoczną choćby w inicjatywie zbierania pieniędzy na ten cel; por. ead., *Czytanka literacka...*, s. 85.

Wiedziony myślą o społecznej doniosłości czytanek, badacz przyjrzał się ponadto dokładnie ich strukturom narracyjnym, gdyż Dąbrowska stopniowo przechodziła od tradycyjnych, zbeletryzowanych pogadanek do wypowiedzi o charakterze publicystycznym. Za szczególnie intrygujące komentator uznał obficie wyposażone w anegdotę migawkowe reportaże, swą formą zbliżające się niekiedy do felietonów⁵⁷. O wychowawczej skuteczności przesądzała realizacja paradygmatu „dydaktyzmu dialogowego”⁵⁸ lub „dialogu edukacyjnego”⁵⁹ – Czapczyński nie wprowadził tego terminu, niemniej właśnie to zjawisko miał na myśli – który znacznie przekraczał ramy dydaktyzmu retorycznego. Jak słusznie zauważa Zofia Budrewicz, „[d]ialog funkcjonuje w nich nie tylko jako wykładnik określonych właściwości formalnych. Jest on kategorią aksjologiczną, nazwą postawy w sferze projektowanych zachowań odbiorców”⁶⁰. Nastawienie poszukujące i aktywnie zdobywaną wiedzę pedagog uznawał za najważniejsze założenia warsztatowe tego rodzaju utworów. Do podstawowych mechanizmów tekstotwórczych należała – jego zdaniem – wyrazistość fabuły, tj. zdarzeniowość jako fundament refleksji aksjologicznych podejmowanych na drodze aktywnego uczestnictwa odbiorcy, przy jedynie dyskretnych sugestjach wpisanych w strategię autorską. Pozbawiona apodyktyczności rozmowa umożliwiała samodzielne uwewnętrznienie przez uczniów przekazu aksjologicznego. Mogli oni wzorować się na prezentowanych bohaterach, swym postępowaniem potwierdzali bowiem wartość wzajemnej pomocy i przyjaźni, umiejętność współdziałania oraz wrażliwość na Innego. W opinii łódzkiego znawcy omawianej problematyki, małe formy narracyjne Dąbrowskiej użyczały tematyce pedagogicznej fikcyjnych wątków i obrazów oraz zróżnicowanych struktur językowych – takich jak: opis, dialog, zbeletryzowana opowieść i monologi. Zaletą tych tekstów były (i są) mądry optymizm, wiara w siłę i znaczenie życia. W niektórych jednak – na co słusznie zwracał uwagę Czapczyński – pisarka nadmiernie fabularyzowała konkretne idee wychowawcze⁶¹.

⁵⁷ K. Kuliczowska, *Twórczość Marii Dąbrowskiej dla dzieci i młodzieży*, [w:] *Pięćdziesiąt...*, s. 131–132.

⁵⁸ E. Czaplejewicz, *Pragmatyka, dialog, historia. Problemy współczesnej teorii literatury*, Warszawa 1990, s. 180–188.

⁵⁹ B. Myrdzik, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin 1999, s. 78–81.

⁶⁰ Z. Budrewicz, *Czytanka...*, s. 60.

⁶¹ Czapczyński nie wspominał o kilku czytankach Dąbrowskiej: *Pierwszy dzień nauki* (I tom antologii Balickiego i Maykowskiego), *Ostatni dzień* (*Czyste serca*), *Czajki*, *Drogie kamienie*, *Królowa Jadwiga patrząca przez okno*. Nie wiadomo, jakie przyczyny zaważyły na jego decyzji. Pominięcie dwóch pierwszych może zastanawiać tym bardziej, że ukazywały one utalentowane nauczycielki – jedna z nich, opromieniona blaskiem słońca, przeżyła negatywne odczucia dziewczynki w nowej sytuacji szkolnej (przerażenie, strach, zawstydzenie, osamotnienie, zakłopotanie widoczne w myślach i zachowaniach); druga zaś, składając na koniec roku szkolnego życzenia, by innym było dobrze z dziećmi, zmobilizowała podopiecznych do właściwego zachowania.

Literaturoznawca miał świadomość, że Maria Dąbrowska realizowała program edukacyjny w wielu obszarach. Choć badacz nie rozważał tego zagadnienia szerzej, przypomnijmy, że w latach 1910–1917 pisarka w licznych wypowiedziach publicystycznych podnosiła kwestię unarodowienia szkolnictwa i stworzenia jednolitego systemu wychowawczego, żądała oświaty dla ludu, występowała przeciw akroamatemizmowi w nauczaniu, domagała się kształcenia pogładowego, a także wskazywała na znaczenie historii podczas formowania osobowości wychowanka⁶². Podkreślić należy, że roztaczana przez twórczynię wizja szkoły oraz proponowany zakres jej obowiązków i zadań stanowiły wyraz ówczesnych dążeń – popieranym również przez bohatera dysertacji – do wychowania młodego pokolenia w ścisłym związku ze współczesnością i potrzebami społeczno-narodowymi. Były one wyrazem troski o zapewnienie ojczyźnie mądrych, świadomych swych powinności, obywateli.

W konkluzji trzeba zaznaczyć, że Czapczyński – jako hermeneuta – wyjaśniał, odkrywał i deszyfrował sensy utworów Dąbrowskiej przeznaczonych dla młodego człowieka i ukazywał ich wartości estetyczne. Ujmując je jako „teksty w stanie podejrzenia”, artykułował ich wewnętrzną, głęboką sferę znaczeń, które sytuował w uwspółcześnionej perspektywie. Za ważne po 1945 r. uznawał afirmowanie postaw patriotycznych, kultywowanie pracy, ideę samodoskonalenia się, współpracę z innymi, przyjaźń i koleżeństwo. Hasła demokratyzmu potwierdzały – według niego – słuszność przeobrażeń społecznych. W podziwieniu dla niedyrektwalnej moralistyki wspomnianych opowiadań można natomiast wyczytać inklinację do traktowania procesu kształcenia jako partnerstwa w zdobywaniu wiedzy o świecie. Wydobyty z dorobku Dąbrowskiej nakaz towarzyszenia odbiorcy w jego drodze ku dorosłości, pedagog uważał za ponadczasowe *credo* powinności nauczycielskiej. Zbliżoną postawę zajmie sam, jako autor wierszy dla dzieci.

⁶² Wysuwane przez Dąbrowską postulaty edukacyjne nie były zjawiskiem odosobnionym, od czasów pozytywizmu bowiem kwestie szkolnictwa stały się przedmiotem ogólnej troski, a za sprawą m.in. J.W. Dawida, A. Szycówny oraz S. Karpowicza uzyskały naukową podbudowę. Wystąpienia pisarki należy genetycznie powiązać z jej młodzieńczą działalnością w związkach filareckich i lelewelowskich; stanowią one swoistą kontynuację jej apelu wyrażonego słowami: „Czuwajmy nad wychowaniem polskim, które obywateli przyszłej Polski tworzy, nad szkołą polską, ze wszech stron niebezpieczeństwem zagrożoną. Pracujmy w tym kierunku, abyśmy tę szkołę własnymi rękami i własnym trudem zreformować mogli” (ead., *Odezwa Związku Młodzieży Niepodległościowej w Leodium*, 1910, druk ulotny, Archiwum Rękopisów Marii Dąbrowskiej w Muzeum Literatury, teka II). Szerzej o publicystyce wychowawczo-oświatowej zob. Z. Adamczykowa, *Maria Dąbrowska. Ku dziecku i wychowaniu*, Katowice 2005, s. 13–14; autorka wyróżniła 30 artykułów poświęconych tej problematyce; *ibid.*, s. 168–169. Po I wojnie światowej aktywność Dąbrowskiej w tym zakresie znacznie osłabła.

Zakończenie

Rozważania zamieszczone w tym rozdziale warto zamknąć przywołaniem niepublikowanej dotąd korespondencji między Czapczyńskim a Dąbrowską, która była jedną z ważnych czytelniczek jego prac. Ta wymiana listów przyniesie odpowiedź na pytanie o zasadność założeń metodologicznych przyjętych przez badacza oraz potwierdzi trafność jego sądów. Ukaże ponadto rozbieżności między intencjami pisarki a wykładnią interpretatora.

Chociaż pierwszy z przywołanych listów odnosił się do *Kompozycji „Nocy i dni”*..., uwagi w nim zamieszczone stanowią syntetyczny, emocjonalny komentarz Dąbrowskiej do wszystkich interesujących nas studiów. Przytoczyć warto przede wszystkim słowa uznania kierowane pod adresem historyka literatury: „Zawsze z najczulszym podziwem myślę o Pana zamilowaniu do mej twórczości i zawsze jestem za nie serdecznie wdzięczna”. Miesiąc później zaś pisarka zapewniła: „błagam, niech Pan wierzy, że bardzo wysoko cenię sobie wszystkie Pana wypowiedzi o mej twórczości”⁶³. Dąbrowska nie odnalazła się jednak w portrecie stworzonym przez łódzkiego literaturoznawcę. Zauważała:

obraz pocziwej, moralizującej cici czy nauczycielki, jakim jest w Pana twórczości autorka *Ludzi stamtąd* odbiega dość daleko od obrazu upojonego życiem i pięknem człowieka, jakim miałam się całe życie. Ale okazuje się, że znamy siebie mało i że w utworach moich nie ma tego uroku artystycznego [...], jakimi zdawały się one tętnić dla pewnej rzeszy moich czytelników⁶⁴.

Stanowisko takie wywołało oburzenie Czapczyńskiego, toteż interlokutorka pośpieszyła z wyjaśnieniem:

Nie miałam najmniejszego zamiaru ani Pana dotknąć, ani w ogóle okazać się wobec Pana złośliwa. Niefortunnego zwrotu, który tak Pana uraził, użyłam raczej dla pomniejszenia samej siebie. Jakoś wstyd mi było zastosować tu wielkie słowa w rodzaju „wychowawca człowieka” czy „narodu”, „pisarz etyk”, do której roli Pana eseje mnie podnoszą, więc użyłam słów jakoby żartobliwych. [...] Zdaje mi się zresztą, że całkowicie zgodziłam się z Pana osądem i stwierdziłam tylko, że zazwyczaj uważamy się sami za coś innego niż jesteśmy⁶⁵.

Być może dobrze się stało, że Czapczyński nie poznał prywatnego i w znacznym stopniu ironicznego autokomentarza Dąbrowskiej, podyktowanego goryczą

⁶³ List M. Dąbrowskiej do T. Czapczyńskiego, 17 II 1949; korespondencja..., rps. III-13.

⁶⁴ List M. Dąbrowskiej do T. Czapczyńskiego, 15 I 1949; *ibid.*

⁶⁵ List M. Dąbrowskiej do T. Czapczyńskiego, 17 II 1949; *ibid.*

z powodu pominięcia jej nazwiska w ważnych publikacjach językoznawczych. W *Dziennikach* pod datą 26 I 1947 zanotowała:

Wychodzą dwie książki o języku i stylistyce polskiej. Dwa ogromne dzieła, z których przez kilkadziesiąt lat będą się uczyć studenci. I ani słowa o mnie. Tak jakbym zgoła nie istniała w literaturze. Zajął się mną tylko biedny Czapczyński – tak niedołąźnie, tak ubogo, że nawet na tym jednym „moim” krytyku nie mogę duchem się wesprzeć⁶⁶.

Powyższe cytaty potwierdzają słuszność hermeneutycznego modelu interpretacyjnego, a także samoistny byt dzieła literackiego w społecznym obiegu. Mimo że stanowiło ono ekspresję indywidualnej psychiki, woli, pragnień i ideałów artystki, to – jako twór ukończony – pełną konkretyzację uzyskiwało w akcie czytelniczym. Badacz nie poszukiwał zatem „realnej i konkretnej Dąbrowskiej”, zgodnie z jej sugestią, że „nie idzie o to, co autor widział albo nie widział, przeżył albo nie przeżył. Idzie o to, aby widział i przeżył czytelnik”⁶⁷. W swoich pracach pokazywał sposoby snucia refleksji nad tym, co nie zostało przez nią pomyslane i usensownione, a co ukonstytuowało przedmiot namysłu badawczego. Zastosowane przez Czapczyńskiego pojęcie indywidualności powieściopisarki wyjaśniało i porządkowało zjawiska literackie. Jego rozumienie historii literatury jako dziejów wielkich osobowości bliskie było Wacławowi Borowemu, Edwardowi Porębowiczowi czy Juliuszowi Kleinerowi.

Zaznaczmy, że powinnością historyka literatury Czapczyński uczynił wydobywanie idei utworu, odkrywanie i nazywanie tkwiących tam wartości wyrażonych w indywidualnym kształcie językowym. Jako przeciwnik myślenia „mechanistyczno-racjonalnego”, preferował całościowe ujmowanie rzeczywistości kulturowej na drodze intuicyjnego odczucia. Tym samym opowiadał się przeciwko poznaniu wyłącznie racjonalnemu. Wydaje się, że spośród wielu składowych jego literaturoznawczego warsztatu jeden czynnik zasługuje na szczególne wyróżnienie. Jest nim pokora wobec przedmiotu rozpoznania. Łódzki literaturoznawca, toczący dyskurs ponad epokami i z sobie współczesnymi, twierdził, że interpretacja zależy od usytuowania interpretatora, który uzależniony jest od przedmiotu interpretowanego. Uruchamiając nastawienie emocjonalne, poznawcze i wartościujące, przedmioty literacko-naukowego opisu uznawał za istotny element komunikacji społecznej.

W szkicach o Dąbrowskiej Czapczyński tropił wskazania egzystencjalnie ważne dla rodaków, którzy próbowali podnieść z gruzów wojny nie tylko świat materii,

⁶⁶ M. Dąbrowska, *Dzienniki*, t. III, s. 57. W trzynastotomowym wydaniu zapis ten figuruje pod datą 31 I 1947 r.; por. id., *Dzienniki*, t. V, Warszawa 2009, s. 205.

⁶⁷ List M. Dąbrowskiej do T. Czapczyńskiego, 22 VI 1955; korespondencja..., rps. III-13.

lecz przede wszystkim ducha. Idąc śladem myśli intelektualistki, głosił pochwałę życia, kultu dobrego i mądrego człowieka, etykę samodoskonalenia nastawionego na szacunek dla Innego oraz pomnażanie wspólnego kapitału. Przestrzegał przed podejmowaniem pochopnych decyzji politycznych, ukazywał źródła konfliktów i wskazywał potencjalne zagrożenia wynikające z ich nierozwiązania. Świadomy kryzysu cywilizacyjnego spowodowanego przez faszyzm i komunizm, nawoływał do zorganizowania nowo powstałego państwa na zasadach demokratycznych. W takiej perspektywie odczytywał publicystykę Dąbrowskiej, jej dramaty, *Ludzi stamtąd* oraz *Noce i dnie*. Jego ogromną zasługą było zwrócenie uwagi na utwory adresowane do dzieci i młodzieży. Nie mógł nie doceniać ich walorów poznawczych, kształcących i wychowawczych, jako doświadczony pedagog świetnie zdawał sobie sprawę z siły oddziaływania przekazu literackiego w procesie formowania młodego człowieka. Modelowanie narracji z punktu widzenia niedorośliwych bohaterów ułatwiało – jego zdaniem – interioryzację prezentowanych wartości. Podkreślmy, że w swoich wypowiedziach – choć w wielu aspektach jego sądy zgodne były z sugestiami innych badaczy – Czapczyński zaznaczał własne, odrębne stanowisko. Uznać można, że dostrzegając w sztuce słowa żywotny składnik uniwersum ludzkiego, zajmował stanowisko koherentne ze światopoglądem Dąbrowskiej.

Służba wielkości literatury nie oznaczała jednak pisania na klęczkach, toteż komentarze Czapczyńskiego, zawsze wyważone, uwzględniały zarówno zalety, jak też niedociągnięcia dzieła – widoczne na płaszczyźnie kompozycji, kreacji postaci oraz niektórych rozwiązań strukturalnych. Cenić trzeba rzetelność jego studiów i szkiców, nieuleganie schematom, odkrywcość ocen i spostrzeżeń. Wyeksponować należy zdolność polemiczną, także wobec poglądów artystki, choć komentator na pewno zdawał sobie sprawę z jej wrażliwości. Spotkał się z nią osobiście i „zabierał głos w dyskusji” na odczycie w Łodzi, „która ze wszystkich miast przyjęła [ją – dopisek M.G.-T.] chyba najgoręcej”⁶⁸. Możemy przypuszczać, iż trudność zadania potęgowała dodatkowo prowadzona z Dąbrowską korespondencja. Czapczyński miał świadomość, że jego studia podlegają wzmocnionej percepcji: osądzali je inni znawcy tematu, czytająca publiczność i – przede wszystkim – sama autorka interpretowanych tekstów.

Zarysowana sytuacja sprawiła, że polonista miał sposobność modyfikacji zarówno swoich dotychczasowych priorytetów, jak i postrzegania samego siebie. Prezentowane szkice potraktować można jako szczególny proces służący deszyfracji sensów kultury, proces, który nigdy się nie kończy – z uwagi na ogrom obszaru jej zjawisk oraz niemożność sformułowania ostatecznej opinii krytycznej⁶⁹.

⁶⁸ M. Dąbrowska, *Dzienniki*, t. III, s. 107.

⁶⁹ W. Dilthey pisał: „Wszelkie rozumienie pozostaje zawsze tylko względne i nigdy nie może się zakończyć”; id., *Pisma estetyczne*, przeł. K. Krzemieniowa, Warszawa 1982, s. 309–310.

Wskazane aporie mimo wszystko nie zniechęcały do podejmowania wysiłku czytania. Dodać należy, że wykonany przez Czapczyńskiego portret Dąbrowskiej był ponadto „aktem sprawiedliwości” historyka literatury dla jej trudu. Pośrednio stanowił natomiast wyraz solidarności z omawianymi pracami, odczuwanej ze względu na światopoglądowe pokrewieństwo. „Sympatia” – co również stanowiło konsekwencję tez Diltheya – „nie tylko pomagała w odczuwaniu źródeł, ale stanowiła niezbędny warunek rozumienia”⁷⁰.

Tadeusz Drewnowski nazwał publikację Czapczyńskiego „szkolarską polonistyką tyle że w większych wymiarach”⁷¹. Czy sąd ten nie był zbyt krzywdzący? Czy w świetle ówczesnych i nowszych ustaleń możemy podzielać tę opinię? Wydaje się, że nie do końca. Wszak literaturoznawca – o czym świadczy jego warsztat metodologiczny – wpisywał w swoje wypowiedzi szerszego adresata. Świadomy znaczenia dzieła Dąbrowskiej w międzywojniu, podjął wysiłek jego popularyzacji także w latach powojennych. Trafnie uchwycił nurty pisarstwa autorki *Nocy i dni*, właściwie połączył wystąpienia publicystyczne z kreacją artystyczną, rzetelnie omówił ich zasadnicze wątki i motywy. Uwypuklić należy też erudycyjność przywoływanych kręgów asocjacyjnych. I choć współcześnie rzadziej sięga się po utwory wielkiej realistki – a w związku z tym i po opracowania im poświęcone – studia Czapczyńskiego na pewno można potraktować jako ważne, nie tylko wówczas, dokonania naukowe.

Odnotujmy jeszcze, że bohater rozprawy zaproponował Dąbrowskiej zbiorowe wydanie jej dzieł (17 tomów) w łódzkiej „Kulturze Polskiej”, co autorka skomentowała następująco: „Ponieważ nie jestem »umarłym klasykiem«, mogącym liczyć na pokupność kilkunastu tomów moich prac, myślę, że rzecz musiałaby być rozłożona na raty i dłuższe odstępy czasu”⁷². Zasugerowała, by w tomie pierwszym wydać prace publicystyczne, w tomie drugim – szkice z podróży po Polsce i za granicą, w trzecim – *Rozdroże z Moją odpowiedzią*, a w czwartym – *Geniusza sierocego*. Na kartach *Dzienników* inicjatywę Czapczyńskiego spointowała emocjonalnymi słowami: „Oszalał albo ja umarłam”⁷³.

Fascynacja łódzkiego badacza twórczością Marii Dąbrowskiej nie miała charakteru doraźnego czy okazjonalnego. Z pewnością uznać można, że głównymi czynnikami krytycznego zainteresowania jej dziełem stały się: siła artystycznej ekspresji, znaczenie podejmowanej tematyki oraz poczucie pokoleniowej więzi generacji Czapczyńskiego z autorką *Nocy i dni*. Zauważyć trzeba, iż przyznając głosowi bohaterki status autorytetu, pedagog podkreślał pośrednio i swój stosu-

⁷⁰ W. Dilthey, *Pisma estetyczne*, s. 277.

⁷¹ T. Drewnowski, *Rzecz...*, s. 24 (2).

⁷² List M. Dąbrowskiej do T. Czapczyńskiego, 17 III 1946; korespondencja... rps. III-13.

⁷³ M. Dąbrowska, *Dzienniki*, t. III, s. 79.

nek do funkcji literatury. Stwierdzając żywotność omawianych tekstów wyrażał własne stanowisko wobec aktualnej produkcji artystycznej oraz tradycji. Zostało one zawarte w przekonaniu, że sztuka wciąż trwa i jest obecna na dowolnym etapie rozwoju kultury, stanowi bowiem integralną część każdego dzisiaj. Historyk literatury preferował ekspresyjno-estetyzujący styl odbioru. Nie negował związków kreacji Dąbrowskiej z życiem, nie opowiadał się również za hasłami sztuki dla sztuki, konsekwentnie jednak uznawał, że czynnikiem decydującym o wartości literatury jest ponadczasowa perspektywa ujmowania zjawisk. Kolejną kategorią, którą wyeksponował w swych opracowaniach, był artyzm. Ta płodna naukowo myśl, stawiająca wysokie wymagania sztuce słowa i nauce o niej, nie wyczerpała swej aktualności. Wartość literaturoznawstwa widział Czapczyński nie w tej czy innej metodologii, lecz w estetycznej interpretacji lektury. Postawę taką zaznaczył także jako monografista dorobku Marii Konopnickiej. Kwestię tę przybliżymy w kolejnym rozdziale.

2. MARIA KONOPNICKA ZNANA I NIEZNANA

Zainteresowanie Czapczyńskiego twórczością Marii Konopnickiej sięgało lat młodzieńczych, gdy jako student lwowskiej polonistyki, a później nauczyciel w Stanisławowie wygłaszał odczyty popularyzujące jej dorobek. Owocem wieloletniej pasji stała się monografia¹, poprzedzona licznymi studiami przyczynkarskimi, spośród których na wyróżnienie zasługują *Tułacze lata Marii Konopnickiej...*² Decyzja o przybliżeniu życia i twórczości pisarki domagała się wkroczenia na teren prawdziwie nierozpoznany. Wiele epizodów związanych z bohaterką prac Czapczyńskiego było owianych tajemnicą lub przedstawianych w sposób nieprawdziwy³, poddawano je bowiem mitologizacji, stereotypizacji

¹ T. Czapczyński, maszynopis w Muzeum Marii Konopnickiej w Żarnowcu: *Maria Konopnicka w latach 1842–1890*, t. I, sygn. 28-zb.4; id., *Maria Konopnicka (przyczynki do biografii) 1890–1910*, t. II, sygn. 29-zb.4 (monografię przywołano skrótami: t. I, cz. I; t. I, cz. II; tytuł rozdziału, t. II, nr strony).

² Id., *Tułacze lata Marii Konopnickiej. Przyczynki do biografii*, Łódź 1957 (dalej oznaczone skrótem: TUŁ). Studium miało dwudzielną kompozycję: w części pierwszej badacz przybliżył wydobyte z epistolografii wiadomości o życiu i twórczości poetki; na drugą składały się jej listy, pogrupowane ze względu na osobę adresata. Czapczyński publikację opatrzył instrumentarium naukowym: kalendarium, wykazem korespondencji oraz alfabetycznie ułożonym rejestrem miejscowości, gdzie artystka przebywała w latach podróży zagranicznych.

³ Twórcy legendy widzieli w Konopnickiej wcielenie ideału patriotki, kobiety, matki i działaczki społecznej. Jeszcze w 1920 r. J. Petrażycka-Tomicka pisała: „Cóż z tego, że poznamy ramy niewładne, w które życie i ludzie wtłaczali tego ducha – częstokroć dla nich niezrozumiałego? Jedynym źródłem najwierniejszym i najsubtelniejszym, z którego wiadomości o życiu poetki czerpać możemy – są jej własne utwory” (ead., *Konopnicka w świetle własnych utworów*, Kraków 1920, s. 7–8). Później, polemizując z regułami baśniowo-hagiograficznymi, podejmowano próby ukazania „prawdziwego” wizerunku Konopnickiej. Już nawet pobieżny przegląd prac o pisarce dowodzi, że liczba tekstów biograficznych jej dotyczących przewyższa analogiczne zespoły prezentujące innych pisarzy; zob. T. Budrewicz, *Zacna, znana, zakochana... Nad biografiami Konopnickiej*, [w:] id., *Konopnicka: szkice historycznoliterackie*, Kraków 2000, s. 7. Budrewicz podkreślał, że biografowie, którzy nie radzą sobie z wielośćnością życia autorki *Roty*, uciekają się do pomocy gotowych fabuł i scenariuszy. Badacz przekonująco wskazywał „na pokrewieństwo w kreacji biografii Konopnickiej z bajką o uwięzionej przez złego ojca, a po-

czy zabiegom baśniowo-hagiograficznym. Praktyki takie spowodowały, że – jak ze zdziwieniem zauważa Tadeusz Budrewicz – „[z] informacji o życiu Marii Konopnickiej [...] właściwie tylko dwa fakty nigdy nie zostały podważone: jej nazwisko i śmierć – 8 października 1910 roku. Inne wiadomości występowały w co najmniej dwóch wersjach”⁴.

Pierwsza część tomu pierwszego: *Maria Konopnicka (przyczynki do biografii – ten fragment został skreślony ręką autora) w latach 1842–1890* liczyła 89 stron i odsłaniała różnorodne zdarzenia z życia poetki. Na dalszych 140 stronach tego tomu, zatytułowanych *Twórczość (cz. II)*, Czapczyński przedstawił główne wątki i motywy trzech serii *Poezji*. Na tom drugi – *Maria Konopnicka (przyczynki do biografii) 1890–1910* (bez jednolitej paginacji) – złożyły się rozdziały: I – *Wstęp*, s. 1–II; II – *IV seria „Poezji”*, s. 1–12; III – *„Prometeusz i Syzyf”*, s. 1–17; IV – *„Linie i dźwięki” – „Damnata”* (nieukończony), s. 1–9; V – *„Italia” – „Drobiazgi z podróźnej teki”*, s. 1–10; VI – *„Głosy ciszy” – „Księga ducha”*, s. 1–6; VII – *„Ludziom i chwilom” – „Nowe pieśni”*, s. 1–9; VIII – *Utwory okolicznościowe*, s. 1–22; IX – *Utwory nowelistyczne*, s. 1–13; X – *Nowe spojrzenie na „Pana Balcera w Brazylii”*, s. 1–7; XI – *Artykuły naukowe i literackie* (na stronie tytułowej rozdziału widnieje napis: *Artykuły literacko-naukowe*), s. 1–26. Dodatkowych dziesięciu stron, poświęconych społeczno-ekonomicznym stosunkom na ziemiach polskich w II połowie XIX w., biograf nie włączył do planowanego projektu. Maszynopis pracy znajduje się obecnie w zbiorach Muzeum Marii Konopnickiej w Żarnowcu.

Postawione sobie zadanie przybliżenia czytelnikom twórczości Konopnickiej realizował Czapczyński z niezwykłą sumiennością. Dzięki rozległym badaniom, w pierwszej części rozważań nakreślił odmienny od utrwalonego w społecznym przekazie wizerunek swej bohaterki: niekochanej przez męża żony, samotnej matki owdądniętej ambiwalentnymi uczuciami wobec trudu wychowania sześciorga dzieci, oddanej przyjaciółki, intelektualistki i działaczki społecznej. Badacz skonfrontował autobiografię pisarki, przesłaną Antoniemu Wodzińskiemu, z obrazem wpisanym w jej listy, kierowane do ludzi pióra, wydawców, aktywistów społecznych: Marii i Bolesława Wysłouchów, Attilia Begeya⁵, Teofila Lenartowicza, Mieczysława

tem przez męża królownie i dobrym rycerzu, przynoszącym wyzwolenie (w tej roli widział Sienkiewicza)”; *ibid.*, s. 28. Zob. również: M. Gajak-Toczek, *Konopnicka w teatrze życia codziennego – studentów polonistyki próba szkicu biografii niebanalnej*, [w:] *„Stare” i „nowe” w literaturze dla dzieci i młodzieży – biografie*, red. B. Olszewska, O. Pajęczkowski, L. Urbańczyk, Opole 2015, s. 459–474.

⁴ T. Budrewicz, *Zacna, znana, zakochana...*, [w:] *id.*, *Konopnicka: szkice...*, s. 15.

⁵ A. Begey (1855–1928), adwokat, konsul polski, znany z życzliwego stosunku do Polaków; był zwolennikiem doktryny Towiańskiego; zob. M. Sokołowski, *Adwokat diabła Attilio Begey*, Warszawa 2012.

Pawlikowskiego, kuzynki Kamili Kuligowskiej⁶ oraz do synów i córek⁷. Korespondencję odkrył w Archiwum Państwowym w Łodzi (2) bądź pozyskał od córki poetki, Zofii *secundo voto* Mickiewiczowej (*primo voto* Królikowskiej), a także wnuczek: Zofii Grankowskiej i Krystyny Rojkiewiczowej (737).

Gruntowna znajomość dzieła poetki – które zostało zaprezentowane w końcowych fragmentach pierwszej oraz zasadniczo w drugiej części monografii – pozwoliła interpretatorowi ujawnić własne, często polemiczne opinie, wywołane sprzeciwem wobec postrzegania tej niezwyklej kobiety jedynie jako autorki *O krasnoludkach i sierotce Marysi* czy wierszy społeczno-patriotycznych, podporządkowanych manierze stylizacji ludowej. Ze względu na rozpiętość materiału niektóre jego uwagi zostaną ukazane syntetycznie, inne natomiast – szczególnie ważne dla charakterystyki osobowości Czapczyńskiego i jego preferencji metodologicznych – będą omówione szerzej⁸. I tym razem zaakcentowano poglądy bohatera rozprawy na istotę dzieła literackiego.

Monografię Czapczyńskiego poprzedziły wystąpienia Adama Pługa, Zygmunta Józefa Naimskiego, Aurelego Drogoszewskiego, Jadwigi Słomczyńskiej,

⁶ T. Czapczyński, *Na marginesie listów Marii Konopnickiej do Antoniego Wodzińskiego (materiały do biografii)*, „Sprawozdania z Czynności i Posiedzeń Naukowych” 1956, R. X, nr 1–5, s. 1–10 (referat wygłoszony 11 grudnia 1954 r. na posiedzeniu naukowym Wydziału I Łódzkiego Towarzystwa Naukowego [ŁTN]; cytaty z listów pochodzą będą z tego wydania). W numerach tych znalazły się również jego odczyty: id., *Nieznane listy Marii Konopnickiej*, s. 11–14; id., *Listy Marii Konopnickiej do Wysłouchów*, s. 27–31 (dalej skrót: *Listy do Wysłouchów*); id., *Listy Marii Konopnickiej do Attilia Begeya*, s. 31–39 (skrót: *Listy do Begeya*). Czapczyński ogłosił ponadto: *Listy Marii Konopnickiej do Teofila Lenartowicza*, „Sprawozdania...” 1957, R. XII, nr 2, s. 1[7]–24[30] (i w publikacji, i w dysertacji zastosowano podwójną paginację, skrót: *Listy do Lenartowicza*); id., *Listy Marii Konopnickiej do Mieczysława Pawlikowskiego*, „Sprawozdania...” 1957, R. XII, nr 4, s. 1–12 (skrót: *Listy do Pawlikowskiego*); korespondencję poświęconą kwestiom światopoglądowym poetki zawierało także jego studium *Maria Konopnicka wobec spraw społecznych i narodowych w świetle korespondencji z lat 1888–1910*, „Przegląd Nauk Historycznych i Społecznych” 1954, t. IV (druk 1955), s. 433–482 (skrót: WOB).

⁷ Id., *Tułacze lata...*

⁸ *Opus magnum* Czapczyńskiego zapowiadały liczne studia: id., *„Pan Balcer w Brazylii” jako poemat emigracyjny*, Łódź 1957, s. 14 (zastosowano skrót: PB); id., *Maria Konopnicka jako redaktorka „Świt”*, „Sprawozdania...” 1951, nr 1, s. 13–14; id., *„Świt” pod redakcją Marii Konopnickiej*, „Prace Polonistyczne” 1952, s. 235–283 (dalej skrót ŚW); id., *O genezie niektórych nowel Marii Konopnickiej*, „Prace Polonistyczne” 1955, s. 330 (dalej skrót: GEN); id., *Rok 1905 a twórczość Marii Konopnickiej*, „Przegląd Nauk Historycznych i Społecznych” 1955, t. VI (druk 1956), s. 252–263 (przyjęto skrót: ROK); id., *Maria Konopnicka a Józef Supiński*, „Sprawozdania...” 1956, R. X, nr 1–5, s. 14–26; id., *Rewolucja Chrystusowa („Imagina” Marii Konopnickiej)*, „Sprawozdania...” 1956, R. XI, nr 1, s. 1–11 (wprowadzono skrót: REW).

Aliny Brodzkiej oraz Wandy Leopold. Bazowały one na podobnym korpusie dokumentów materiałowych i operowały zbliżonymi kliszami, kreśląc portret Konopnickiej. Do ustaleń łódzkiego literaturoznawcy odwoływali się, choć w różnorodny sposób: Maria Szymowska, Monika Warneńska, Jan Wegner, Halina Sławińska, Wiesława Grochola, Barbara Bobrowska, Tadeusz Budrewicz oraz Lena Magnone⁹. Znaczna rola w ujawnieniu epistolografii artystki przypadła Annie Leo¹⁰. Zasadniczy korpus listów czytelnicy poznali jednak dopiero w pierwszej połowie lat 70. XX w. dzięki czterotomowemu wydaniu *Korespondencji* w opracowaniu Konrada Górskiego. „Prywatne dialogi” Konopnickiej z dziećmi przybliżyła wspomniana Magnone, zaś „rozmowy” ze stryjem Ignacym Wasiłowskim i mężem Jarosławem – Jan Nowak oraz Henryk Michalski¹¹.

Epistolografia jako źródło badań literaturoznawczych

Warsztat Czapczyńskiego jako biografą był warszatem historyka: badacz potwierdzał każdy fakt w rozmaitych źródłach, a w sytuacjach optymalnych poddawał go także krytyce, opierając się na różnych relacjach, tak by uwzględnić

⁹ Zob. A. Plug, *Maria Konopnicka*, „Kłosy” 1882, nr 909, s. 339–342; Z.J. Naimski, *W Bronowie*, „Kurier Warszawski” 1902, nr 289, s. 2–3; A. Drogoszewski, *Konopnicka Maria*, [w:] *Wielka encyklopedia powszechna ilustrowana*, red. A. Brückner i in., t. XXXVII–XXXVIII, Warszawa 1905, s. 645–651; J. Słomczyńska, *Maria Konopnicka. Życie i twórczość*, Łódź 1946; A. Brodzka, *Maria Konopnicka*, Warszawa 1951 (cytaty w pracy pochodzą z wydania: Warszawa 1975); W. Leopold, *Maria Konopnicka*, Warszawa 1954; M. Szymowska, *Konopnicka, jakiej nie znamy*, Warszawa 1963; M. Warneńska, *Śladami Konopnickiej*, Warszawa 1969; J. Wegner, *Maria Konopnicka w Arkadii i Nieborowie*, Warszawa 1975; H. Sławińska, *Maria Konopnicka w Bronowie i Gusinie*, Warszawa 1981; ead., *Maria Konopnicka jako poetka i turystka*, Warszawa 1977; W. Grochola, *Nielatwo być Konopnicką*, Warszawa 1988; B. Bobrowska, *Konopnicka na szlakach romantyków*, Warszawa 1997; T. Budrewicz, *Konopnicka: szkice...*; L. Magnone, *Maria Konopnicka. Lustra i symptomy*, Gdańsk 2011.

¹⁰ A. Leo, *Garść listów Marii Konopnickiej*, „Przegląd Współczesny” 1935, nr 163, s. 204–213.

¹¹ Listy zaczęła zbierać po śmierci pisarki córka Zofia; część przekazała do depozytu BJ z zaznaczeniem prawa spadkobierców do ich wycofania w ciągu 25 lat. W 1957 r. Jan Baculewski złożył je w IBL w Archiwum Konopnickiej, które przeniesiono do BUW; zob. M. Konopnicka, *Korespondencja*, t. I, Wrocław 1971; t. II, Wrocław 1972; t. III, Wrocław 1973; t. IV, Wrocław 1975; ead., *Listy do Ignacego Wasiłowskiego*, oprac. J. Nowak, Warszawa 2005; ead., *Listy do synów i córek*, oprac. L. Magnone, Warszawa 2010; H. Michalski, *Maria Konopnicka w kręgu rodzinnym (na podstawie korespondencji)*, [w:] *Maria Konopnicka. Głosy o życiu i piarstwie w 150-lecie urodzin*, wstęp K. Kłosiński, przedm. S. Szwalbe, Warszawa 1992, s. 27–34; J. Nowak, „Gdzie jest mój skarb? Ach, gdzie jest gniazdo moje?” *O Marii i Jarosławie Konopnickich*, z dodatkiem listów poetki do męża, „Pamiętnik Literacki” 2010, z. 1, s. 153–186.

inne punkty widzenia. Starał się wykreować przekonującą dla czytelnika wizję swojej bohaterki, pokazać jej rozwój, relacje z innymi ludźmi, kolejne stadia dojrzwania, momenty wahań lub rozgoryczeń. Odkrywał mechanizmy, za pomocą których jej osobowość – usytuowana wobec świata zobiektywizowanych tworów i norm kultury oraz przez nie określana – toczyła walkę o możliwość stworzenia własnej formy życia i pisarskiego działania (życie i dzieło jako komplementarne elementy narracji o człowieku). W swoich pracach wątki z „dziejów pewnego umysłu” – obok rozważań lekturowych – monografista włączył w nurt spraw praktycznych (związanych z nieustannie zmienianymi miejscami pobytu), codzienność finansowych kłopotów, stopniowo narastającą udrękę choroby. Wiele mówił o dokonywanych wyborach, przybliżał też te decyzje, które stanowiły wypadkową wpływów zewnętrznych. W tym rozdziale prześledzimy zatem relacje między sposobami konceptualizowania przez literaturoznawcę świata Konopnickiej – którą ujmował jako podmiot rozwijający się w czasie, strukturę polifoniczną – a strategiami stosowanymi przez samą twórczynię. Pojedynczość życia nie wykluczała bowiem wielości Ja, wynikającej z rozmaitych ról społecznych przyjmowanych przez intelektualistkę. Opowieść łódzkiego polonisty będzie nas interesowała zarówno jako temat, jak też środek służący interpretacji konkretnych zachowań.

Czapczyński-biograf, choć zawarł ze swoją bohaterką niepisaną umowę (pakt moralny), sprowadzającą się do zachowania intymności, unikania zdrady i niepodważania wzajemnego zaufania, opowiadał się jednak – o czym w tej książce wspomniano już niejednokrotnie – przeciwko powszechnym wówczas tendencjom do brązowienia życiorysów wielkich postaci. Postawa taka wywoływała liczne dylematy podczas codziennej pracy badawczej, bowiem nowe ustalenia zostały niekiedy okupione wątpliwościami, a optymizmowi odkrywcy nieobce były opory natury moralnej – determinowane niedoskonałością poznawanych realiów egzystencji Konopnickiej lub ich nieprzystawalnością do utrwalonego społecznie obrazu poetki. Czapczyński niejednokrotnie odsłaniał jej „prywatny” wizerunek, różny od „publicznego”; dopełniał tym samym, za sprawą opracowań-polemik, „oficjalne” wersje życiorysu. Ujawnianiu niechcianych faktów towarzyszył często sprzeciw najbliższych autorki, którzy podejmowali działania ukierunkowane na kreowanie możliwie najkorzystniejszego wizerunku publicznego kochanej osoby. Aby ukazać intencje i zamierzenia historyka literatury oraz wyznawane przez niego wartości, trzeba nieco więcej miejsca przeznaczyć na omówienie niepublikowanych zapisków epistolograficznych, które Czapczyński wymieniał z córką pisarki. Ponieważ są one właściwie nieznane, przywołamy w narracji obszerniejsze ich fragmenty.

Do Zofii Mickiewiczowej, pragnąc pozyskać jej zgodę na opublikowanie korespondencji, Czapczyński pisał:

Wszystko to niezmiernie ważne, ażeby poznać hart ducha, siłę woli i miłość do dzieci – poetki-matki. Są w tej powieści rodzinnej momenty pogodne, radosne, nawet

wesołe czy pełne humoru, ale są i pełne smutku, a nawet dramatycznego napięcia, tak jak jest w życiu czy raczej w życiowym tulactwie¹².

Badacz słusznie uważał, że to listy Konopnickiej, a nie opinie komentatorów, stanowić powinny „główne źródło poznania”¹³ losu artystki. Jego starania nie tylko nie spotkały się z życzliwością ze strony córki, lecz wywołały zarzuty o nieetyczność postępowania. Literaturoznawca nie akceptował tych oskarżeń, toteż zaznaczał: „Prywatne i rodzinne sprawy Konopnickich interesują mnie o tyle tylko, o ile one charakteryzują poetkę, a poza tym znajomość tych spraw potrzebna mi była do ustalenia chronologii listów”¹⁴. Jako ważną głosę do zaistniałych okoliczności przyjąć należy kolejną wypowiedź Czapczyńskiego: „Wreszcie pozwolę sobie zaznaczyć, że w pewnej chwili życie poetki staje się własnością narodu i fałszywa ambicja rodziny nie może utrudniać społeczeństwu pełnego [jego – dopisek M.G.-T.] poznania”¹⁵. Niemożność zrealizowania zamiaru edycji korespondencji sprawiła, że biograf ograniczył się do wydania *Tulących lat...* Stanowiły one pendant rozpoznawczych monograficznych polonisty.

Nadmienić trzeba, iż adwersarzem przedsięwzięć podejmowanych przez bohatera dysertacji był uznany autorytet, Stanisław Pigoń. O fakcie tym Czapczyński pisał: „Nie wiem, z jakich powodów P. Prof. Pigoń, w którego rękach znajduje się część listów, ani sam ich nie wydaje, ani nikomu nie chce tego prawa ustąpić. Mam wrażenie, że P. Prof. Pigoń myli się co do wartości tych listów”¹⁶. Także dziś nieznanne są motywy wspomnianego stanowiska. Decyzja znawcy poezji Adama Mickiewicza jest dla współczesnego badacza tym bardziej zaskakująca, że Pigoń był zwolennikiem estetyki organicznej romantyzmu – która nie oddzialała dzieła od artysty – oraz tzw. „personalizmu krakowskiego”, sprowadzającego się do przekonania, że w opracowaniach literackich nie można zapominać o osobowości pisarza. W świetle przywołanej polemiki uwaga łódzkiego historyka literatury wydaje się tym bardziej uzasadniona.

W swojej monografii i studiach Czapczyński sytuował Konopnicką na dwóch płaszczyznach (biografia podmiotowa). Zaznaczał, że jako autorka-bohaterka zapisków epistolograficznych opowiadała ona o sobie, zadawała pytania,

¹² List T. Czapczyńskiego do Zofii, Łódź 26 IX 1950; niepublikowana korespondencja w zbiorach Muzeum Marii Konopnickiej w Żarnowcu, sygn. MKŻ/H/31/4/3 (dalej skrót: niepublikowana i sygnatura).

¹³ Ibid.

¹⁴ List T. Czapczyńskiego do Zofii, Łódź 6 X 1950; niepublikowana..., sygn. MKŻ/H/31/4/4.

¹⁵ Ibid. Dodawał też: „o ile to się nie łączy ściśle z treścią, w odpisach tych pomijam sprawy ściśle rodzinne”; list T. Czapczyńskiego do Zofii, Łódź 22 VIII 1950; niepublikowana..., sygn. MKŻ/H/31/4/2.

¹⁶ Ibid.

relacjonowała wydarzenia, natomiast jako autorka-podmiot liryczny wyznawała swe uczucia, określała ich siłę i apelowała o wzajemność. Podzielał tym samym przeświadczenie Stefanii Skwarczyńskiej¹⁷, że listy bywały receptorem „fal życiowych”, „argumentem życia”, również jego aktem. Interpretator czytał je w trybie „dokumentu epoki” i „laboratorium duszy”. Wielokrotnie akcentował także ich „paradoksy”: z jednej strony bowiem pozostawały na usługach codziennej egzystencji, z drugiej zaś osiągały wyżyny sztuki. Równocześnie były *sui generis* dialogiem z adresatem – a więc formą dialogu społecznego – i stanowiły czyrstą inkarnację monologu. Jako formy powstałe w mowie pisanej, zbliżały się do literatury pięknej, co otwierało je na literackość i umożliwiało przewyciężanie właściwej im ulotności i efemeryczności. Posiadały ponadto cechy dokumentu i miały charakter kreacyjny. Wreszcie – uwzględniały zarówno określoną normatywność i konwencję, jak też indywidualność nadawcy¹⁸. Trafność spostrzeżeń Skwarczyńskiej uchylało zaś konsekwentne uwypuklenie intelektualizmu zapiśków poetki. Czapczyński nie podzielał opinii o ograniczonych możliwościach oglądu świata przez kobiety-korespondentki, nie zgadzał się z twierdzeniami o ich skłonnościach do „prześlizgiwania się po powierzchni rzeczy i wydarzeń” czy inklinacjach do snucia szerokich, aczkolwiek niezbyt głębokich, analiz. W dostrzeganiu performatywności korespondencji antycypował spojrzenie Elżbiety Rybickiej¹⁹. Zgodnie z aproksymatywną teorią listu, uwypuklał binarną naturę analizowanych wypowiedzi i zaznaczał, że stały się one ucieleśnieniem monologu, gdyż powstawały w sytuacji (pośredniej) nieobecności odbiorcy.

Powyższe ustalenia poświadczają prekursorski charakter *Tułaczych lat...* i monografii. Niemniej, zaznaczyć trzeba, że nie były one wolne od defektów, co jest cechą charakterystyczną tego rodzaju odkryć. Na tę sytuację złożyło się kilka przyczyn, choćby niemożność pozyskania pełnej dokumentacji epistolograficznej oraz trudności w dostępie do źródeł bibliograficznych. Niemały wpływ na finalny kształt *opus magnum* miał także stan zdrowia Czapczyńskiego: postępująca choroba powodowała pośpiech, tak niekorzystny dla prowadzenia badań naukowych. Wskazane okoliczności wywołały krytyczną uwagę Leny Magnone, że w pracach łódzkiego historyka literatury „usterek jest zbyt wiele, by je szczegó-

¹⁷ S. Skwarczyńska, *Teoria listu*, Lwów 1937.

¹⁸ Por. ead., *Wokół teorii listu (Paradoksy)*, [w:] ead., *Pomiędzy historią a teorią literatury*, Warszawa 1975, s. 178–179.

¹⁹ Por. E. Rybicka, *Antropologiczne i komunikacyjne aspekty dyskursu epistolograficznego*, [w:] *Narracja i tożsamość (I), narracje w kulturze*, red. W. Bolecki, R. Nycz, Warszawa 2004, s. 215. Kategoria tożsamości komunikacyjnej – zdaniem J. Trzebińskiego – „pozwala jednostce rozumieć siebie jako podmiot zmieniający się w zmieniających się sytuacjach”; id., *Narracja jako sposób rozumienia świata*, [w:] *Praktyki opowiadania*, red. B. Owczarek, Z. Mitosek, W. Grajewski, Kraków 2001, s. 109.

łowo inwentaryzować”. Badaczka dodawała też: „Wypada wspomnieć, iż w wersji Czapczyńskiego czytelnik znajdzie częstokroć inną datę lub miejsce wysłania danego listu oraz szereg różnic w lekcji autografu”²⁰. Wydaje się, że ten kategoriyczny sąd należałoby nieco złagodzić.

Porównanie dwóch edycji korespondencji Konopnickiej – opracowanych przez warszawską literaturoznawczynię i łódzkiego krytyka – pozwala wprawdzie dostrzec 223 różnice, ale część z nich nie ma charakteru fundamentalnego. Skorygowania wymaga przede wszystkim zarzut interpretatorki związany z miejscem nadawania listów. Poza czterema przypadkami, kiedy Czapczyński nie lokalizował ich wysłania ze względu na brak stosownych informacji, pomiędzy obydwoma opracowaniami nie ma rozbieżności. Za pojawiające się literówki (75) również nie należy obarczać pełną odpowiedzialnością Czapczyńskiego, ponieważ mogły one wynikać z niedociągnięć wydawcy. Nieścisłości rekonstrukcji tekstu, powstałe w wyniku skrócenia pewnych partii (35), opuszczenia pojedynczych wyrazów bądź wprowadzania innych (47), podyktowane być mogły – choć jest to z pewnością niestaranność edytorska – niemożnością odczytania niewyraźnego pisma Konopnickiej. Okoliczność ta przyczyniła się do niewłaściwego zapisu nazw geograficznych (19) oraz nazwisk (31). Jeśli dotyczyły one osób mało znanych (np. Grzywaczewska u Czapczyńskiego – Grzywaczykowa u Magnone), omyłki usprawiedliwić można faktem, że wiadomości o tych ludziach pojawiały się tylko w epistolografii twórczyni; nie podawały ich inne dokumenty. W przypadku rejestracji dat odnotowano 12 niezgodności, przy czym jedna z nich spowodowana była wiernością biografą wobec adnotacji artystki. Poważną pomyłką było na pewno datowanie na rok 1890 lwowskiego listu do Zofii Królikowskiej, podczas gdy w rzeczywistości powstał on sześć lat później, 8 października 1896 r. (w edycji Magnone list nr 288). Można natomiast uznać, iż to Czapczyński miał rację, kiedy pozostawił oryginalny zapis adresu pisarki we Lwowie. Była to ulica Jana Kochanowskiego 1C – a nie Jana Kochanowskiego 151, jak twierdzi Magnone, czy Kochanowskiego 50, jak podaje Henryk Michalski²¹. W notacji: „L.1.C.”²² skrót L. oznacza słowo „liczba”, czyli „numer”, zaś zapis 1C wskazuje konkretny budynek. Zaznaczyć trzeba, że ulica Kochanowskiego – współcześnie Kost’ Łewyckiego – według stanu na rok 2004 kończyła się na numerze 134²³.

Wydaje się, że pomimo nieprecyzyjności części rozpoznań, należy podkreślić doniosłość *Tułaczycy lat...* i uwzględnić w ich ocenie wszystkie trudności, z którymi borykał się biograf.

²⁰ L. Magnone, *Wstęp*, [do:] M. Konopnicka, *Listy do synów...*, s. 29.

²¹ Por. *ibid.*; M. Konopnicka, *Listy do Ignacego Wasiłowskiego*, s. 548.

²² List M. Konopnickiej do Zofii, 8 X 1896, [w:] M. Konopnicka, *Listy do synów...*, s. 432; TUŁ, s. 86–87.

²³ Por. P. Włodek, A. Kulewski, *Lwów. Przewodnik*, Pruszków 2006, s. 245.

Omówienie badań monografisty rozpoczniemy od dzieciństwa poetki. Zaakcentować należy, że dzięki ustaleniom Czapczyńskiego w odmienny sposób zaczęto mówić o tamtym okresie. Łódzki polonista zgłosił *votum separatum* wobec powielanych za Konopnicką opinii, zawartych w jej liście do Antoniego Wodzińskiego, o mrocznej atmosferze rodzinnego domu. Dowodem „w sprawie” uczynił nieznaną wcześniej, niepozabawioną humoru korespondencję z Kamilą Kuli-gowską. Pozwoliła ona zobaczyć „nieco rozpieszczoną panienkę”²⁴ – jak nazywał komentator swoją bohaterkę – ze skłonnością do figlów oraz zamiłowaniem do wierszy satyrycznych, często przez nią tłumaczonych z obcych języków. Świadomy rangi odkrycia, zauważał: „Choć znam ponad 300 listów Konopnickiej, nie spotkałem listów z jej panieństwa. W tej chwili jest to zatem unikat”²⁵. Nie dziwi więc, że na kartach swej pracy obszernie cytował zwierzenia Marii, powierzającej serdecznej trosce przyjaciółki pamięć ich związku. Żartobliwe rysy dostrzegał Czapczyński również w późniejszych wypowiedziach Konopnickiej o codziennych przeżyciach²⁶, utrzymanych w tonie wiadomości „Kuriera Warszawskiego”. Wspomniane dokumenty udowadniały, że aktywne życie młodej dziewczyny nie było naznaczone stygmatem śmierci.

Dalsze ustalenia rzuciły nowe światło na relacje Marii z Jarosławem Konopnickim. Czapczyński z naukową rzeczowością odnotował ewolucję jej doświadczeń – od przeżywanych „w ekstazie miłosnej [...] pierwszych lat małżeńskich u boku niemal ubóstwianego przez siebie, choć o lat 13 starszego męża” (t. I, cz. I, s. 77) do głębokiego rozczarowania, wyrażonego słowami: „Byłam sierotą: wyszłam za mąż bardzo wcześnie – i wpraw na mnie spadły obowiązki życia, nim zdołałam z praw jego korzystać”²⁷. Przyczyn alienacji upatrywał badacz m.in. w pracy społecznej²⁸, niedołęstwie gospodarczym, słabości wobec rodziny czy też pieniactwie

²⁴ T. Czapczyński, *Na marginesie...*, s. 1. L. Magnone nazwała pisarkę „młodziutką, trzpiotowatą panną”, ead., *Maria Konopnicka. Lustra...*, s. 42.

²⁵ T. Czapczyński, *Nieznane listy...*, s. 11. Konopnicka podczas uroczystości imieninowych, po ogłoszeniu konkursu na „zrobienie głupstwa”, zaproponowała „wejście na wieżę bernardyńską”, co zostało przyjęte z aplauzem.

²⁶ Dowodem może być notatka w redagowanym przez nią „Kurierze”: „Wiadomości dworskie. 1. Kura nasza, tzw. Kacperek, śpiewa, znak nieomylny, że [...] zjem wkrótce świeże jajko. 2. Pies, ten na łańcuchu, okropnie w tej chwili ujada, ktoś bowiem z naszych ornitologów czy entomologów wywiesił jakiegoś sybirskiego zwierza futro dla przewietrzenia”; M. Konopnicka, z prywatnych zbiorów rodziny; cyt. za: t. I, cz. I, s. 66–67.

²⁷ List M. Konopnickiej do E. Orzeszkowej; cyt. za: t. I, cz. I, s. 10.

²⁸ B. Lutowski, *Śp. Jarosław Konopnicki (wspomnienie pośmiertne)*, „Goniec Poranny i Wieczorny” 1905, nr 268. Zbliżoną opinię przedstawił Z. Naimski, *W Bronowie...* Czapczyński podaje, że również Anna Leo, uczennica Konopnickiej, widziała w jej mężu „działacza narodowego i społecznego”; t. I, cz. I, s. 10.

małżonka²⁹. Nie podzielał natomiast twierdzeń samotnej żony o hucznych spotkaniach towarzyskich jej partnera, gdyż – co biograf rzetelnie udokumentował – obciążały one tylko ojca i braci Jarosława³⁰. W kreślonym po latach, ponurym i utrzymanym w molowej tonacji, wizerunku mężczyzny dostrzegał dążenie pisarki do usprawiedliwienia decyzji o opuszczeniu „marnotrawnego towarzysza” życia. Jednocześnie zauważał, że artystka – mimo „paroksyzmu biedy” (TUŁ, s. 31) i spowodowanych brakiem męzowskiej zgody trudności w uzyskaniu paszportu – nie rozwiązała małżeństwa i czasami przesyłała mu pieniądze. Unikała natomiast – już jako właścicielka żarnowieckiego dworku – spotkań rodzinnych i często wyrażała obawy związane z ewentualnym przyjazdem Jarosława.

Niekwestionowanym wylomem w pomnikowej biografii Konopnickiej stały się ustalenia Czapczyńskiego dotyczące jej stosunków z córkami. Wierność prawdzie sprawiła, że monografista ukazał trudne relacje z Laurą, spowodowane sprzeciwem Konopnickiej wobec decyzji o rozwodzie i wyborze przez córkę kariery scenicznej³¹. Za sprzeczny z wizerunkiem troskliwej rodzicielki uznał apel do dyrektora Józefa Kotarbińskiego o nieprzyjęcie dziewczyny do teatru, dodatkowo wzmocniony szantażem emocjonalnym: odmowa spełnienia prośby miała przyspieszyć nadejście śmierci twórczyni. Niemniej okupione łzami lwowskie spotkanie pisarki z Lorką w 1905 r. przekonało Czapczyńskiego, że „od żywych uprzedzeń” (TUŁ, s. 46) silniejsze było jednak serce matki, która uznała ostatecznie prawo młodej kobiety do samodzielności, a nawet okazała zainteresowanie kreowanymi przez nią rolami.

Z pewnością wielu odbiorców *Tułaczych lat...* z niedowierzaniem czytało o zauważalnej na każdym kroku niezyczliwości poetki względem Heleny. Była ona widoczna choćby w pomijaniu jej imienia lub zastępowaniu go skrótem w korespondencji, przejawiała się też brakiem troski o córkę, gdy z powodu skandali – przebiegłych kradzieży, fizycznego zaatakowania matki czy sfingowania własnego samobójstwa³² – została ona oddana do zakładów zamkniętych (Tworki, później

²⁹ Ibid.

³⁰ Id., *Na marginesie...*, s. 3.

³¹ Laura rozpoczęła karierę w Klasie Dramatycznej przy Warszawskim Towarzystwie Muzycznym pod okiem J. Kotarbińskiego. Następnie związała się z amatorskim Towarzystwem Miłośników Sztuki Dramatycznej przy Warszawskim Towarzystwie Dobroczynności. Jej debiut (pod pseudonimem Maria Zamiejska) miał miejsce w sezonie 1905/06 w kierowanym przez T. Pawlikowskiego Teatrze Miejskim we Lwowie. Później Laura pracowała w warszawskim prywatnym teatrze M. Gawalewicza. Po licznych sukcesach, gdy dyrektor zmienił repertuar na „łżejszy”, spotkała ją ostra krytyka; por. *Laura Pytlińska*, [w:] *Słownik biograficzny teatru polskiego 1765–1965*, red. Z. Raszewski, t. 1, Warszawa 1973, s. 576–577.

³² Za popełnione czyny Helena mogła być skazana na Sybir albo na pobyt w szpitalu psychiatrycznym; szerzej na ten temat zob. L. Magnone, *Córki Konopnickiej, strategia*

Drewnica pod Warszawą). Podkreślić należy z całą mocą, iż ujawnianiu przez komentatora nieznanego zdarzeń rodzinnej tragedii nie towarzyszył osąd bohaterki ani chęć szukania taniej sensacji. Chociaż w maszynopisie monografii Czapczyński przytoczył część listów opisujących gorszące zachowania chorej dziewczyny, to wykreślił z nich niektóre fragmenty³³, a przy wyjaśnieniach dobierał słowa jak najdelikatniejsze. Wyraźnie akcentowana postawa uczuciowa, zaznaczona w narracji, nie deprecjonuje wszakże naukowego waloru dyskursu, o jego wartości przesądza bowiem bogactwo zgromadzonego materiału oraz logika wyводу.

Zastanawiać mogą natomiast inne decyzje biografy. W sferze milczenia literaturoznawca pozostawił zarówno kontrowersyjne ukrycie przez Konopnicką brzemiennej Heleny na wsi u Jarosława³⁴, jak też odebranie jej po porodzie niemowlęcia i oddanie go na wychowanie mamce. Nie wspomniał o desperackiej prowokacji młodej kobiety, która – aby wywołać zainteresowanie matki – wysłała fałszywy telegram powiadamiający o bliskiej śmierci ojca. Nie przywołał również napomnień kierowanych przez poetkę do Laury, by nie utrzymywała kontaktów z siostrą. Nie wiemy, czy pominięcie tych faktów wynikało z ich nieznanomości, czy też było świadomym zamierzeniem interpretacyjnym. Doceniając rzetelność badawczą bohatera dysertacji, możemy jednak założyć, że o takim ukształtowaniu opowieści przesądził pierwszy z wymienionych czynników. W tym miejscu zanotować warto jeszcze jedno spostrzeżenie. Mimo iż Czapczyński nie ujął swojego stanowiska w słowną konkluzję, zgodziłby się – jak wolno domniemywać – z wyjaśnieniem zachowania udręczonej kobiety, zaproponowanym przez Magnone: „Trudno wyrokować, na ile okrucieństwo Konopnickiej było jej właściwym, a na ile podążyła ona za wskazówkami lekarzy: w owym czasie nierzadkimi były rady, by osobę histeryczną rozmyślnie ignorować; niezwracanie na nią uwagi miało być jednym ze sposobów na wyleczenie”³⁵. Powyższą hipotezę potwierdzał – zdaniem litera-

mimikry i jej symptom, „Przegląd Humanistyczny” 2009, nr 2, s. 49–75. Konopnicka była świadkiem na procesie córki, podczas ustalania „czy H. jest poczytalna czy niepoczytalna” (TUŁ, s. 9).

³³ Mowa o wyimkach: „Przed tygodniem H. wdarła się do ogrodu z rewolwerem, chciała strzelać, policję wezwano. Dzień przedtem urządziła innego rodzaju skandal odbywając jakiś atak kilkugodzinny w sieni przed moimi drzwiami naprzód, a potem w moim mieszkaniu przy zbiegowisku całej ludności naszego domu” (list M. Konopnickiej do Jarosława, 20 XI 1889; cyt. za: t. I, cz. I, s. 71); „Nie widzę w tym nic ubliżającego dla siebie, [...] że mieszkać będę tam, gdzie znajduję lepsze do pracy warunki” (list M. Konopnickiej do Jarosława, 22 I 1900; cyt. za: t. I, cz. I, s. 73).

³⁴ Badacze podkreślają także nieudolność wychowawczą męża poetki; zob. L. Magnone, *Córki Konopnickiej...*, s. 49–75; J. Nowak, *Gdzie jest mój skarb?...*, s. 153–187.

³⁵ L. Magnone, *Maria Konopnicka. Lustra...*, s. 135. Na stronach 500, 506, 519 badaczka podaje bogatą bibliografię prac z zakresu neurozy. W swoich utworach Konopnicka rzadko sięgała po motywy choroby psychicznej; *ibid.*, s. 169.

turoznawcy – zupełnie inny stosunek pisarki do psychicznie chorego zięcia. Komentator skrupulatnie odnotował, że Konopnicka radziła Zośce, by w domowym zaciszu w Arkadii okazywała Bolesławowi troskę podczas ostatnich chwil życia³⁶. O empatii poetki – zaznaczał – świadczyła także podyktowana głębokim bólem i rozgoryczeniem po pogrzebie (listopad 1902 r.) niemożność nazwania w epistolografii własnego stanu emocjonalnego (por. TUŁ, s. 43). Zmagania z niewyraźnością uczuć, doznań i sądów, którą powodowała zarówno blokada psychiczna, jak i niedostatki języka³⁷, łódzki literat dostrzegwał jednocześnie w reakcjach Konopnickiej na „najboleśniejszy moment”³⁸ w jej egzystencjalnym doświadczeniu, jakim bezsprzecznie stała się śmierć najstarszego syna Tadeusza (1891).

W swoich praktykach „rewizyjnych” Czapczyński podążał – przypuszczalnie takie wydaje się wielce prawdopodobne – za myślą Henryka Sienkiewicza o taktownym rekonstruowaniu losów znanych osób. W przedmowie do książki poświęconej Marii Wodzińskiej noblista przyznawał – zgodnie z myślą Hippolyte’a Taine’a – że środowisko, wpływ otoczenia, stosunki prywatne czy wypadki życiowe pisarza mogą pomóc w zrozumieniu dzieła, niemniej przestrzegał przed „marną skłonnością do zaglądanania za firanki cudzej alkowy”³⁹. Monografista podzielał przeświadczenie autora *Potopu*, że wielcy ludzie w pewnych okolicznościach bywali małymi, toteż starał się wytyczyć granicę pomiędzy komentatorem a plotkarzem. Strategię taką przyjęła również Magnone, która nie udaje, że „wie dziś więcej od niej, że wie lepiej”⁴⁰ – wzorem poprzednika nie dokonała poprawek w listach do dzieci, by zachować skromny, partykularny, cichy głos intelektualistki.

Dodajmy, że powszechna niechęć do burzenia wizerunku narodowej wieszczki sprawiła, że jej biografowie w zasadzie nie cytowali korespondencji opublikowanej przez Czapczyńskiego. I dzisiaj trudną relację Konopnickiej z córkami traktują jako historycznoliterackie tabu, a rolę Heleny sprowadzają często jedynie do biograficznego przypisu.

Interpretator nie zgodził się także z martyrologicznym rysem wizerunku swojej bohaterki. Skorygował jej praktyki modelowania patriotycznej wersji ży-

³⁶ Por. list M. Konopnickiej do Zofii, 8 V 1901, [w:] ead., *Listy do synów...*, s. 630.

³⁷ Por. R. Nycz, *Wyrażanie niewyraźnego w literaturze nowoczesnej (wybrane zagadnienia)*, [w:] id., *Literatura jako trop rzeczywistości. Poetyka epifanii w literaturze polskiej*, Kraków 2001, s. 17–49; *Literatura wobec niewyraźnego*, red. W. Bolecki, E. Kuźma, Warszawa 1998.

³⁸ T. Czapczyński, *Listy do Lenartowicza*, s. 20 [26]; fakt ten badacz pozostawił bez komentarzy (TUŁ, s. 12–13). O sile zawartych tam emocji pisze J. Ławski, „Trochę dzika...” *Granice i przekroczenia Marii Konopnickiej*, „Anthropos?” 2010, nr 14–15, s. 134.

³⁹ H. Sienkiewicz, *Dzieła*, red. J. Krzyżanowski, t. 46: *Szkice literackie II*, Warszawa 1951, s. 105.

⁴⁰ L. Magnone, *Wstęp*, [do:] M. Konopnicka, *Listy do synów...*, s. 31.

ciorysu męża, dowiódł bowiem, że Jarosław Konopnicki nie brał udziału w walkach 1863 r., choć – jak wynika z listu Marii do siostr – mógł ułatwiać kontakty z walczącymi czy dostarczać żywność. Na poparcie swej tezy Czapczyński przedstawił spis uczestników powstania, w którym nie było nazwiska małżonka poetki. Odnosił wszelako, że w pamięci młodej żony silnie utkwiły szczegóły związane z aresztowaniem i szybkim zwolnieniem ukochanego, pomawianego o przechowywanie broni. Sprzeciwił się – co po latach uczynił również Jan Nowak⁴¹ – opowieściom o okolicznościach uwolnienia więźnia, które utrwały m.in. Anna Leo czy Wanda Leopold⁴². Czapczyński ze zdziwieniem notował, że dla badaczy atrakcyjniejsze okazały się wzmianki o odbiciu bojownika przez Henrykę Pustowójtównę (adiutantkę gen. Mariana Langiewicza) lub pogłoski dotyczące słabości rosyjskiego komendanta, który zobaczywszy ciężarną Marię, pozwolił aresztantowi oddalić się i tym samym uratował go przed zsyłką. Warto wspomnieć, że zagrożen spowodowanych funkcjonowaniem legend historyk literatury nie łączył tylko z przesłaniem prawdy. Niebezpieczna stawała się przede wszystkim siła ich oddziaływania, gdyż na wiele lat skutecznie zablokowały sumienne wyświechtanie kwestii stosunku pisarki do wydarzeń 1863 r. Te części monografii ujawniają właściwą łódzkiemu znawcy podejrzliwość oraz skłonność do niedowierzania mitom.

Odkryciom Czapczyńskiego współczesna nauka zawdzięcza skorygowanie przekazu Gabriela Korbuta⁴³ o administracyjnym wydaleniu Konopnickiej przez władze carskie w 1890 r. Bohater rozprawy wykazał fałszywość takiego poglądu, dyktowanego dążeniem do tworzenia pomnikowej wersji życiorysu poetki. Przekonywał, że na decyzję o opuszczeniu kraju wpłynęły „względy nie polityczne, ale rodzinne” (TUŁ, s. 22). Przytoczony fragment listu do syna Stanisława: „Wyjadę gdzieś dalej, żeby się o mnie tak bezpośrednio te sprawy z Hel.[eną] nie obijały”⁴⁴, potwierdzał – zdaniem biografa – iż matka odpowiedzialnością za swój pielgrzymi los obarczyła córkę. Przedstawiona teza wywołała zniecierpliwienie Józefa Spytkowskiego, który zauważał, że podany w korespondencji powód wyjazdu nie mógł być „poważnie brany w rachubę, gdyż dla tego celu wystarczyłaby zwykła

⁴¹ Por. J. Nowak, „Gdzie jest mój skarb?...”, s. 156.

⁴² A. Leo, *Garść listów Marii Konopnickiej...*, 204–213; W. Leopold, *Maria Konopnicka*, s. 19–20. J. Słomczyńska natomiast wspominała w jednym zdaniu, że Jarosława podejrzewano o udział w powstaniu (por. ead., *Maria Konopnicka. Życie...*, s. 15), podobnie wypowiedziała się córka poetki, Laura Pytlińska (por. M. Szybowska, *Konopnicka, jakiej nie znamy*, s. 82–83).

⁴³ G. Korbut, *Literatura polska*, Warszawa 1931, s. 102.

⁴⁴ List M. Konopnickiej do syna Stanisława, [12 XII 1889]; cyt. za: TUŁ, s. 9–10; do sytuacji tej badacz nawiązuje także na stronach 18, 19 i 22. Monografista błędnie łączył powstanie listu z rokiem 1892, L. Magnone podaje datę 12 XII 1889; por. ead., *Maria Konopnicka. Lustra...*, s. 68.

zmiana mieszkania w obrębie miasta⁴⁵. Dodawał ponadto, że takie tłumaczenie pozostawało w sprzeczności z życiem poetki-matki, przepelnionej troską o los dzieci.

Doniosłość ustaleń Czapczyńskiego uznała natomiast Maria Szybowska: „poważne opracowania, jak na przykład Brodzkiej – pisała – uwzględniały wyniki jego rozpoznań, ale różne rocznicowe artykułiki w 1960 r. podejmowały stary ton⁴⁶. Warto nadmienić, iż postawę zbliżoną do stanowiska komentatora prezentowały wcześniej jedynie Leo i Słomczyńska. Badaczki z jednej strony nieśmiało wysuwały hipotezę, że wyjazd ze stolicy wymogły na Konopnickiej względy osobiste, z drugiej zaś starały się ocalić – zgodne z powszechnym zapotrzebowaniem – twierdzenie o represjach. W świetle powyższych spostrzeżeń wydaje się, że tytuł *Tułacze lata Marii Konopnickiej* uznać można za nie w pełni uzasadniony. Współcześnie Iwona Węgrzyn zauważa, że ta piękna, ale jakże niefortunna fraza zaważyła na ukształtowaniu się swoistych klisz w sposobie prezentowania artystki⁴⁷.

W dalszej części rozdziału kilka słów należy poświęcić uwagom Czapczyńskiego o relacjach autorki *Roty* z Marią Dulębianką i Teofilem Lenartowiczem.

Dulębianka – mimo spektakularnego sukcesu (wystawiała swoje obrazy obok dzieł Jana Matejki, Jacka Malczewskiego czy Wojciecha Kossaka; jej płótna kupowało krakowskie Muzeum Narodowe) – zrezygnowała z własnej kariery, decydując się na życie ze sławną Polką. Choć Konopnicka nigdy nie wspominała w listach, kim była dla niej malarka, Czapczyński odczytywał ich wspólną egzystencję w horyzoncie siostrzanego przywiązania⁴⁸ i związku intelektu, ponieważ obie kobiety łączyły podobne zainteresowania. Na kształt tej znajomości wpływ miało – jego zdaniem – wiele czynników: m.in. dążenie pisarki do samodzielności, jej aktywność i życiowa niezależność, oddawanie się własnym pasjom, chęć poznawania świata w podróży oraz próba zrekompensowania sobie braku matki podczas spotkań ze starszą panią Dulębową⁴⁹. Badacz

⁴⁵ J. Spytkowski, [rec.] *T. Czapczyński, „Tułacze lata Marii Konopnickiej”*, „Pamiętnik Literacki” 1959, z. 1, s. 265.

⁴⁶ M. Szybowska, *Konopnicka, jakiej nie znamy*, s. 349.

⁴⁷ I. Węgrzyn zauważa: „Skoro tułacze to biografowie przedstawiają Konopnicką jako ofiarę carskich szykan, emigrantkę, [...] zmuszoną powtarzać los wielkich romantyków – rzadko zaś jako nałogową podróżniczkę, sportsmenkę [...], a może wręcz jako uciekinierkę ze swego wcześniejszego życia”; ead., *Maria Konopnicka – kłopoty z biografją*, [w:] *Czytanie Konopnickiej*, red. O. Płaszczewska, Kraków 2011, s. 16–17.

⁴⁸ Zob. L. Magnone, *Siostry w podróży. Literackie ślady wspólnych wędrówek Marii Konopnickiej i Marii Dulębianki*, [w:] *Podróż i literatura 1864–1914*, red. E. Ihnatowicz, Warszawa 2009, s. 45–59.

⁴⁹ Por. G. Borkowska, *Ruchliwa fala (Maria Konopnicka i kwestia kobieca)*, [w:] *Maria Konopnicka. Głosy...*, s. 12.

podawał przykłady sytuacji, gdy Dulębianka bez wahania przerywała swe prace, jeśli tylko zachodziła potrzeba opieki nad przyjaciółką (m.in. wspierała poetkę podczas uroczystości jubileuszowych w 1902 r.; do niej zwracały się również dzieci z pytaniem o zdrowie matki). Komentator konsekwentnie podkreślał także starania Konopnickiej o wynajęcie pokoi z odpowiednim oświetleniem, niezbędnym dla artystycznej działalności Pietrka – jak nazywała towarzyszkę swojej codzienności. Wiele mówił także o okazywanym przez bohaterkę monografii poparciu dla feministycznej pracy plastyczki, choć – o czym będzie mowa za chwilę – w tej materii Konopnicka nie do końca podzielała jej poglądy⁵⁰. Wspólne peregrynacje oraz dotkliwie odczuwana alienacja w samotnie przemierzanej „egzystencji w drodze” sprawiły, że literaturoznawca odrzucił przekonanie Edmunda Jankowskiego jakoby omawiana znajomość wynikała z przeświadczenia autorki *Roły* o własnej wyższości⁵¹.

Warte rozpatrzenia są również uwagi biografów o epistolograficznym dialogu Konopnickiej z Lenartowiczem, zapoczątkowanym prośbą redaktorki o przesłanie tekstów do kierowanego przez nią „Świtu”⁵². Częściowo znaną⁵³, ale niedostatecznie wyzyskaną przez komentatorów korespondencję, prowadzoną przez

⁵⁰ W 1908 r. Dulębianka opublikowała *Polityczne stanowisko kobiety*; kandydowała do sejmu galicyjskiego (1908); założyła Lwowski Związek Równouprawnienia Kobiet; w 1911 r. redagowała „Głos Kobiet” (dodatek do „Kuriera Lwowskiego”); powołała także do życia Wyborczy Komitet Kobiet do Rady Miejskiej we Lwowie. W 1912 r. stanęła na czele Komitetu Obywatelskiego Pracy Kobiet, który agitował na rzecz poparcia kobiet dla idei legionowej; por. L. Soliński, *O Marii Konopnickiej, jej trzech córkach, pięciu synach i przyjaciółce Dulębiance*, „Kierunki” 1959, nr 13–14, s. 24–45.

⁵¹ Por. P. Kuczalska-Reinschmit, *Śp. Maria Dulębianka*, „Tygodnik Ilustrowany” 1919, nr 15, s. 238; ead., *Po zgonie pieśniarki*, „Ster” 1910, nr 9–10, s. 310–314; J.E. Jankowski, *Razem czy „po osobno”. Konopnicka – Orzeszkowa*, [w:] *Konopnicka i współczesny jej świat literacki. Szkice historycznoliterackie*, red. J. Leo, Warszawa 1969, s. 81–171. Wydaje się, że tezy K. Tomasika (*Homobiografie. Pisarki i pisarze polscy XIX i XX wieku*, Warszawa 2008) czy I. Kienzler (*Maria Konopnicka – rozwyzdrzona bezbożnica*, Warszawa 2014) o homoseksualizmie kobiet Czapczyński uznałby za przesadzone.

⁵² Na łamach pisma ukazały się: w numerze drugim – *Powołanie* i w czternastym – *Orzeł w Salei*.

⁵³ Fragmenty listów pojawiły się w szkicu M. Konopnickiej, *Teofil Lenartowicz* (lwowska „Myśl” 1894, petersburski „Kraj” 1895). Tekst został następnie dodany do jej zbioru *Ludzie i rzeczy*, Warszawa 1898, s. 413–479. Trzy spośród tych listów (z 1 V 1886, 31 I 1889 i 9 IX 1892), zawarte w albumie Lenartowicza *Umarli i żywi*, opublikował I. Chrzanowski, *Z albumu Lenartowicza*, „Sfinks” 1912, nr 12, s. 329–341; wiele wykorzystał w swej pracy H. Biegeleisen, *Lirnik mazowiecki. Jego życie i dzieła w świetle nieznannej korespondencji poety*, Kraków 1913.

niemal 10 lat – od 2 listopada 1883 r. do 29 stycznia 1893 r.⁵⁴ – Czapczyński potraktował jako formę rozmowy między literatami, odległymi od siebie wiekiem, oddalonymi epokami i miejscem zamieszkania. Twórca *Złotego kubka* przebywał wówczas we Florencji, Konopnicka zaś początkowo w Warszawie, a później w różnych krajach Europy. Spotkali się dopiero w marcu 1892 r., gdy na swym „tułaczym szlaku” podróżniczka zatrzymała się w mieście nad Arnem i odwiedziła przyjaciela w jego samotni na piętrze domu przy via Montebello⁵⁵.

Zdaniem badacza zapiski zachwycały bezinteresownością, miały „charakter, pomimo dość silnej, a modnej podówczas egzaltacji, szczerych wyznań, spowiedzi z najbardziej wtedy gnębiących poetkę zagadnień”⁵⁶. Monografista widział w nich romantyczny schemat romansowy i wyeksponował „humanitarne znaczenie”⁵⁷ listownej wymiany myśli. Za jego tezę przemawiały drobne gesty, jak wysyłanie na Boże Narodzenie opłatka czy wierzbowej palmy na Wielkanoc⁵⁸. W słowach, które zapomnianemu artyście mogły poprawić „samopoczucie i wiarę w siebie jako zasłużonego dla narodu poety i duchowego przewodnika”⁵⁹ polonista ujrzał kobiecą zdolność do empatii. Akceptował przyznanie się bohaterki do jej zależności od lirnika mazowieckiego na płaszczyźnie światopoglądu i artystycznego obrazowania. Pokrewieństwo między nimi dostrzegał w sposobach ujmowania ojczyzny, ocenie znaczenia ludu oraz folklorystycznej melodyjności tekstów. Ustalenia te znalazły przedłużenie w uwagach Jana Nowakowskiego: „Lenartowicz odnajdywał w wyznaniach Konopnickiej i w jej poezji potwierdzenie słuszności własnej drogi poetyckiej”⁶⁰. Łódzki znawca w pełni rozumiał także dylematy autorki *Roty* – a problem ten znał z własnej praktyki badawczej – gdy pisał, że atencja zaznaczona wierszem *Lirnikowi na via Montebello*, cyklem *Echa florenckie*⁶¹ oraz uwagami w listach nie

⁵⁴ „W rozkładzie na lata korespondencja przedstawia się następująco: w 1883 r. – 3 listy, 1884 – 4, 1886 – 2, 1887 – 2, 1888 – 7, 1889 – 3, 1890 – 2, 1891 – 4, 1892 – 6 i 1893 – 2”; T. Czapczyński, *Listy do Lenartowicza*, s. 2.

⁵⁵ Wrażenia z odwiedzin u poety zawarła Konopnicka w szkicu jemu poświęconym. Opisał je J. Nowakowski, *Spotkanie nad Arnem. Konopnicka o Lenartowiczu*, Warszawa 1970.

⁵⁶ T. Czapczyński, *Listy do Lenartowicza*, s. 6 [12].

⁵⁷ *Ibid.*, s. 22–23 [28–29].

⁵⁸ Poeta zrewanżował się wierszem *Wierzba*; tekst ten, pod zmienionym tytułem *Wierzba. Marii Konopnickiej za gałązkę wierzbową*, ukazał się na łamach „Kłosów” 1887, t. 44, nr 1140. W zmodyfikowanej wersji *Na wierzbę* wszedł do pośmiertnego już wydania *Poezji Lenartowicza*.

⁵⁹ T. Czapczyński, *Listy do Lenartowicza*, s. 5 [11].

⁶⁰ J. Nowakowski, *Wstęp*, [do:] *Korespondencja z Teofilem Lenartowiczem z lat 1883–1893*, [w:] M. Konopnicka, *Korespondencja*, t. I, s. 59–60.

⁶¹ Utwory drukował petersburski „Kraj” w 1894 r., później zostały ogłoszone łącznie w tomie *Italia* (1901).

przeszkodziła pisarce zamieścić w pracach z zakresu krytyki literackiej negatywnych spostrzeżeń o twórczości romantyka.

Czapczyński starannie zrekonstruował także światopogląd poetki. Jako zwolennik postawy aktywnej, z aprobatą mówił o ofiarnych, bogatych „formach obecności” Konopnickiej w wielokierunkowych działaniach dla dobra narodu. Na podstawie listów do Begeya⁶² i Wysłouchów⁶³ przybliżył szczegóły organizowania, wraz z Henrykiem Sienkiewiczem⁶⁴ i Teodorem Tomaszem Jeżem, akcji mającej na celu pozyskanie światowej opinii dla obrony dzieci wrzesińskich, skazanych na chłostę za odmowę modlenia się w języku niemieckim. Gorycz wyczytał z wypowiedzi pisarki o posłach petersburskiej Dumy Krajowej, którzy po zlikwidowaniu przez władze zaborcze Polskiej Macierzy Szkolnej zdecydowali się „nie wnosić nawet interpelacji o to, zupełnie, jakby rzecz była obojętna i owszem, całkiem naturalna”⁶⁵. Refleksję sprowokowaną inercją parlamentarzystów berlińskich wobec ustawy ekspropriacyjnej badacz wyjaśniał konsekwentnym upomianiem się o poprawę sytuacji chłopów.

Ważnym przyczynkiem do portretu psychologicznego Konopnickiej stały się ujawnione przez Czapczyńskiego nieznane wcześniej „drobiazgi” jej codziennej egzystencji, takie jak: zamiłowanie do jazdy rowerem, poszukiwanie ukojenia od trosk w szyciu czy uleganie przesądom (prośba, by uroczystości jubileuszowych nie urządzano w środę – spowodowana, być może faktem, że był to dzień jej ślubu)⁶⁶. Nakreślenie mapy podróży Konopnickiej⁶⁷, która w korespondencji – co uważała „niemal

⁶² Badacz podaje, że Begey napisał dwa artykuły na ten temat: *L'autore del „Quo vadis?” alle madri italiane*, Appello, „Vita Femminile” 1901 oraz „Gazzetta di Torino” 1901; id., *Feroce persecuzione tedesca contro i polacchi*, „Gazzetta di Torino” 1901. Zob. również: J. Leo, *Akcja Konopnickiej w sprawie Wrześni*, [w:] *Maria Konopnicka. Materiały z sesji naukowej w 60. rocznicę śmierci poetki* (Kalisz 16–17 IX 1970), red. K. Tokarżówna, Warszawa 1972, s. 104–105.

⁶³ Czapczyński ustalił, że wymiana listów rozpoczęła się „w r. 1894 upomnieniem się o honorarium za *Pannę Florentynę* [...] i dopiero od roku 1899, kiedy Konopnicka proponuje Wysłouchowi swe współpracownictwo, korespondencja staje się częstsza”; id., *Listy do Wysłouchów*, s. 28.

⁶⁴ Henryk Sienkiewicz opublikował w Krakowie dwa listy: pierwszy, znany pod tytułem samodzielnej odbitki *O gwałtach pruskich*, ukazał się na pierwszej stronie wydania wieczornego „Czasu” nr 269 z 22 XI 1901; drugim był *List otwarty Henryka Sienkiewicza do Wilhelma II, króla pruskiego* w nr 270 „Czasu” z 24 XI 1906 (s. 1). List z 1906 r. – ze względu na przyznanie pisarzowi narody Nobla (1905) – zamieściły polskie gazety w zaborach austriackim i rosyjskim oraz czasopisma zagraniczne; na język włoski przetłumaczył go Begey.

⁶⁵ List M. Konopnickiej do Zofii, 11 I 1908; cyt. za: WOB, s. 445.

⁶⁶ Por. list M. Konopnickiej do K. Bartoszewicza, 13 VII 1902, [w:] ead., *Korespondencja*, t. III, s. 148.

⁶⁷ O epistolografkach-podróżniczkach pisze M. Olkuśnik, *Kobieta w podróży na przełomie XIX i XX wieku. Między próbą emancypacji a presją „podwójnej moralności*, [w:] *Ko-*

za swój obowiązek” (TUŁ, s. 8) – drobiazgowo opisała 63 (w wykazie 64) miejsca swojego pobytu, jest kolejnym wkładem Czapczyńskiego w proces porządkowania jej biogramu. Skłonność do nomadyzmu badacz dostrzegał również w okresie żarnowieckim. Otrzymał od narodu dworek, zwany „skrawkiem ojczystej ziemi” (TUŁ, s. 39), nie zatrzymał kobiety w domu. Do wielu przemyśleń skłoniła monografistę analiza zapisków o chorobach Konopnickiej. Znaczną częstotliwość ich występowania wyjaśniał jej złym stanem zdrowia, a lapidarność ujęcia tłumaczył niechęcią do martwienia najbliższych. Opisuąc końcowe dni życia kobiety, zrezygnował z ocen – tak jak w przypadku relacjonowania wcześniejszych stosunków z Heleną – aby jego bohaterka mogła mówić sama. Zdecydował się na narracyjny dwugłos, by ukazać właściwą jej wrażliwość. W ten sposób realizował w swych pracach, wyrosły z filozofii Wilhelma Diltheya, model humanistyki rozumiejącej.

Prezentując życiorys Konopnickiej, Czapczyński krytycznie oceniał pozyskane dokumenty i materiały źródłowe. Badając za pomocą „wzucia” losy pisarki, pojmował je jako zbiór znaczeń, które odsyłają do możliwych kodów, właściwych dla danego języka, kręgu kulturowego i czasu historycznego. Dopuszczał do głosu także innych: rodzinę bohaterki, przyjaciół, rywali, wrogów, czytelników i komentatorów, by móc przyglądać się jej dziejom z różnych perspektyw. Nie tylko ustalał fakty, ale przenosił je w sferę wartości. Rozpoznawał podobieństwa egzystencjalnej drogi poetki i ówczesnego *ethosu*, ale też wskazywał różnice – czyli te elementy, które składały się na indywidualne dążenia do wyodrębnienia swojego Ja. Wybory Konopnickiej traktował jako wypadkową pragnień i celów zdeterminowanych przez możliwości i ograniczenia, swoistą grę wartości, harmonizujących lub skonfliktowanych ze światem. Czapczyński za Diltheyem uznawał, że wspólnota całości istnienia jest punktem wyjścia wszelkich relacji między tym, co szczególne, a tym, co ogólne. Diagnozowanie struktury przeżyć jednostkowych twórczyni wiodło go ku odkrywaniu praw ogólnoludzkich znaczeń. Przekonywał, że wszystko, w czym obiektywizuje się duch, zawiera w sobie to, co jest wspólne dla Ja i Ty. Stał na stanowisku, że najpełniejszą formą ekspresji życia jest ekspresja przeżycia, przybierająca formy materialne (wytwór sztuki) odczytywane na drodze interpretacji. Dzieło i biografię łódzki literaturoznawca pojmował jako paralelne i wzajemnie uzupełniające się formy jej uczestnictwa w kulturze, jako wartości analogiczne, choć realizowane w różnych porządkach. „Współbrzmienie” życia i twórczości przejawiało się – jego zdaniem – w stylu, pojętym jako mediatyzacja „ducha” i „duszy”, pomost nad egzystencjalistyczną przepaścią między świadomością a światem rzeczy. O tych zagadnieniach traktować będzie kolejna część pracy.

O Konopnickiej-pisarce

Na przestrzeni półwiecza różnie oceniano dorobek Konopnickiej. W latach 1878–1890, po komplementach Sienkiewicza, dokonania pisarki witano z entuzjazmem, potęgowanym odniesieniami do pesymistycznej liryki Adama Asnyka. Na zmianę odbioru wpłynęły negatywne artykuły w prasie katolickiej po ukazaniu się *Fragmentów dramatycznych*. Ważna rola w kształtowaniu recepcji, tym razem pejoratywnej, przypadła autorowi *Trylogii* oraz Stanisławowi Tarnowskiemu, który oskarżył intelektualistkę o sprzyjanie polityce Prus i Rosji.

Niekorzystną sytuację pogłębiło nieprzychylnie odczytanie *I serii Poezji* oraz krytyka wyrażana nawet przez dotychczasowych zwolenników talentu artystki: Józefa Ignacego Kraszewskiego i Piotra Chmielowskiego. Na przewrotowe akcenty jej pisarstwa wskazywał m.in. Jan Gnatowski. Niemniej, społeczna aprobata dla głosu Konopnickiej była silniejsza niż twierdzenia ideowych oponentów. Ze szczególnym uznaniem przyjmowano – mimo różnic światopoglądowych i indywidualnych upodobań recenzentów – wiersze ludowe, *Italię* czy *Z mojej biblii*. Nieco mniej pochwalnymi opiniami obdarzano *Obrazki* (zarzuty budziła strona formalna), często omawiany był *Pan Balcer w Brazylii*. Tylko nieliczni komentatorzy wspominali natomiast o nowelach, które – w przeciwieństwie do poezji – przetrwały próbę czasu, pomijano utwory okolicznościowe, niemal nikt nie znał wypowiedzi krytyczno-literackich oraz translatorskich Konopnickiej. Jubileusz dwudziestopięciolecia pracy literackiej sprowokował jedynie wystąpienia okazjonalne. Świadome nawiązywanie przez autorkę *Roty* do wzorów liryki romantycznej i odrzucanie przez nią idei modernizmu (w znaczeniu szerokim: jako zespołu tendencji estetycznych, filozoficznych, artystycznych) sprawiły, że i w Młodej Polsce niewiele pisano o jej dziele.

Przemiany społeczne międzywojnia oraz nowe wymagania stawiane sztuce przez publiczność literacką również nie budowały przychylniej atmosfery dla spuścizny Konopnickiej, mimo obecności jej tekstów w szkolnych podręcznikach. Poddawane schematyzacji (socjologiczne i etnograficzne ujęcia wsi), postrzegane były raczej jako świadectwo historycznoliterackie niż budząca emocje lektura⁶⁸. W świetle powyższych spostrzeżeń tym bardziej odnotować trzeba opracowania Julii Dickstein-Wieleżyńskiej i Jadwigi Petrażyckiej-Tomickiej⁶⁹. Badaczki poszerzyły dotychczasowe horyzonty interpretacyjne o wątki heliolatryczne i motywy grobu-kolebki, w nowej perspektywie umieściły ponadto treści rewolucyjne.

⁶⁸ Z. Uryga, *Proza Marii Konopnickiej w międzywojennych podręcznikach szkolnych*, [w:] *Maria Konopnicka w siedemdziesięciopięciolatecie zgonu*, red. J. Białek, J. Jarowiecki, Kraków 1987, s. 194–201.

⁶⁹ J. Dickstein-Wieleżyńska, *Konopnicka. Dzieje natchnień i myśli*, Warszawa 1927, s. 157–166; J. Petrażycka-Tomicka, *Mistycyzm Konopnickiej*, Lwów 1924.

Lata 50. minionego stulecia to początki ponownego kształtowania – w ramach politycznej poprawności – wizerunku walczącej o sprawę polską Konopnickiej-patriotki, „bogoojczyźnianej” pisarki, która oddała swe pióro sprawom ludu, by w niepozbawionej manieri stylistyce folklorystycznej domagać się jego praw do pełnego uczestnictwa w życiu narodu. Imponowały nakłady tomików wierszy poetki (do końca lat 60. wydano łącznie 12 688 100 egzemplarzy⁷⁰). Czapczyński – przekonany o znaczeniu twórczości swojej bohaterki – monografią chciał przywrócić należne jej miejsce pośród polskich autorów XIX w. Swoją decyzję wyjaśnił brakiem stosownych opracowań; w tych dostępnych na rynku nie wykraczano „prawie poza wiadomości, które przyniósł rok jubileuszowy (1902) i rok śmierci (1910)”⁷¹.

Jak już wspomniano, w części II monografii literaturoznawca zamieścił dzieść rozdziałów, samodzielnych pod względem myślowym i zróżnicowanych stylistycznie. Poszukiwanie słów-kluczy do świata poetyckiej kreacji sprawiało, że niekiedy koncentrował swoje rozważania wokół dominanty tematycznej omawianych tomów. Z taką sytuacją zetknął się czytelnik choćby podczas śledzenia komentarzy do czterech serii *Poezji*, a także uwag na temat *Linii i dźwięków* czy *Głosów ciszy*. Syntetyczny charakter nadał Czapczyński również partiom poświęconym utworom okolicznościowym, nowelom oraz wypowiedziom krytycznym. Kiedy kierował swoją uwagę ku jednemu dziełu (np. *Panu Balcerowi w Brazylii* czy *Imaginie*), zamykał przemyślenia w formie eksplikacji, a warsztat filologa oddawał na usługi interpretacji hermeneutycznej. Rekonstruując ustalenia Czapczyńskiego, zrezygnujemy jednak z przyjętego przez niego układu. Aby uniknąć niepotrzebnych nawrotów myślowych, spróbujemy wskazać nakreślone przez niego obszary eksploracji. Dotyczą one kilku aspektów związanych z: a) koncepcją artysty; b) rewolucją 1905 r.; c) istotą religii; d) ideą *correspondance des arts*; e) funkcją tekstów z adresem dziecięcym; f) pracą krytyczną, translatorską oraz redaktorską. Dzięki nawet pobieżnemu przeglądowi tego – sporządzonego dla potrzeb badawczych – rejestru zagadnień, bez trudu możemy zauważyć, iż biograf podjął problemy natury ontologicznej oraz uwzględnił kwestie wrażliwości i uczuciowości ludzkiej. Wszystkie wpisują się we właściwe dla jego warsztatu metodologicznego kategorie, wywiedzione z filozofii Wilhelma Diltheya: osobowość twórcza, światopogląd i życie.

W pierwszej kolejności przedstawimy wnikliwe komentarze Czapczyńskiego na temat koncepcji natury twórczej Konopnickiej⁷². Dla badacza akt kreacyjny

⁷⁰ Statystykę wydań utworów Konopnickiej w latach 1945–1982 przedstawia tom: *Towarzystwo im. Marii Konopnickiej. 25 lat działalności (1958–1983)*, red. W. Lechowicz, Warszawa 1985, s. 122–123.

⁷¹ T. Czapczyński, *Na marginesie...*, s. 1.

⁷² Przy ustalaniu odpowiedzi na pytanie o artystę i naturę procesu twórczego sięgano w XIX w. do trzech koncepcji: mitycznej (poeta-geniusz, wizjoner, kreator i demiurg),

stanowił przejaw działania świadomego, intencjonalnego, podejmowanego przez jednostkę z udziałem woli, uczucia i myśli (czynniki te wskazywała psychologia asocjacyjistyczna). W podejściu monografisty do źródeł pisarstwa autorki *Roty* dominowało więc ujęcie psychologiczno-społeczne, przełożone na dążenie do uchwycenia portretowanej w tekście krytycznym intelektualistki w wymiarze osobowościowym i charakterologicznym, z uwzględnieniem uwarunkowań historyczno-polityczno-środowiskowych kształtujących jej wizję, sposób odczuwania i interpretowania rzeczywistości. Czapczyński uznawał literaturę za wyraz charakterystycznych dla epoki twierdzeń, celów i wartości. Daleki był jednak od ujmowania jej w kategoriach biernego odzwierciedlenia swoich czasów. Sztuce słowa przyznawał „władzę twórczą”, która konstituowała jednolity sposób przeżywania świata i „historycznego ducha czasu”, hierarchizowała zjawiska oraz nadawała im sens. W swej estetyce łączył przeżycie literackie nie tylko z przeżyciem poetki w trakcie tworzenia, lecz także doznaniem odbiorcy (niemniej zaznaczał, że artystka tworzyła dzieło po to, by dać wyraz swoim przeżyciom, a nie, aby wywołać wrażenia odbiorcy; percepcja utworu była aktem spontanicznym, nieokreślonym przez pisarkę). Łódzki polonista podzielał Diltheyowskie przekonanie, że zaspokojenie stanowi swoistą, realizowaną w dziełach sztuki, wartość. Przywołane założenia miały istotne znaczenie dla precyzowania ludzkiej uniwersalności – Czapczyński wyjaśniał, że dla człowieka jako istoty historycznej było nią „życie”, widoczne we wszystkich dziedzinach aktywności (włączał tu zarówno poszanowanie dla dawnych zasad estetycznych, jak też odczucie wartości wnoszonych przez własną epokę).

Literaturoznawca za celną odpowiedź na wyzwania czasów uznawał zespolenie ideałów romantycznych z pozytywistycznymi, zapisane przez Konopnicką w retoryczno-refleksyjnych wierszach (m.in. *Anioł milczenia*, *Potęga pieśni*, *Co ja sieję?*, *Nie dziw się*, *Braciom pieśniarzom*). Aprobował jej przeświadczenie o misji pisarza-wieszczka: powinien on, niczym „sędzia i mściciel dziejów”, z „berłem prawdy” w rękę zasiewać „przyszłości nasiona”, włączając do rejestru powinności Polaka umiłowanie ojczyzny (gwarantujące gotowość do walki w imię jej wolności) oraz nakaz nieustannego samodoskonalenia moralnego. Sens działań pisarki monografista widział również w budzeniu szacunku dla codziennej pracy, ukierunkowanej na przetwarzanie świata ku wspólnemu dobru (*Credo*, *Nie skarż się*, *Dwie potęgi*, *Wskróś nocy czy Echa majowe*). Podkreślał ponadczasowość systemu filozoficznego poetki, który powstał w wyniku stopienia pozytywistycznego scjentyzmu (praktycystyczny charakter poszukiwań filozoficznych, uznanie organicznego związku człowieka z przyrodą, przyjęcie

socjologicznej (wiążącej artystę ze środowiskiem) i psychologicznej (twórczość artystyczną traktowano jako pochodną predyspozycji psychicznych jednostki – wrażliwości na piękno, zmysłu estetycznego).

postępu jako prawa rozwoju oraz podporządkowanie korzyści jednostki interesowi społecznemu) z elementami antypozytywistycznymi (tu umieścił m.in. *II serię Poezji*)⁷³.

Czapczyński pojmował przeszłość w bliźniaczy jak Konopnicka sposób. Zarówno *Śpiewnik historyczny* (nawiązujący do *Śpiewów historycznych* Juliana Ursyna Niemcewicza), jak też wiele wierszy okolicznościowych autorki (szczególnie utwory memoracyjne ku czci bohaterów i upamiętniające rocznice doniosłych czynów) biograf umieszczał w perspektywie procesu odzyskiwania pamięci o dawnych czasach, przypominania minionych wydarzeń, a także diagnozowania współczesności. Przywołane teksty odczytywał jako wezwania do walki (wspomnienie chwil triumfu przeciwdziało „nikczemniejącemu” sumieniu ludzi, swoistej „amnezji” środowisk ugodowych) oraz dążenie do umacniania w Polakach poczucia narodowej tożsamości. O sile ich przekazu decydował – zdaniem łódzkiego polonisty – patriotyczny charakter, a także opisy męstwa, odwagi i honorowych postaw rodaków. Zarysowany model uczestnictwa w przekształcaniu świata ducha wpisywał Czapczyński w Mickiewiczowski mit „bohatera przemian”. Podążając za Konopnicką, której chodziło „o wydobywanie tylko jednoczących wartości”⁷⁴, swoją historiozoficzną zadumą nad losami ojczyzny prowadził czytelników ku poznaniu współczesności, miejsca Polski w świecie oraz funkcjonowania w nim praw moralnych. Pytanie o sens historii było więc pytaniem o sens dziejów, nie tyle próbą odsłonięcia przeszłości i praw procesu historycznego, ile zrozumienia – widzianej z perspektywy przeszłości – terażniejszości, a nawet przyszłości narodu, przejawów jego ducha.

Cenne ustalenia Czapczyńskiego dotyczyły również tekstów poruszających zagadnienia natury socjalnej. W swoich interpretacjach badacz pozostawał wierny rozpoznaniom Diltheya: uwagę koncentrował na kwestiach emocjonalnego podejścia poetki do świata, które wiązał ze sferą wartościowania, wyznaczającego jej stosunek do aktualnego „teraz”. Był bowiem przekonany, że sztuka, choć wyrasta z rzeczywistości, karmiąc się wrażeniami i wyobrażeniami zdobywanymi przez artystę na drodze przeżyć osobistych, wewnętrznych i zewnętrznych, pełni jeszcze – poza funkcją poznawczą – funkcje wychowawcze, umoralniające i interwencyjne. Obrazy losów pokrzywdzonych wiodły monografistę do antropologicznego prezentowania dziejów zbiorowości i jednostek. W języku krytycznym

⁷³ Odnotujmy, że poczynione obserwacje okazały się płodne badawczo. Twierdzenia o obecności pierwiastków romantycznych w twórczości Konopnickiej rozszerzyła Barbara Bobrowska, która zaakcentowała jej powiązania ze źródłami polskiej mitologii narodowej. Lena Magnone nakreśliła z kolei projekt recepcji wspomnianych zagadnień w świetle kategorii „nowoczesności z lękiem”, inspirując się myślą Agaty Bielik-Robson. Por. B. Bobrowska, *Konopnicka na szlakach...*; L. Magnone, *Maria Konopnicka. Lustra...*, s. 421–440.

⁷⁴ T. Czapczyński, *Utwory okolicznościowe*, t. II, s. 19.

interpretatora tragizm odnosił się zarówno do zjawisk artystycznych, jak postaw życiowych, osobowości i losu ludzkiego, wreszcie – do historii. Był nie tylko kategorią estetyczną, ale i etyczną, stosowaną przy ocenie twórczości i życia człowieka z punktu widzenia moralności, dobra i zła. Czapczyński opowiadał się wszakże za takim ujęciem tragiczności, które nie prowadzi do fatalizmu i pesymistycznych wniosków. Działanie praw moralnych łączył ze sferą relacji międzyludzkich, które narzucają nie tylko pojedynczemu istnieniu, ale także rządowi „świadomość obowiązku” względem Innego. Nieustannie powtarzał, że społeczne dysproporcje, podziały na biednych i bogatych osłabiają kraj na arenie międzynarodowej, a także stanowią zagrożenie dla ładu wewnętrznego.

Szczegółowe rozważania o prowadzonych przez bohatera dysertacji interpretacjach problematyki społecznej w dorobku pisarki warto poprzedzić krótką charakterystyką okoliczności determinujących postawę pozytywistów wobec ruchu socjalistycznego. Początkowa fascynacja ideałami rodzimej lewicy uległa zmianie pod wpływem zaistniałych okoliczności (postycziowa trauma, marazm, brak wiary w przyszłość). W pierwszych latach XX w. przedstawiciele Szkoły Głównej Warszawskiej zbliżyli się do obozu konserwatywno-narodowego. Wspólne dla obu ugrupowań były między innymi poglądy antysemitki, a przede wszystkim traktowanie socjalizmu i rewolucji w kategoriach destrukcyjnego żywiołu, obcej dywersji, a nawet narodowej zdrady. Tej drogi jednak ani Konopnicka, ani Czapczyński nie przeszli. Rekonstrukcja myśli bohatera dysertacji pozwala zatem ukazać światopoglądowe ambiwalencje autorki *Roty*, ale też zarysować preferencje aksjologiczne łódzkiego polonisty. Zaznaczmy już teraz, że w pewnym sensie potraktował on materiał literacki jako źródło informacji na temat faktu pozaliterackiego – uznawanego za ważny kontekst kulturowy, umożliwiający, w części przynajmniej, ocenę dostępnej rzeczywistości i unikanie uproszczeń interpretacyjnych.

Wspólnotę ideologicznych zapatrywań Konopnickiej i socjalistów lokował Czapczyński na kilku płaszczyznach. Do elementów konstytuujących tę bliskość zaliczył przede wszystkim jawny antyklerykalizm, krytykę instytucji Kościoła, negatywną ocenę kapitalizmu, niezgodę na nędzę społeczną oraz popularność utworów poetki w środowisku robotniczym⁷⁵. Aprobata dla rewolucji zauważył w jednym spośród 45 odkrytych przez siebie listów twórczyni – krótkich,

⁷⁵ Według S. Klonowskiego „niemal we wszystkich zbiorach tzw. poezji robotniczej, poczynając od genewskiego *Wyboru poezji dla robotników* (1890) aż do tomików wydawanych przez różne organizacje partyjne w okresie międzywojennym – znajdujemy jej utwory poetyckie w mniejszym lub większym wyborze. We wspomnianym na przykład *Wyborze poezji dla robotników* zamieszczono ich aż siedem”; id., *Pod czapką frygijską*, Warszawa 1975, s. 1.

często zamkniętych na niepełnej stronie – do Mieczysława Pawlikowskiego⁷⁶: „Dawniej musiała ona zawsze spiskować trochę, trąciła masonerią i hasła swoje wypowiadała przed wtajemniczonymi tylko. Teraz przyszedł jej czas, [...] jest oddechem narodów, jest życiem samym”⁷⁷. W słowach poetki: „mogłaby z tego powstać walka narodowa”⁷⁸ dostrzegaliśmy marzenie o zespoleniu ruchu klasowego z wolnościowymi dążeniami rodaków. Niemniej, realna ocena faktów sprawiła – zdaniem interpretatora – że artystka nie mogła proponować czynu rewolucyjnego, zmiatającego stary porządek i ustanawiającego zupełnie nowy ład społeczny – nie wiedziała bowiem, czy dokona się „jako dzień krwawy, jako sądy boże [...] czy też bez walk, w pokoju jako słoneczność konieczna w ludów rozwoju” (t. I, cz. II, s. 42). Podział funduszy, przesłanych na jej ręce przez Związek Polek z Chicago, dowodził – według Czapczyńskiego – apolityczności intelektualistki. Przywołaniem zapisu zamieszczonego w akcie darowizny: „»konserwatyści«” przy »Kurierze Warszawskim«, a przy »Nowej Gazecie« – „»postępowcy«,” biograf ostatecznie potwierdził swoje konstatacje.

Wnikliwy, hermeneutyczny model czytania tekstów rejestrujących przemiany świadomości ludowych bohaterów oraz analiza korespondencji Konopnickiej pozwoliły literaturoznawcy wyupuklić przyczyny, które stanowiły źródło społecznego buntu. W obszarze zainteresowań umieścił przede wszystkim nowele, widział w nich bowiem uniwersalne, bliskie sobie, wezwanie do budowy ładu państwowego na demokratycznych zasadach. Gdy wypowiadał się na temat obecnych w tych małych formach narracyjnych sposobów ukazywania przez piarkę życia warstw pokrzywdzonych, i tym razem wyupuklał pionierski sposób kreowania biedoty jako „żywych” ludzi o bogatym wnętrzu. Aby podkreślić maestrię Konopnickiej w tej dziedzinie, rzeczowo opisał zobrażowane przez nią procesy myślowe prostaczków oraz pęknięcia w ich psychice, zaznaczone na styku intensywności przeżycia i niemożliwości jego zwerbalizowania. Z właściwą sobie rzetelnością Czapczyński odnotował także doniosłość *Obrazków* (drukowanych w trzech seriach *Poezji*). Odczytywał je (m.in. *Jaś nie doczekał, W piwnicznej izbie*)

⁷⁶ Korespondencja przypada na okres od 5 XII 1889 do 19 VIII 1892. M. Pawlikowski – jeden z założycieli „Nowej Reformy”, organu Polskiego Stronnictwa Demokratycznego, na którego łamach – jak ustalił Czapczyński – ukazały się m.in. nowele Konopnickiej: *Mendel Gdański, Rok 1835, Nasza szkap, Officium tenebrarum, Głupi Franek, W dolinie Skawy, U źródła, Stasik Szafarczyk, Jak Suzin zginął* oraz liczne wiersze: *Wielki Piątek, Resurrexit, U grobu, Ave Patria* i utwory okolicznościowe: *4 lipca 1890 – poświęcony pamięci Mickiewicza, anonimowy Święty Piast* – upamiętniający rocznicę Konstytucji 3 maja. Pawlikowski zrezygnował m.in. z zamieszczenia tekstów: *Po sześciu wiekach, Unici, Sen Jermaka*.

⁷⁷ T. Czapczyński, *Listy do Pawlikowskiego*, s. 6.

⁷⁸ List M. Konopnickiej do Zofii, 1 II 1905; cyt. za: ROK, s. 255 (Czapczyński podał błędną datę – 2 II); por. TUŁ, s. 46.

jako liryczno-epickie dopełnienie wyrażonych językiem prozy, pełnych tragizmu wizji niedoli nędzarzy i wciąż aktualny apel o podjęcie działań, które umożliwiłyby tej grupie społecznej pełną partycypację w rzeczywistości.

Teksty o rewolucji badacz analizował na dwóch płaszczyznach, przyjmując za kryterium podziału stosunek poetki do wydarzeń 1905 r. Aporie mówienia o społecznym buncie zauważył – i w tym zakresie zgadzał się z Aliną Brodzką⁷⁹ – m.in. w *Żydóweczce* (milczenie narratorki uznał za ostrą samoocenę pisarki⁸⁰), nowelach: *Hrabiątko*, *Jak Suzin zginął* oraz artykule *Nasz lud* (niezdolność chłopów do odegrania roli wyzwolicielei narodu). Do tej grupy dołączył również *Prometeusza i Syzyfa*⁸¹. Dostrzeżenie w dramacie transfiguracji narracji mitycznej w uniwersalną strukturę znaczeniową prowadziło Czapczyńskiego do ujęcia jego wielopoziomowej semantyki w ramy opowieści o heroicznym niepowodzeniu prób stworzenia ładu w świecie. Powyższa obserwacja implikowała kolejną ważną tezę historyka literatury, a mianowicie stwierdzenie, iż w stwórcy człowieka Konopnicka, jako jedna z nielicznych, widziała nie tylko pierwiastek światła, lecz także ciemności – wbrew powszechnym praktykom czytania mitu i rezerwowania kategorii bólu niemal wyłącznie dla scharakteryzowania postawy prometejskiej.

Na przeciwnym biegunie łódzki monografista w naturalny sposób umieścił poematy: *Imagina* oraz *Pan Balcer w Brazylii*⁸², a próbował w nich bowiem dąże-

⁷⁹ A. Brodzka, *Rok 1905 w twórczości Marii Konopnickiej*, „Pamiętnik Literacki” 1955, z. 3, s. 40–41.

⁸⁰ E. Paczoska pisze: „Kod wspólnotowy, którego tak często używa Konopnicka w swoich innych tekstach z tego okresu, tu okazuje się kompletnie dysfunkcyjny. W tym kodzie trudno bowiem wyrazić marzenie o »wspólnocie«, w której mogłaby się znaleźć osoba kilkakrotnie naznaczona piętnem obcości (jako kobieta, Żydówka, przedstawicielka »nizin« społecznych, socjalistka)”; *Kobieca twarz rewolucji. Rok 1905 w twórczości polskich pisarek*, [w:] ead., E. Paczoska, *Prawdziwy koniec XIX wieku. Śladami nowoczesności*, Warszawa 2010, s. 74; zob. również: G. Legutko, „Rotszyldówna” Orzeszkowej i „Żydóweczka” Konopnickiej – czyli portret młodej Semitki z lat różnych, [w:] *Dwie gwiazdy, dwie drogi. Konopnicka i Orzeszkowa – relacje różne*, red. E. Ihnatowicz, E. Paczoska, Warszawa 2012, s. 69–91.

⁸¹ Zob. J. Waligóra, *Pozytywistyczna ideologia w szatach alegorii („Z przeszłości”, „Prometeusz i Syzyf” Marii Konopnickiej)*, [w:] *Maria Konopnicka w siedemdziesięciolecie...*, s. 92.

⁸² Studium o *Panu Balcerze w Brazylii* zyskało aprobatywną ocenę Józefa Spytковского, który uznał je za „nowy etap w badaniach [...], przesuwający zdecydowanie dociekania dawnego typu [...] na właściwą bazę źródłową”; id., [rec.] *T. Czapczyński, „Pan Balcer w Brazylii” jako poemat emigracyjny. Łódź 1957. Zakład Narodowy im. Ossolińskich we Wrocławiu*, s. 56. *Łódzkie Towarzystwo Naukowe. Wydział I, nr 30*, „Pamiętnik Literacki” 1959, z. 1–2, s. 283. Współcześnie – pisze T. Budrewicz – *Pan Balcer* „należy do tych szacownych twórców, które [...] zna się tylko z tytułów”; id., *Z chłopia Piast (O „Panu*

nie pisarki do przewyciężenia pesymistycznej oceny pokolenia kłęski. Właściwa jego postawie, a zainspirowana myślą Diltheya, afirmacja życia oraz wiara w zdolność przedstawicieli gatunku *homo sapiens* do czynienia dobra sprowokowały pełną nadzieję na przyszłość konstatacją wywiedzioną z pierwszego z wymienionych utworów: „I oto okazuje się, że apokaliptyczna dekoracja ma znaczenie głębsze, rewolucja w ujęciu Konopnickiej jako usprawiedliwiona faktycznie i moralnie jest przejściem do pojętej zupełnie w duchu chrześcijańskiej przemiany, zapewniającej narodowi szczęście” (t. I, cz. II, s. 81). Przedstawione w *Panu Balcerze...* obrazy emigracyjnych doświadczeń wiejskich tułaczy (Czapczyński precyzyjnie omówił przyczyny⁸³ „brazylijskiej gorączki”⁸⁴) – oddalonych od kraju rodzinnego ze względu na prześladowania caratu oraz niewolniczy wyzysk przez ziemian i fabrykantów – literaturoznawca proponował z kolei ujmować jako metaforyczną drogę do dojrzałego patriotyzmu. Metamorfoza prostaczków z budzących litość ofiar systemu (nowele, obrazki) w ludzi czynu (poparcie chłopów dla rewolucji) stanowiła – według niego – ważny drogowskaz dla konstruowania ładu w świecie. Wyeksponowanie w czytelniczej refleksji wątku związanego z prześladowaniami unitów (fragmenty te – jak precyzyjnie ustalił monografista – powstały wcześniej⁸⁵) poszerzało obszar eksploracji badawczej i pozwalało na wpisanie do rozważań apelu o tolerancję religijną. Wiodło też do interpretacji wędrówki chłopskiej gromady za pomocą figury narodu wybranego, przemierzającego pustynię obcego kraju. Pokrewną konkluzję zapisał później Tadeusz Budrewicz: „Mariaż kultury ludowej z narodową tradycją da zastępy nowych wojowników [...] Dla-

Balcerze w Brazylii”), „Ruch Literacki” 1984, R. XXV, z. 3, s. 123; zob. Z. Przybyła, „Pan Balcer w Brazylii” *Konopnickiej na tle pozytywistycznej tęsknoty za epopeją*, [w:] *Maria Konopnicka. Nowe studia i szkice*, red. J.Z. Białek, T. Budrewicz, Kraków 1995, s. 83–91.

⁸³ Zaliczył do nich: a) stworzenie przez Brazylię dogodnych warunków, zachęcających robotników z obcych państw do osiedlania się na niezamieszanych terenach (po zniesieniu niewolnictwa w 1891 r. brakowało rąk do pracy); b) przeludnienie na ziemiach Królestwa Polskiego; c) nadmierną podaż taniej siły roboczej; d) niską kulturę rolną; e) wcielanie przez rząd carski ludności wiejskiej do długoterminowej służby wojskowej.

⁸⁴ Rząd Brazylii zawarł umowę na dostarczenie 750 000 osadników z Europy. Na przybyszów czekała ciężka praca, poprzedzona podróżą morską w warunkach urągających człowieczeństwu. O tym wszystkim jednak agenci nie informowali; zob. J. Mazurek, *Kraj a emigracja. Ruch ludowy wobec wychodźstwa chłopskiego do krajów Ameryki Łacińskiej (do 1939 roku)*, Warszawa 2006, s. 27–38.

⁸⁵ Konopnicka pisała: „Plan Unitów zamierzony jest na utwór większy” (list M. Konopnickiej do M. Pawlikowskiego, 24 VIII 1891, [w:] T. Czapczyński, *Listy do Pawlikowskiego*, s. 4). Trzy części doczekały się druku: w 1907 r. w „Tygodniku Powszechnym” ukazał się wstęp do zamierzonej całości, rok później w „Bibliotece Warszawskiej” – fragment części III pt. *Wiosenne widoki Bugu*, a w 1910 r. „Życie” opublikowało wyimki o cierpieniach Podlasi.

tę z Łazarzy uczyniła poetka męczenników narodowych, z emigrantów – pielgrzymów”⁸⁶. Łódzki polonista, podobnie jak Konopnicka, wierzył w polskiego chłopca i jego twórczy wkład w życie Polaków.

Analizę utworów społecznych i rewolucyjnych, uwzględniającą wyznawany przez artystkę światopogląd oraz ujęcia socjologiczne, Czapczyński wzbogacił spostrzeżeniami na temat ich elementów strukturalnych. Doceniając małe formy narracyjne, uświadomił przede wszystkim odbiorcy kwestię współcześnie oczywistą: teksty te znacznie lepiej niż poezja bronią się przed niweczącym działaniem czasu. Siłę ich oddziaływania wyjaśniał jednolitością materiału fabularnego, kompozycyjnym urozmaiceniem form podawczych (od statycznego, reportażowego obrazka lub studium portretowego przez narrację dygresyjno-wspomnieniową i opowiadanie z rozbudowanym tłem środowiskowym aż do konstrukcji dramatycznej), kontrastem między naiwnością spojrzenia biedoty a dramatyzmem jej doświadczeń oraz – niekiedy – tworzeniem sytuacji paradoksalnych. Uważna lektura monografii nie pozostawia wątpliwości, że Czapczyński zrozumiał artystyczny kształt tych niewielkich utworów. Jak trafna to obserwacja badawcza, niech świadczy fakt, że po latach znalazła potwierdzenie w znakomitych pracach Brodzkiej, Budrewicza, Paczoskiej i Magnone⁸⁷. Droga do takiej konstatacji nie była jednak prosta, należy bowiem pamiętać, że nowele Konopnickiej traktowano po macoszemu. Jeszcze w 1903 r. powszechną ich nieznaną tłumaczył Piotr Chmielowski wprowadzenie do swej pracy rozbudowanych cytatów⁸⁸. W świadomości czytelników ugruntowało się – sformułowane przez Stanisława Tarnowskiego, a następnie utrwalone w 1911 r. przez Walerego Gostomskiego – niesłuszne przekonanie o ich mniejszym znaczeniu w dorobku pisarki.

Uwagi o sposobach kreowania świata, paralelnych zestawieniach przyrody i spraw ludzkich⁸⁹, składnikach języka (zdrobieniach, szczególnych epitetach, symbolach) oraz właściwościach wersyfikacyjno-składniowych w *Obrazkach* przywiodły z kolei interpretatora do uznania dziedzictwa kultury ludowej za silne źródło inspiracji dla twórczości Konopnickiej. Bohater rozprawy trafnie zaznaczył, że w jej liryce panowała tradycja wielowiekowej muzyczności pieśni ludu,

⁸⁶ T. Budrewicz, *Z chłopca...*, s. 164.

⁸⁷ A. Brodzka, *O nowelach Marii Konopnickiej*, Warszawa 1958; T. Budrewicz, *Niektóre cechy stylu Konopnickiej*, [w:] *Maria Konopnicka w siedemdziesięciolecie...*, s. 13–35; E. Paczoska, *Prawdziwy koniec...*; L. Magnone, *Maria Konopnicka. Lustra...*

⁸⁸ P. Chmielowski, *Nowele Marii Konopnickiej*, „Ateneum” 1903, z. 1, s. 24.

⁸⁹ Por. A. Śledzewski, *Konopnicka a folklor*, [w:] *Konopnicka wśród jej współczesnych. Szkice historycznoliterackie*, red. T. Achmatowicz, Warszawa 1976, s. 153–227. T. Budrewicz potwierdza słuszność tej konstatacji: „Leksykalne czy frazeologiczne repetycje na wzór języka folkloru to ważny funkcyjny stylizacyjny, przez który wypowiedź językowa chce »udawać« inny kod – śpiewny interdialekt poetycki”; id., *Uwagi o pejzażu w twórczości Konopnickiej*, [w:] id., *Konopnicka: szkice...*, s. 83.

przejawiająca się wyrazistym rytmem, który współtworzył – a nie tłumił – akcję psychologiczną spełniającą się w myślach rodaków. Badacz eksponował prostotę nastroju, z jaką poetka ujmowała nabrzmiałe problemy swojej epoki⁹⁰. Podziwiał tym samym mistrzostwo widoczne w „opisie realistycznym postaci i tła, zdolność budzenia nastroju, retoryczność, wyolbrzymienie i uogólnienie, wyzyskiwanie kontrastu, głębokie, ale i niepozabawione sentymentu współczucie i na nim oparty dydaktyzm” (t. I, cz. II, s. 37).

Do wielu celnych wniosków przywiódła Czapczyńskiego także lektura intertekstualna, a lokowana w tej perspektywie *Imagina* stała się „[w]ielkiem gadaniem z największymi i z najlepszymi wszystkich epok”⁹¹. Ten wnikliwy czytelnik dostrzegł liczne odniesienia poematu Konopnickiej do ważnych wytworów kultury śródziemnomorskiej: *Beniowskiego* Juliusza Słowackiego, *Apokalipsy* św. Jana, *Rozmów* Lukiana z Samosat, *Orlanda szalonego* Ludovica Ariosta, *Jerozolimy wyzwolonej* Torquata Tassa, *Don Kichota* Miguela de Cervantesa, *Jobsjady* Karla Arnolda Kortuma, *Byronowskiego Don Juana*, *Dziecięcia wieszczek* Paula Heysego, czy też twórczości Heinricha Heinego (t. I, cz. II, s. 88–90)⁹². Wskazanie tak szerokiego kontekstu stanowi niekwestionowane osiągnięcie badawcze łódzkiego historyka literatury. Niemniej dodajmy, że Czapczyński – podobnie jak Waław Borowy czy Zygmunt Łempicki – krytycznie odnosił się do założeń „wpływołogii” i występował przeciwko tropieniu genetycznych zależności. Przekonany, że dzieło nie istnieje w próżni, lecz stanowi kwintesencję szeregu czynników – wśród nich ważne miejsce przypisać należy dokonaniom wcześniejszych twórców – nie stawiał na jednej płaszczyźnie powiązań ideowych, tematycznych, stylistycznych i frazeologicznych. Uważał, że przy badaniu wpływów istotne jest kryterium ich występowania. Radził też, by zgodności pomiędzy dwoma utworami doszukiwać się w szeroko pojmowanym pokrewieństwie, zbliżonych warunkach ich powstania, przenoszeniu czy przypadku. Znacznym niedostatkiem kompozycji *Imaginy* okazały się natomiast – zdaniem monografisty – dygresje, które, osłabiając wymowę ideologiczną poematu, sprawiły, że planowany w pierwszych pieśniach gmach rewolucyjnej przebudowy świata, w końcowych stał się jedynie zapowiedzią apokalipsy⁹³. Według łódzkiego polonisty, tony oskarżycielskie były więc skutkiem fałszywie pojmowanej lub zbyt mało radykalnie przez ludzi praktykowanej miłości bliźniego.

⁹⁰ Por. A. Potocki, *Maria Konopnicka. Szkic literacki*, Lwów 1902, s. 48; J. Lorentowicz, *Liryka Marii Konopnickiej*, [w:] *Hold Marii Konopnickiej*, praca zbiorowa, Kraków 1902, s. 20.

⁹¹ A. Kamieńska, *Opowieść romantyczna, baśń i apokalipsa*, [w:] M. Konopnicka, *Imagina*, Warszawa 1980, s. 14.

⁹² Erudycję poetki potwierdza B. Bobrowska, *Konopnicka na szlakach...*, s. 306.

⁹³ Por. W. Leopold, *Maria Konopnicka*, s. 86.

Omawiając *Pana Balcera w Brazylii*, Czapczyński podkreślał z kolei sprawne operowanie przez autorkę napięciem akcji. Z szacunkiem mówił o sposobach odzwierciedlenia niesprawiedliwości społecznej, poszukiwaniach moralnego uzasadnienia dla pomsty krzywdzonych oraz kreowaniu zapowiedzi świata pozbawionego wyzysku. Przyjęty przez niego hermeneutyczny, w wersji Diltheyowskiej, model interpretacji – gdzie „zbliżenie się” i wniknięcie w otoczenie historyczne danego tekstu prowadzi do odczytania zawartych w nim sensów – zyskuje uwagę czytelnika. W utworze komentator nie widział jednak – wbrew marzeniom Konopnickiej i społecznym oczekiwaniom⁹⁴ – epopei⁹⁵, ze względu na brak „rozległego obrazu zagadnień nurtujących współczesną wieś polską i dokonywanych w niej zmian” (PB, s. 52).

Dzięki analitycznej dociekliwości i inwencji interpretacyjnej prace Tadeusza Czapczyńskiego wyznaczyły kierunki odczytań twórczości Konopnickiej, ważne także dla późniejszej krytyki. Wypowiedzi poetki o wydzwisku społecznym badacz uważał za środek hierarchizacji i strukturalizacji doświadczeń ubogich i – szerzej – całokształtu ludzkiego doświadczenia. Pytanie o istotę rewolucji traktował jednocześnie jako pytanie o sens dziejów w ogóle. Zaakcentujmy, iż mimo świadomości istnienia w poezji pozytywistycznej wyraźnego nurtu proletariackiego – z właściwą dla niego dykcją publicystyczną oraz utartą symboliką krwi, siewu, przywołań biblijnych⁹⁶ – monografista widział w utworach swojej bohaterki treści uniwersalne i wykazywał ich znaczenie dla ówczesnych czytelników⁹⁷. Podkreślał, że pokora wobec faktów oraz szkoła romantycznej tradycji uchroniły autorkę przed manowcami, na które zeszło wielu sympatyków rewolucyjnego czynu. Przyjęta postawa umożliwiła – według niego – sformułowanie ponadczasowej prawdy, że silne państwo mogą tworzyć tylko świadomi swoich

⁹⁴ Za *opus magnum* wśród dokonań pisarki poemat uznali: A. Brückner, *Dzieje literatury polskiej*, t. II, Warszawa 1903, s. 330; H. Galle, *Twórczość poetycka Marii Konopnickiej w ciągu 25 lat*, Warszawa 1902, s. 128; B. Górski, *Dusza ludu w „Panu Balcerze”*, Warszawa 1914; W. Feldman, *Współczesna literatura polska*, t. I, Warszawa 1905, s. 118; S. Kozłowski, *Maria Konopnicka*, „Biblioteka Warszawska” 1894, t. 2, s. 70–89 i 318–337; S. Maykowski, *O chłopskim etosie i Konopnickiej*, „Biblioteka Warszawska” 1907, t. 3, z. 1, s. 38–73; z. 2, s. 304–351. Por. M. Piechota, *W kręgu marzenia o eposie w II połowie XIX wieku*, [w:] *Między krytyką a prozą artystyczną pozytywizmu i modernizmu*, red. H. Bursztyńska, Katowice 1980, s. 7–23.

⁹⁵ W. Doda, *Słomiany epos. Z notat o „Panu Balcerze” Marii Konopnickiej*, Tarnów 1929; B. Leśmian, „Pan Balcer w Brazylii”, „Prawda” 1910, nr 2; A. i M. Mazanowscy, *Podręcznik do dziejów literatury polskiej*, Warszawa–Kraków 1929, s. 488; A. Potocki, *Polska literatura współczesna*, t. I, Warszawa 1911, s. 218.

⁹⁶ M.in. wiersze *Czerwony sztandar* Bolesława Czerwieńskiego, *Warszawianka* 1905 Wacława Świącickiego, *Mazur kajdaniarski* Ludwika Waryńskiego; zob. anonimowy tomik *Czegóż chcą*, Genewa 1882.

⁹⁷ *A jak poszedł król na wojnę* socjaliści kolportowali nawet jako hymn rewolucyjny.

zadań obywatela. Tekstami pisarki literaturoznawca upominał się, by o wartości człowieka decydowały jego osiągnięcia, a nie pochodzenie społeczne. Zdawał sobie jednak sprawę, iż była to koncepcja nie tylko na miarę teraźniejszości, ale i przyszłości, mieszcząca się w programie postępowej inteligencji polskiej. Swoim zadaniem – na wzór Diltheya – czynił zatem odróżnienie tego, co w kreacji artystycznej historyczne i zmienne od uniwersalistycznych wskazań sztuki, pojmowanej nie jako gra słowna, lecz środek oddziaływania na odbiorcę. Artystyczna interpretacja nadawała – jego zdaniem – sens rzeczywistości w stopniu znacznie większym niż jej wierny opis (ekspresyjny i symboliczny aspekt twórczości).

Kolejna płaszczyzna eksploracji Czapczyńskiego dotyczy religijności Marii Konopnickiej. W swych rozważaniach badacz twórczo reinterpretował pozytywizm – epokę powszechnie ujmowaną przez pryzmat nauki i pracy, a nie metafizycznych zanurzeń, które po klęsce powstania styczniowego znacznie mniej absorbowały literatów. Kryzys mistycyzmu z ulgą został przyjęty przez ortodoksję kościelną, oznaczał bowiem splecenie polskości i katolicyzmu bez heterodoksji. Zgodna z dogmatyką Kościoła wiara w Boga miała pomóc narodowi przetrwać represje (*Quo vadis* Sienkiewicza). Inni pisarze (Eliza Orzeszkowa, Bolesław Prus) kierowali się ku tradycji racjonalistycznej, upatrując swych poprzedników w filozofach oświecenia. Wiedzę o kwestiach religii czerpali zaś z *Żywota Jezusa* Ernesta Renana (1863), uprzyświeconego polskiemu czytelnikowi w 1904 r. przez Andrzeja Niemojewskiego. Mimo że krytycznie odnosili się do sporów o istnienie Boga, to doceniali moralno-społeczne znaczenie chrześcijaństwa i potwierdzali wielkość nauki Chrystusa, lecz rozważali ją w kategoriach laickich. Głosili ideę Boga jako bytu duchowego, gwaranta ładu w świecie, bez którego pograżyłby się on w chaosie (*Emancypantki* Prusa). Poezja tego okresu miała co najmniej dwóch Bogów. Pierwszy był Panem porządku, siłą, która stworzyła kosmos. Droga do drugiego wiodła przez cierpienie i miłość (Antoni Pilecki, Stanisław Grudziński). Spór z Najwyższym podjęli: Józef Rogosz, Aleksander Kraushar, Włodzimierz Stebelski, z punktu widzenia nędzarzy rozmawiali ze Stwórcą wspomniany Pilecki oraz Marian Gawalewicz.

Czapczyński, umieszczając w kręgu praktyk lekturowych wrogo odbierane przez konserwatywną część społeczeństwa⁹⁸ *Fragmenty dramatyczne. Z przeszłości* (1879, opublikowane w 1881 r.), wzorem Teodora Jeske-Choińskiego, Teodora Tomasza Jeża czy Aleksandra Świętochowskiego⁹⁹ odczytywał je jako symbol

⁹⁸ Por. m. in. J. Gnatowski, *Jeden z prądów naszej poezji współczesnej*, „Biblioteka Warszawska” 1883, t. 4, z. 12, s. 363–387; K. Niedziałkowski, *Czemu dziś w poezji nie mamy słowików. Studium literackie*, Wilno 1901, s. 180; S. Tarnowski, *Z najnowszych powieści polskich*, „Przegląd Polski” 1881, z. 12, s. 372–372.

⁹⁹ Por. [T. Jeske-Choiński], *Idealy beletrystyki pozytywnej*, „Rola” 1887, nr 48, s. 570; T.T. Jeż, *„Z przeszłości. Fragmenty dramatyczne” M. Konopnickiej*, Wilno 1881, „Prawda” 1881, nr 2, s. 20; A. Świętochowski, *Liberum veto*, „Prawda” 1881, nr 2, s. 22–23.

smutnej walki, toczonej przez wolne umysły w obronie ludzkości „przed potężną niewolą ciemnoty” (t. I, cz. II, s. 15–16) i zacofania. Omówił zarzuty stawiane przez poetkę instytucji Kościoła – o hamowanie postępu cywilizacji, dążenie do zachowania *status quo*, a także porządku społeczno-politycznego. Sprzeciw ten nie oznaczał jednak dla komentatora manifestacji postawy areligijnej. Niesłuszności inkryminacji o bezbożność¹⁰⁰ dowodził słowami Konopnickiej z listu do Wodzińskiego: „Myślę też, że Polska tylko katolicką być może. Bóg mówił zawsze do mnie w naturze, jako moc, jako zasada bytu. Przyroda była mi zawsze objawieniem Boga. Wierzę też, że są dusze nieśmiertelne, inne zaś, że na nieśmiertelność pracują i wyrabiają ją w sobie”¹⁰¹. Monografista konsekwentnie twierdził, że trudno o bardziej dobitne i przemyślane wyznanie wiary, która stała się opoką oporu przeciw zamętowi i niesprawiedliwości świata.

Bohater książki po raz kolejny zaakcentował także właściwą poetce ambiwalencję światopoglądową. Jej źródła doszukiwał się w akceptowanej przez artystkę tezie o ewolucji dogmatów Kościoła, świadomości istnienia różnicy między dogmatami a wiarą, a także skłonności do traktowania każdej religii jako promieniowania boskiego światła. Obecność Boga w kreacji Konopnickiej Czapczyński rozpatrywał w trzech obszarach. Pierwszy tworzyły teksty zawierające motyw prometejskiego buntu przeciw obojętności Pana na los ludzki (m.in. *Wśród nocy, Z dni smutku, czy Echa majowe*). Za jedno z najostrzejszych wystąpień pisarki uznał wiersz *Radosnym biesiadnikom* (zgoda Stwórcy na los pokrzywdzonych). Do drugiego obszaru literaturoznawca zaliczył utwory przekonujące o cywilizacyjnym znaczeniu chrześcijaństwa, mimo że nie zrealizowało ono sprawiedliwego ładu wszechświata (m.in.: *Bóg się rodzi* czy *Fragmenty* wszystkich serii *Poezji*). Korpus trzeciego łączył z religijnością autorki, widoczną choćby w deklaracji: „On przecież jest tam!... ja go czuję” (t. I, cz. II, s. 44). Centrum refleksji stanowiło zatem nie *sacrum* przeciwstawione *profanum*, lecz żywy kontakt poetki z Bogiem oraz przeżywanie przez nią jedności świata w spersonalizowanej asymilacji zasad religijnych. Taka perspektywa lokowała wspomniane przemyślenia w kręgu biblijnego mitu Początku.

Teksty Konopnickiej – zdaniem polonisty – służyły wyjaśnianiu rodakom przyjmowanych w codziennej egzystencji postaw sprzeciwu wobec nieaprobowanych zdarzeń oraz uzasadnianiu prób poszukiwania ciągłości dziejowej dla podejmowanych rozwiązań (odnajdywanie w historii wymiaru świętości oraz

¹⁰⁰ „Orędowniczkę postępu” dotknął ostracyzm środowiska; szerzej na ten temat zob. L. Piątkowska-Magnone, *Maria Konopnicka w świetle i cieniu krytyki katolickiej*, [w:] *Etyka i literatura. Pisarze polscy lat 1863–1918 w poszukiwaniu wzorów życia i sztuki*, red. E. Paczoska, E. Ilnatowicz, Warszawa 2006, s. 106–114.

¹⁰¹ List M. Konopnickiej do A. Wodzińskiego, 17 VIII 1902; cyt. za: T. Czapczyński, *Na marginesie...*, s. 9–10.

„rehabilitacja” buntu religijnego jako formy społecznego protestu). Mobilizowały do trwania wbrew nadziei, a może właśnie z nadzieją na świat spełnionych marzeń. Badacz wiedział, iż nadchodzą czasy ograniczenia wolności jednostek, podporządkowania indywidualności narzuconym z zewnątrz ideom, toteż głosił konieczność poświadczania czynem prawdy, że człowiek pełny, swobodny duchem, otwarty na wyzwania świata i Drugiego jest i może być rzeczywistością. Jego poglądy były tu zbieżne ze stanowiskiem Kazimierza Wyki, którego Czapczyński przywoływał w *43 latach pracy pedagogicznej*¹⁰².

Wyjaśniając zjawisko heliolatrii¹⁰³ – czyli identyfikacji Najwyższego ze światłem słonecznym – łódzki komentator odwołał się do prac Jana Gwalberta Pawlikowskiego, a także neoplatonizmu, irańskiego kultu Mitrasa, myśli gnostycznej i nauki chrześcijańskiej¹⁰⁴. Przy tej okazji ujawnił swoje zainteresowania pierwiastkami metafizycznymi w literaturze, ułatwiającymi wskazanie źródeł inspiracji kręgu kulturowego, z którego wyrosła postawa autorki *Roty*. Światło w jej słowniku historyk literatury odczytywał jako symbol boskości wszechwidzącej, wszechwiedzącej i wszechmocnej, wiązał je zatem z wiecznością, źródłem energii, siły życiowej, sprawiedliwości¹⁰⁵. Ciemność¹⁰⁶ identyfikował z przygodnością bytu i jego nierozpoznawalnością, zagadkowością, nicością, a więc sytuował ją w polu tragizmu istnienia. Analogicznie ustosunkował się do widocznych w liryce Konopnickiej opozycji: dół – góra, ten świat – nasz świat, poziom – pion, horyzontalnie – wertykalnie itp. Czapczyński zauważał, że metafora i alegoria konstituowały język mogący w sposób czytelny dla rodaków i całej Europy mówić o duchowym zwyczajstwie Polaków zza grobu. Perspektywy: etyczna (rozliczenie ze światem) i religijna (przygotowanie do spotkania z Bogiem) pozwoliły interpretować m.in. wiersze *I serii Poezji* oraz utwory późniejsze, zamieszczone

¹⁰² Por. K. Wyka, *Życie na niby. Szkice z lat 1939–1945*, Warszawa 1957.

¹⁰³ Wiersze mistyczne Konopnickiej nie cieszyły się uznaniem krytyki; por. S. Kozłowski, *Maria Konopnicka. Szkic krytyczny*, Warszawa 1901, s. 63. Sceptyczne uwagi wyraził także A. Mazanowski, *Maria Konopnicka. Charakterystyka literacka pisarzy polskich XX w.*, Lwów–Złoczów [1913].

¹⁰⁴ J.G. Pawlikowski, *Mistyka Słowackiego*, oprac. M. Cieśla-Korytowska, Kraków 2008, s. 348–361. W pierwszych wiekach chrześcijaństwa rzymski kult solarny kierowano na osobę Chrystusa, określanego jako *sol iustitiae* („słońce sprawiedliwości”), *sol salutis* („słońce zbawienia”), *sol verus* („słońce prawdziwe”) i *lux mundi* („światłość świata”). Słońce i *lux aeterna* („światłość wieczną/wiekuistą”) opiewano w pieśniach. Najpopularniejsze pogańskie święto rzymskie, *Dies Natalis Soli Invicti*, zostało ostatecznie schryścianizowane – na ten dzień wyznaczono obchody Bożego Narodzenia.

¹⁰⁵ Por. W. Kopalński, *Słońce*, [w:] *Słownik symboli*, Warszawa 1990, s. 387–390; M. Lurker, *Słońce*, [w:] id., *Słownik obrazów i symboli biblijnych*, przeł. K. Romaniuk, Poznań 1989, s. 217–218.

¹⁰⁶ Id., *Ciemność*, [w:] *ibid.*, s. 35–36.

w *Głosach ciszy, Z ksiąg ducha czy Listach znad morza*¹⁰⁷. Te partie rozprawy prezentowały zdolność historyka literatury do ujęć kulturowych, antropologicznych i komparatystycznych.

Ośrodkiem kompozycyjnym wielu tekstów zamieszczonych w wymienionych zbiorach była, zdaniem Czapczyńskiego, palingeneza. Ideę odradzania się człowieka i społeczeństwa badacz wyjaśniał koniecznością dopełnienia tego wszystkiego, co zostało zaniechane w poprzednim żywocie. Dowodził jednocześnie, że kresem procesu ewolucji stawało się zbliżenie do Stwórcy, doświadczenie bezpośredniego z nim kontaktu i osiągnięcie przez ludzkość doskonałości. Komentator podkreślał oryginalność Konopnickiej na tej płaszczyźnie, uwypuklał, że nie powieliała ona ani koncepcji polskich romantyków (byt społeczeństwa uważała za wtórny wobec bytu jednostki), ani myśli filozofii hinduskiej.

Podsumujemy poczynione ostatnio obserwacje. Czapczyński odczytywał paralele literatury i religii w liryce Konopnickiej jako kwestie fundamentalne dla człowieka, pozwalające ujmować egzystencję w perspektywie kosmologicznej. Akcentował wiarę pisarki w Boga oraz zgodę na błędzenie istoty ludzkiej – wyraz bezradności wobec splątanej materii świata – i pokorną cierpliwość wobec kolei losu. Konsekwentnie twierdził, że poetka realizowała ludzkie pragnienie kontaktu z Absolutem, odważnie tropił więc ścieżki, gdzie szukała odpowiedzi na pytania o Najwyższego, sens życia i dobro. Jego argumentacja przebiegała zatem w poprzek oczekiwań oraz zaleceń kreatorów powojennej rzeczywistości politycznej i kulturalnej. Potwierdzone przykładem własnego życia wysokie ideały etyczne sprawiały, że łódzki pedagog nie godził się na „zniewolenie umysłu” (Czesław Miłosz), rozbicie pod wpływem presji ideologicznej własnego „Ja” na „dwie osoby”.

Zainteresowania sztuką zaowocowały uwagami monografisty na temat idei *correspondance des arts*¹⁰⁸ w tomiku *Italia* (1901) i francusko-włoskich *Drobiazgach z podróży teki* (1903). Przyjęte założenia sprawiły, że Czapczyński mógł

¹⁰⁷ Doniosłość ustaleń Czapczyńskiego uwidacznia choćby fakt, że współcześnie J. Tomkowski, omawiając lirykę pozytywizmu szczególnie w kontekście religijnym, wyraźnie deprecjonuje osiągnięcia pisarki; id., *Poeta rozmawia z Bogiem. O liryce religijnej w okresie pozytywizmu*, [w:] *Problematyka religijna w literaturze pozytywizmu i Młodej Polski. Świadcstwa poszukiwań*, red. S. Fita, Lublin 1993, s. 7–24; zob. również: W. Sadowski, *Litania i poezja*, Warszawa 2011, s. 254–256, 292–294.

¹⁰⁸ Założenia estetyczne doby pozytywizmu wyłożył Józef Kremer w pracach: *Listy z Krakowa*, t. I–II Warszawa 1877; id., *Podróż do Włoch*, t. 1–6, Warszawa 1878–1880. Konopnicka za szczególnie istotny uznawała moment psychologiczny, w którym „przedmiot i artysta przenikają się nawzajem”; akt twórczy pojmowała, idąc tropem Kremera, jako formę kontaktu z Bogiem. Zob. również: *Warszawska krytyka artystyczna w latach 1875–1890*, oprac. A. Porębska, [w:] *Z dziejów polskiej krytyki i teorii sztuki*, oprac. T. Klonowski, E. Grabska, S. Morawski, I. Jakimowicz, A. Porębska, t. II, Warszawa 1961, s. 187–363.

– zgodnie z nurtem debat o „historii oka” – uchwycić właściwe artystyczne tendencje do oglądu dzieł sztuki na tle specyfiki kulturowej epoki, zdołał także ulokować poczynione spostrzeżenia w perspektywie uniwersalnej. Sformułował ponadto tezę, że uczestnicy aktu percepcji podlegają prawom historycznej zmienności. Nie popełnimy zatem błędu, jeśli zauważymy, że badacz pojmował „historię oka” jako dzieje tworzenia i kojarzenia, wynik historycznych przemian reprezentacji.

W swoich interdyscyplinarnych rozpoznaniach Czapczyński podziwiał siłę kreacji symbolicznej postaci romantycznego pątnika. Śledził przekład wyobrażenia ikonicznego na werbalną wypowiedź, by podkreślić, że Konopnicka nie poprzestawała na „użyciu” tekstu plastycznego, lecz wchodziła z nim w autentyczny dialog¹⁰⁹. Przestrzeń dyskursu budowały bowiem proponowane przez nią „przekształcenia”. Komentator trafnie eksponował predylekcję pisarki do dopełniania środkami językowymi przekazów malarskich, w których nie dostrzegał – inaczej niż Miriam¹¹⁰ – jednostajności obrazowania. Refleksji poddawał zmiany, jakich autorka *Roty* dokonywała w świecie płócien; akcentował umiejętne wprowadzenie kobiecego narratora, spotęgowanie dramatyzmu przeżywania, psychizację opisu, właściwą eklektywizmowi skłonność do ujęć impresjonistyczno-symboliczno-parnasistowskich (a nawet kulturowego i estetycznego kosmopolityzmu)¹¹¹ oraz wrażliwość na barwy¹¹². Ze znanstwem notował: „Zbliża więc poetka Madonny do ziemi, każe im żyć wśród ludzi¹¹³, [...] a nawet umiejscawia je jakby na ziemi polskiej”¹¹⁴. W poetyckich opisach Matki Boskiej literaturoznawca zauważał rekwizyty typowe dla kultury ludowej, co było zgodne z ówczesnymi postulatami poszukiwania „żywego źródła kultury polskiej”. O zjawisku tym Ewa Paczoska pisała: „program odnowy kultury polskiej był bez wątpienia z ducha ro-

¹⁰⁹ Świadomość związków między językiem malarstwa a literaturą (na poziomie teorii znaków) pojawiała się w romantyzmie; eksponowano ją także w dobie pozytywizmu; por. J.K. Turski, *Wystawa obrazów Towarzystwa Zachęty Sztuk Pięknych w Królestwie Polskim*, „Kłosy” 1865, nr 17, s. 199.

¹¹⁰ Miriam [Z. Przesmycki], [rec.] *Maria Konopnicka „Italia”, „Chimera”* 1901, nr 4–5, s. 318–321.

¹¹¹ Por. A. Nowakowski, *W stronę modernizmu. O estetycznych poglądach Marii Konopnickiej*, „Ruch Literacki” 1991, R. XXXII, z. 4, s. 338–340.

¹¹² Zob. W. Olkusz, *Szczęśliwy mariaż literatury z malarstwem: rzecz o fascynacjach estetycznych Marii Konopnickiej*, Opole 1984, s. 36; id., *W kręgu barwy. O funkcji określeń barw w tomikach „Italia” i „Drobiazgi z podręcznej teki” Marii Konopnickiej*, „Zeszyty Naukowe WSP w Opolu” 1986, nr 25, s. 36; O. Płaszczewska, *Przestrzenie komparatystyki – italianizm*, Kraków 2010, s. 468.

¹¹³ Ten aspekt podkreśla Z. Mocarska-Tycowa: *Motywy biblijne w poezji Marii Konopnickiej*, [w:] *Inspiracje i motywy biblijne w literaturze pozytywizmu i Młodej Polski*, red. H. Filipkowska, S. Fita, Lublin 1999, s. 32–38.

¹¹⁴ T. Czapczyński, „Italia” – „Drobiazgi z podręcznej teki”, t. II, s. 5.

mantyczny, choć jednocześnie wykorzystywał inspirację pozytywistyczną i najnowsze osiągnięcia nauki, z etnografią i antropologią na czele¹¹⁵. Uwagi te przyjąć można jako kwintesencję myśli monografisty.

Mimo iż Czapczyński nie sformułował swego stanowiska *expressis verbis*, możemy założyć, że uznawał ekfrazy Konopnickiej za kontrpropozycję dla zunifikowanych zasad realizmu socjalistycznego, pozbawiającego sztukę właściwej jej aury. Jako pointę dociekań warto przywołać konkluzję Waltera Benjamina: „wyluskiwanie przedmiotu z lupiny, zaburzenie aury, jest wyróżnikiem percepcji, której »wyczulenie na jednorodność« na świecie urosło do tego stopnia, że za pomocą reprodukcji wydobywa ją nawet z rzeczy niepowtarzalnych”¹¹⁶. Swoją postawą Czapczyński zwracał uwagę na jeszcze inne, niesione przez nowoczesność zjawisko w odbiorze sztuki. Uosabiał je *flâneur* – obserwator nieprzerwanie tworzonych obrazów, iluzorycznie podawanych jako towary. Badacz podkreślał tym samym, że nie ma pojedynczego obiektu: widok jest zawsze zwielokrotniony, pomieszany z innymi obiektami, kierunkami, dążeniami. Przyznać trzeba, iż bohater dysertacji dał się poznać jako człowiek obdarzony zmysłem estetycznym, wrażliwy na piękno, zdolny do empatycznego przeżywania malarskich oglądów rzeczywistości. Kiedy mówił o postrzeganiu sztuki, charakteryzował własną podmiotowość.

Przedmiotem dalszych rozważań warto uczynić prekursorskie wypowiedzi Czapczyńskiego na temat utworów Konopnickiej z adresem dziecięcym. Choć wcześniej o tych dokonaniach wspominali m.in. Piotr Chmielowski, Izabela Moszczeńska, Aniela Szycówna, Józef Ciembroniewicz, Hanna Januszewska, Maria Arnoldowa i Irena Słońska, to nie doczekały się one gruntownych analiz. Swoim komentarzem łódzki pedagog wyeksponował nowatorstwo osiągnięć pisarki, która stworzyła nową kartę piśmiennictwa dla niedorosłego odbiorcy, oddanego dotychczas bez reszty w służbę problemów wychowawczych (m.in. Zofia Urbankowska, Erazm Majewski, Teresa Jadwiga Papi czy Władysława Izdebska). Zauważał również autobiografizm wpisany w kilkaset wierszyków, dostosowanie treści do możliwości percepcyjnych młodego czytelnika, trafne stosowanie dydaktycznej zasady przechodzenia „od prostego do bardziej złożonego” (t. I, cz. II, s. 127), dworską perspektywę oglądu świata i zawarty w niej nakaz filantropijnej pomocy słabszemu oraz opłatanie śpiewem codziennych czynności – nawet „trudu, potu przy pracy” (t. I, cz. II, s. 128). Do istotnych zalet prezentowanych

¹¹⁵ E. Paczoska, *Odkrywanie prowincji – w kręgu doświadczeń literatury postycyziowej*, [w:] *Doświadczenie prowincji w literaturze polskiej w II połowie XIX i XX wieku*, red. E. Paczoska, R. Chodźko, Białystok 1993, s. 5–16.

¹¹⁶ W. Benjamin, *Dzieło sztuki w dobie reprodukcji technicznej*, przeł. J. Sikorski, [w:] id., *Twórca jako wytwórca*, wyb. H. Orłowski, przeł. H. Orłowski, J. Sikorski, Poznań 1975, s. 73.

tekstów zaliczał także „humor lub komizm i dowcip” (t. I, cz. II, s. 129), m. in. *Stefka Burczymuchy* czy *Szkolnych przygód Pimpusia Sadelko*. Wśród czynników, które zdecydowały o popularności tej poezji, wyodrębnił ponadto chrześcijański ideał miłości bliźniego, patriotyzm, optymistyczną wizję świata oraz solidaryzm, zachowujący status ziemiaństwa¹¹⁷. Oskarżycielskie tony wobec niesprawiedliwości społecznej odnalazł w *Świerszczu* i *Wstań o dziecię...*. Omawiając baśń *O krasnoludkach i sierotce Marysi* – operującą elementami fantastyki i inkrustowaną poetyckimi wstawkami o walorach melicznych – biograf uwypuklił znaczenie mityzacji związku ludu polskiego z ziemią, docenił też obecność „hasel demokracji społecznej” (t. I, cz. II, s. 134). Bierność Skrobka, który „umie pracować i cierpieć, ale nie umie walczyć” (t. I, cz. II, s. 135), wywołała jednak jego dydaktyczny sprzeciw¹¹⁸.

Należy zaznaczyć, że poszukując elementów wyznaczających prekursorstwo twórczości dla najmłodszych (dzielonej na trzy podgrupy gatunkowe – poezję liryczną, powiastkę i baśń), Czapczyński formułował swoje opinie nie tylko jako badacz literatury, ale również nauczyciel i literat. Zgodnie z sugestiami poetki, utwory te traktował jako istotne narzędzia poznania niedorośłego człowieka, źródła jego rozkoszy estetycznej, inicjujące rozrywkę oraz stanowiące miejsce bezpieczne, pomocne w trudnych chwilach życiowych. Aprobował ich niedyrektywalną pedagogikę i prostotę wydobywania problemów codzienności. Podkreślał, że uczyły nie tylko myśleć i mówić, lecz również wpływały silnie na sferę emocjonalną dziecka, ukazywały przykłady współżycia społecznego i ułatwiały interioryzację wartości uniwersalnych.

Rozważania ostatniej części rozdziału dotyczą badań Czapczyńskiego związanych z działalnością krytycznoliteracką, translatorską oraz redaktorską Konopnickiej. I tym razem wiele jego sugestii miało charakter odkrywczy. Przyjrzymy się konkretnym sądom i opiniom, mając na uwadze, że każda publikacja bohatera rozprawy zaprasza do refleksji nad jego warsztatem, postawą metodologiczną oraz kryteriami wartościowania, w imię których ocenił spuściznę autorki *Roty*.

Wystąpieniami na temat świadomości estetycznej Konopnickiej-krytyka literackiego monografista wyjaśniał przyczyny i okoliczności kształtowania się tych zainteresowań, uwidocznili również przyjęte przez intelektualistkę założenia badawcze (kryteria ideowo-społeczne i artystyczne jako narzędzia oceny dzieła).

¹¹⁷ Por. J. Cieślowski, *Wiersze Marii Konopnickiej dla dzieci*, Wrocław 1963.

¹¹⁸ K. Kuliczowska, *Maria Konopnicka jako autorka liryków i baśni dla dzieci*, Warszawa 1960; J. Cieślowski, „*O krasnoludkach i sierotce Marysi*” *Marii Konopnickiej antycypacją współczesnej baśni wiejskiej*, Warszawa 1973; id., „*O krasnoludkach i sierotce Marysi*” *Marii Konopnickiej. W stulecie pierwszego wydania*, red. T. Budrewicz, Z. Fałtynowicz, Suwałki 1997.

Przybliżane osiągnięcia sytuował wśród dokonań Prusa, Sienkiewicza i Orzeszkowej, choć miał świadomość, że twórczyni często nie dorównywała współczesnym sobie krytykom. Ponieważ Czapczyński nie dysponował wszystkimi jej pracami, omówił tylko część z nich, m.in.: o Adamie Mickiewiczu, Bohdanie Zaleskim, Julianie Klaczce, Adamie Asnyku i Henryku Sienkiewicz (pominął Prusa). Egzemplifikacja ta nie zaspokaja oczekiwań dzisiejszego czytelnika, który ma dostęp do komentarzy Jana Baculewskiego, Mieczysławy Romankówny i Barbary Bobrowskiej, a także wielu syntez dorobku Konopnickiej. Trzeba jednak docenić rangę przedsięwzięcia łódzkiego interpretatora, tym bardziej, że na wskazanym polu – które jawi się jako *terra incognita* ówczesnego literaturoznawstwa – stawał prekursorskie kroki. Pamiętajmy, że wybór pism publicystycznych Konopnickiej ukazał się dopiero w 1967 r.¹¹⁹

Ustalenia Czapczyńskiego odnośnie do opracowań krytycznych umieścić można – mimo iż nie otrzymały ostatecznego kształtu – w szerokiej Ingardenowskiej formule psychologii twórczości¹²⁰. Biograf zauważał, że pisarka zajmowała się zarówno problematyką kreacyjnych procesów psychicznych¹²¹ (ich wynikiem był wytwór literacki), jak też indywidualną strukturą psychiczną artysty (tzw. psychologia indywidualna twórcy). Twierdził ponadto, że zdolność bohaterki „do wczuwania się w cudze dzieło”¹²² sprawiała, iż często nie można wytyczyć granicy między tym, co stanowiło właściwość prezentowanego autora a jej sądem, gdyż Konopnicka „na tle danego utworu stwarzała nowy, własny utwór”¹²³. Komentator podkreślał odkrywczość jej uwag, odwagę w podejmowaniu kwestii narodowych i społecznych oraz bogactwo języka.

¹¹⁹ M. Konopnicka, *Publicystyka literacka i społeczna*, wyb. i oprac. J. Baculewski, Warszawa 1968; zob. również: B. Bobrowska, *Konopnicka jako felietonistka*, [w:] *Maria Konopnicka. Głosy...*, s. 14–33.

¹²⁰ Zob. R. Ingarden, *O psychologii i psychologizmie w nauce o literaturze*, [w:] id., *Szki-ce z filozofii literatury*, Łódź 1947, s. 45–55.

¹²¹ O zainteresowaniu pozytywistów problematyką psychologii twórczości świadczy powszechna recepcja prac myślicieli zachodnich: H. Helmholtza, *Über die Erhaltung der Kraft*, Berlin 1847; E. Hartmanna, *Philosophie des Vubewussten* (1868); H. Taine’a, *De l’intelligence* (1870), *Philosophie de l’Art* (1865; wyd. polskie: *Filozofia sztuki* 1896). Rodzimą myśl tworzyły m.in. publikacje: J. Kremera *Wykład systematyczny filozofii obejmujący wszystkie jej części w zarysie. Dla miłośników tej umiejętności pragnących dokładniej się z nią obeznać*, t. 1–2, Warszawa 1877; id., *Listy z Krakowa...*; id., *Podróż do Włoch*, t. 1–6; K. Libelta *Filozofia i krytyka*, t. I–VI, Poznań 1847–1850; M. Wiszniewskiego, *Charaktery rozumów ludzkich*, Kraków 1837.

¹²² T. Czapczyński, *Utwory okolicznościowe*, t. II, s. 3.

¹²³ Ibid.; zob. J. Dickstein-Wieleżyńska, *Konopnicka. Dzieje...*, s. 223; K. Górski, *Maria Konopnicka jako krytyk literacki*, [w:] *Maria Konopnicka. Materiały z sesji naukowej w 60. rocznicę...*, s. 96–97.

Spośród wielu publikacji intelektualistki Czapczyński wyeksponował studia poświęcone Mickiewiczowi¹²⁴. Syntetyczny zmysł Konopnickiej ujął za pomocą dwóch symbolicznych wyznaczników: ziemi i ludu (integrująca naród funkcja poezji). Po omówieniu mistrzowskiego nakreślenia przez autorkę, zgodnie z poetyką psychologiczną, „rysu Mickiewiczowskiego ducha”, zaakcentował słuszość jej opinii – funkcjonującej na prawach *loci communes* pozytywistycznej krytyki – nie tylko o geniuszu kreacji artystycznej, lecz także kulcie wieszczka jako bohatera narodowego Polaków. Badacz trafnie uwypuklił polemiczny ton wypowiedzi (pisarka sprzeciwiła się ówczesnym autorytetom: Stanisławowi Tarnowskiemu, Józefowi Kallenbachowi i Piotrowi Chmielowskiemu), dostrzeżony m.in. w interpretacji konfliktu moralnego *Konrada Wallenroda* jako tragizmu zdrady czy uznaniu *Ksiąg narodu i pielgrzymstwa polskiego* za dekalog aktualny dla rodaków oraz wykładnię historiozoficznych koncepcji poety. Czapczyński wskazywał również prezentystyczne zabiegi interpretacji *Ody do młodości* (powszechność wezwania do zbiorowego czynu). Niepokoiło go jednak niedostrzeżenie w ideach propagowanych przez Andrzeja Towiańskiego¹²⁵ wpływów neoplatonizmu w jego wersji gnostyckiej, pozwalającej ludziom na tworzenie prywatnej religii. Konopnicka nie umiała wyczytać ich z haseł „poddania się woli bożej, dźwignia krzyża, obowiązku doskonalenia duszy”¹²⁶. Niedociągnięcie to biograf wyjaśniał niepełną znajomością myśli filozofa – co potwierdzały listy do Begeya, w których interlokutorka ujawniała niezrozumienie przyczyn negatywnego stosunku Kościoła wobec Towiańskiego. Uwaga o ekspresyjnym stylu odbioru korespondowała ze stwierdzeniami Dickstein-Wieleżyńskiej dotyczącymi impresyjności krytyki literackiej Konopnickiej.

Czapczyński aprobował sądy swojej bohaterki o *Trylogii* jako duchowym pokarmie Polaków w okresie niewoli¹²⁷. Odrzucił zarzuty stawiane poetce w związku ze zbyt surowymi opiniami na temat Asnyka. Słuszość tezy wyjaśniał obiektywizmem wypowiedzi, rzeczowością argumentacji, bogactwem dowodów. Komentator zgadzał się z przekonaniem pisarki, że nadmiar publicystyki osłabia żywioł liryczny (analogiczne stanowisko wyraził Stanisław Wyspiański), niemniej zauważał, że sama Konopnicka nie zawsze wystrzegła się tej manieri. Jej

¹²⁴ M. Konopnicka, *Adam Mickiewicz, jego życie i duch*, Kraków 1898.

¹²⁵ Czapczyński przywołuje m.in. prace: F. Róžański, *Andrzej Towiański, jego cele polityczne i socjalna religia*, Poznań 1882; L. Siemiński, *Religijność i mistyka w życiu i poezjach Adama Mickiewicza*, Kraków 1871; o roli Mickiewicza jako komentatora *Biesiady* zob. S. Pigoń, „*Biesiada*” A. Towiańskiego i jej komentarz w IV kursie „*Prelekcji paryskich*” Adama Mickiewicza, Warszawa 1914.

¹²⁶ T. Czapczyński, *Listy do Begeya*, s. 39.

¹²⁷ Mowa o pracy: M. Konopnicka, *Szkice: Bohdan Zaleski, Adam Asnyk, Henryk Sienkiewicz*, Lwów 1905.

wystąpienie na temat pracy Klaczki *Rzym i Odrodzenie. Juliusz II* uznał za kolejny przejaw subtelnej wyczulenia pisarki na język malarstwa. Dodajmy, że wypowiedź biografą miała stanowić pendant do zamierzonej paraleli dotyczącej sposobów odczytywania przez literatów dzieł włoskich mistrzów. Przedsięwzięcia tego nie zdołał jednak zrealizować z powodu śmierci¹²⁸.

Opinie o pismach krytycznych Konopnickiej charakteryzują warsztat badawczy Czapczyńskiego. Koherencję dostrzec można w doborze dzieł poddawanych oglądowi, wyrażanych przez nie wartościach oraz realizacjach gatunkowych. O zbieżności świadczy także sposób dokonywania ocen. Łódzki polonista starał się, podobnie jak Konopnicka, nadać studiom i szkicom o dokonaniach innych twórców rys indywidualny. Nie dziwi więc, że z uznaniem witał właściwą dla intelektualistki różnorodność ujęć. Akceptował ocenianie prezentowanych utworów, poza kryterium estetycznym, w perspektywie aksjologicznej, filozoficznej czy socjologicznej. Aprobował też wprowadzanie szerokiego kontekstu interpretacyjnego. Upominał się o nadanie – podczas działań analitycznych – interpretowanym wypowiedziom Twarzy autora. W snutej narracji cenił informację biograficzną oraz anegdotę.

Za konieczne przyjął Czapczyński – i stawiał na tym polu pierwsze kroki – zdiagnozowanie fenomenu poetki-tłumaczki. W tym celu oświetlił „miejsca wspólne”, jakie pojawiały się na przecięciu stosowanej poetyki autorskiej oraz poetyk twórców przyswajanych polszczyźnie. Literaturoznawca ze znanstwem zwracał uwagę na zdolności artystki do „opanowywania obcych stylów i form wyrazu” (t. I, cz. II, s. 95). Przeświadczony, że Konopnicka ujawniała swą osobowość wyborem tłumaczonych dzieł, sposobem kształtowania podmiotu mówiącego i bohaterów oraz przeprowadzanymi operacjami stylistycznymi, podjął próbę zrekonstruowania jej translatorskiej wyobraźni. Narzędziem interpretacyjnym uczynił bliski sobie model czytania estetycznego.

Monografista odnotował, że pogłębiona wyjazdami za granicę znajomość wielu języków pozwalała Konopnickiej sięgnąć do sześciu literatur: niemieckiej, włoskiej, francuskiej, czeskiej, angielskiej i ukraińskiej. Szczegółowo omówił tłumaczenia twórczości Paula Heysego, Heinricha Heinego, Carla Arnolda Kortuma, Jaroslava Vrchlickiego, Louise-Victorine Ackermann. Podziwiał umiejętność, z jaką pisarka wydobywała z obcych tekstów pierwiastki ważne dla każdego człowieka. U czeskiego poety i przyjaciela szukała np. „wiary w dobro i miłość, [...] w usunięcie wszelkiego zła i rozszerzenia wiary w Boga jako stwórcy wszechświata i wszechmiłości” (t. I, cz. II, s. 95), Ackermann ceniła natomiast za potępienie wojny i apele o poszanowanie godności człowieka – „rzeczy świętej” (t. I, cz. II, s. 96).

Konsekwencja, z jaką Czapczyński dowodził światopoglądowej jednorodności przedstawianych wypowiedzi literackich, krytycznych i przekładów Konop-

¹²⁸ Por. T. Czapczyński, *Artykuły literacko-naukowe*, t. II, s. 10.

nickiej, może budzić podziw czytelnika. Wspólny krąg zagadnień i tematów utożsamiał m. in. z kwestiami społecznymi, oskarżeniami warstw panujących o wyzysk biednych, obrazami nędzy pokrzywdzonych, problemami niewoli narodów. Komentator wielokrotnie eksponował mentalną niezależność bohaterki oraz umiejętność „zadomowienia” w interpretowanych lub udostępnianych polskiej publiczności pracach. Oceniając artyzm publikacji poddawanych refleksji krytycznej, dostrzegał preferencje pisarki widoczne w wyborze form rodzajowych i gatunkowych. *Credo* Konopnickiej stanowił – jego zdaniem – współczesniający realizm jako kryterium wartości ideowej utworów

Należy podkreślić znaczenie przybliżanego przedsięwzięcia dla upowszechniania myśli artystki, mimo iż dobór lektur Czapczyńskiego nie był pełny. W refleksji nad przyjętą przez niego strategią pisania o nieartystycznych wystąpieniach autorki *Roty* trzeba zwrócić uwagę na umotywowanie prezentowanych sądów, dar analityczny, trafną aparaturę krytyczną oraz wyraźną skłonność do aktualizowania tematyki. Badacz zakładał, że poznawanie tłumaczeń Konopnickiej pomoże powojennemu odbiorcy opanowywać chaos codzienności, ułatwi odszukanie właściwych dróg i otworzy na inność. Ogląd uniwersalnych wartości literatury europejskiej uczył wszak poszanowania godności drugiego człowieka, a także uznawania pokoju za wartość niezbywalną.

Pora na omówienie rekonstrukcji dokonań Konopnickiej jako redaktorki „*Świtu*”, tym bardziej, że – ze względu na własną przeszłość dziennikarską – były one Czapczyńskiemu szczególnie bliskie. Zaopatrzone w narzędzia macierzystej dyscypliny oraz zdobyte doświadczenia, literaturoznawca twórczo dopełniał rozpoznania Antoniego Mazanowskiego, Zofii Zaleskiej, Jana Hulewicza i Mieczysławy Romankówny (kontynuatkę swoich badań zyskał w osobie Marii Zawiańskiej¹²⁹). Przeświadczony o złożoności problematyki, wyróżnił konstytuanty estetycznej i społecznej wrażliwości intelektualistki.

W obserwacjach wstępnych Czapczyński wyeksponował linię światopoglądową pisma. Jego liberalny rys¹³⁰ – przejawiający się upowszechnianiem haseł „pracy u podstaw”, „pracy organicznej”, solidaryzmu i utylitaryzmu społecznego¹³¹

¹²⁹ A. Mazanowski, *Trzy lata istnienia „Świtu”, „Kraj”* (petersburski) 8 IV 1887, nr 13, Dodatek, s. 3–5; Z. Zaleska, *Czasopisma kobiece w Polsce. Materiały do historii czasopism. Rok 1918–1937*, Warszawa 1938; J. Hulewicz, *Sprawa wyższego wykształcenia kobiet w Polsce w wieku XIX*, Kraków 1939; M. Romankówna, *Na nowych drogach. Studia o Elizie Orzeszkowej*, Kraków 1948; M. Zawiańska, *„Świt” Marii Konopnickiej: zarys monograficzny tygodnika dla kobiet*, Wrocław 1978.

¹³⁰ Nowatorstwo ustaleń Czapczyńskiego uwidaczniają sądy Z. Kmiecika, który jeszcze w 1971 r. mówił o zbliżeniu programowym „*Świtu*” do „*Bluszczu*”; por. id., *Prasa warszawska w okresie pozytywizmu (1864–1885)*, Warszawa 1971, s. 138.

¹³¹ Czapczyński omówił m.in.: M. Konopnicka, *Bankructwo egoizmu* (nr 11); A. Dygasiński, *Co znaczy termin „powszechnie ludzkie wychowanie”* (nr 14); J.G. [J. Gadomski],

– postrzegał jako fundament ponadczasowej myśli postępowej. Dyskursywny charakter sporów „Świtu” z socjalistami i siłami konserwatywnymi traktował jako lekcję światopoglądową; dyskusje te – jego zdaniem – pozwalały odbiorcom świadomie kształtować przekonania polityczne w oparciu o rzetelną wiedzę, uczyły myślenia wnikliwego i racjonalnego. Tak uformowani czytelnicy mogli właściwie odczytać i te wypowiedzi, które badacz uznał za swoiste „pęknięcia” linii ideowej magazynu (zaliczał do nich m.in. reakcyjne wystąpienie Józefa Ignacego Kraszewskiego „uznającego wyższość wsi przeciwko niebezpiecznym żywiołom miejskim” [ŚW, s. 251] czy ocenę rewolucji w perspektywie zagrożenia dla ludzkiej cywilizacji [*Sprawa kobieca i prądy rozkładowe*]). Dodajmy, że rzetelnego przedstawiania racji różnych stron, gwarantującego wolności osobiste i poszanowanie godności człowieka, konsekwentnie domagał się również od dziennikarzy sobie współczesnych. Często upominał się o refleksyjnego odbiorcę, tak przygotowanego, aby mógł odróżniać fakty od zabiegów manipulacyjnych i właściwie oceniać rzeczywistość.

W hasłach emancypacyjnych i postulacie „wyzyskania dla społecznego dobra”¹³² (ŚW, s. 255) kobiet, łódzki pedagog widział nie tylko przejaw utylitarne-go ducha pozytywizmu, lecz także wskazówki dla swoich czasów. Dostrzegął siłę edukacyjną publicystyki, która propagowała idee kształcenia dziewcząt – zarówno zawodowego¹³³, jak i uniwersyteckiego¹³⁴ (przywołał m. in. artykuły Elizy Orzeszkowej i Adolfa Dygasińskiego). Z aprobatą pisał o tekstach popularyzatorskich, przybliżających wiedzę z zakresu medycyny, fizyki, nauk przyrodniczych, ekonomicznych, pedagogiki, sztuki czy turystyki. Celom formacyjnym podporządkowywał charakterystyki zasłużonych dla dziejów Europy społeczniczek, pisarek i malarzek. Za przydatne w kształtowaniu tożsamości adresatek pisma Czapczyński uważał ponadto rubryki: *Przegląd prasy*, *Listy do „Świtu”*, *Korespondencja krajowa* oraz kolumnę zatytułowaną *Od Redakcji*; streszczano tam artykuły o podobnej tematyce zamieszczone w innych periodykach, czasami toczono też z nimi polemikę.

Przypomnijmy, że równe szanse rozwoju dla kobiet postulowali wówczas czołowi intelektualiści epoki. Szczegółne znaczenie przypisać należy wypowie-

Sprzeczne kierunki (nr 98); *Listy Marii z Krasieńskich Raczyńskiej* [...] *do pani Anieli Tripplin* (nr 49–64).

¹³² O poglądach Konopnickiej na sytuację kobiet zob. G. Borkowska, *Ruchliwa fala...*, [w:] *Maria Konopnicka. Głosy...*; M. Zawiańska, *Spór Marii Konopnickiej z Czesławem Jankowskim o poglądy na kwestię kobiecą*, „Rocznik Zakładu Narodowego im. Ossolińskich” 1976, t. 11, s. 115; ead., „Świt” *Marii Konopnickiej*...

¹³³ Mówiono m.in. o profesjach: nauczycielki, telefonistki, krawcowej, północzniczki, hafciarki, kwiaciarki.

¹³⁴ Wypowiedzi te wiązały się z ruchem tajnych kół samokształceniowych, przekształconych później w Uniwersytet Latający, z którym Konopnicka była związana; por. J. Baculewski, *Wstęp*, [do:] M. Konopnicka, *Publicystyka...*, s. 27.

dziom przywódczyni entuzjastek, Narcyzy Żmichowskiej („Przegląd Naukowy”). Zbliżone wnioski zgłaszali: Adam Wiślicki (*Niezależność kobiety*), Eliza Orzeszkowa (*Kilka słów o kobietach*), Ludwik Krzywicki (*O prawach kobiety*, 1873) i Leon Biliński (cykl lwowskich wykładów z 1874 r. *O pracy kobiet ze stanowiska ekonomicznego*). Najbardziej radykalne myśli formułował jednak Edward Prądzyński, który publikacją *O prawach kobiety* (1873) domagał się prawnego zrównania wszystkich obywateli w każdej dziedzinie życia. Polskim czytelnikom znana była także praca Johna Stuarta Milla *Poddaństwo kobiet*. Na początku XX w. aktywną działaczką ruchu feministycznego stała się Zofia Nałkowska (referat na Zjeździe Kobiet w Warszawie z 1907 r. – *Uwagi o etycznych zadaniach ruchu kobiecego*; powieści: *Kobiety* [1906] oraz *Narcyza* [1910]). Odmienne poglądy prezentował natomiast „Bluszcz”. Jego redaktorka Maria Ilnicka pozytywistycznej emancypantce przeciwstawiała romantyczną entuzjastkę (*Niś tradycji*), samą emancypację uznawała zaś za dowód „patologicznego stanu społeczeństwa” (*Przyczynek do kwestii emancypacji kobiet*). Krytyczne spostrzeżenia na ten temat zamieszczała również „Niwa”.

Wkład Konopnickiej w przebudowę świadomości Polek Czapczyński odczytywał jako dowód dojrzałości jej działań w sferze publicznej oraz wyraz samodoskonalenia. Zaangażowanie na rzecz aktywizacji przedstawicielek płci pięknej doceniał tym bardziej, że świadomy był wewnętrznych ambiwalencji pisarki względem ruchu emancypacyjnego. Dodajmy, iż nie znała ich nie tylko opinia publiczna, ale nawet Dulębianka.

W tym miejscu słów kilka warto powiedzieć o – rewelatorskim wówczas – odkryciu przez monografistę prawdziwego oblicza Konopnickiej. Badacz donosił, że zapiski epistolograficzne pozostawały w sprzeczności z powszechnie znanym wizerunkiem poetki: uczestniczki spotkań organizowanych przez cenione działaczki na rzecz emancypacji (m.in. Paulinę Kuczalską-Reinschmit), referentki na pierwszym Zjeździe Kobiet w Warszawie w 1907 r., przewodniczącej wielu lwowskich wieców, na których postulowano „wprowadzenie kobiet do ciał ustawodawczych” (WOB, s. 438). List do Adama Aër-Rzążewskiego – ze słowami: „Czuję, jak »Świt« na tym straci, gdyż jakkolwiek kobieta uwzględni może bardziej ruch kobiecego świata i kobiecego interesu, ale nigdy prawie nie osiąga tego szerokiego punktu widzenia w obserwacji zjawisk życiowych”¹³⁵ – przekonał badacza, że choć pisarka postulowała uzawodowienie rodaczek, to jako redaktorka „Świtu” nie zgadzała się, by korespondentkami były tylko kobiety. Wyraźny sprzeciw Konopnickiej wobec rozwijającego się feminizmu dostrzegął w komentarzach do toczonyj w Galicji gry politycznej. Dowodem w sprawie Czapczyński uczynił jej słowa: „nie mogę przejąć się tą akcją [...], rozumowo – przyznaję

¹³⁵ List M. Konopnickiej do A. Aër-Rzążewskiego, 14 XII 1884; cyt. za: t. I, cz. I, s. 33; list widniej pod datą – 14 VI 1885; por. M. Konopnicka, *Korespondencja*, t. III, s. 21.

słuszność, ale uczuciowo – jestem daleka od tych zabiegów”¹³⁶ oraz deklarację: „Feministką zaś – nie jestem” (cyt. za: TUŁ, s. 127), złożoną córce wraz z informacją o poparciu wyborczej akcji Dulębianki i wycofaniu swojej kandydatury w wyborach do sejmu. Do czynników kształtujących postawę Konopnickiej interpretator zaliczał m.in. niechęć do sensacji oraz krytykę nadmiernego emocjonalizmu kobiet. Decyzja o ukazaniu antynomii osobowości bohaterki pozwoliła sportretować „człowieka żywego” i sformułować odpowiedź, że nikt – nawet ludzie uznawani za autorytety – nie jest wolny od wahań i rozterek. Jego zdaniem, poetka przykładem swojego życia dowodziła, że nie należy powielać schematów i stereotypów, lecz poszukiwać rozwiązań zgodnych z duchem czasu.

Wskazaną niekonsekwencją światopoglądową Czapczyński tłumaczył niespójne prezentowanie przez „Świt” haseł emancypacyjnych, dostrzegane w reakcyjnych poglądach na przyznanie kobietom praw wyborczych (nr 10: *Walka o prawa polityczne*, nr 13: *Przedstawicielstwo interesów kobiecych*) oraz wierszu Wiktora Gomulickiego „o kobiecie jako aniele” (ŚW, s. 275). Konfrontacja twórczości z listami pozwoliła badaczowi wpisać do literaturoznawstwa przekonanie, że emancypacyjnych zapatrywań autorki *Roty* nie można ujmować w perspektywie ewolucyjnego przejścia od stanowiska umiarkowanego – wyrażonego tekstem *Do kobiety*¹³⁷, gdzie niewiasta została podporządkowana „przodownictwu mężczyzny” (WOB, s. 437) – do postępowych haseł kierowanego przez nią magazynu.

Uznanie Czapczyńskiego budziła również podjęta przez Konopnicką misja upowszechniania wśród szerokich rzesz społeczeństwa wysokoartystycznej literatury dawnej i najnowszej. Monografista z aprobatą mówił, że obcowanie z dokonaniem poetyckimi Teofila Lenartowicza, Artura Oppmana (Or-Ota), Jaroslava Vrchlickiego, Wiktora Gomulickiego i redaktorki pisma¹³⁸ oraz prozą Kraszewskiego, Jeża czy Orzeszkowej¹³⁹ (choć dobór ten uznawał za niereprezentatywny) zachęcało do refleksji nad światem i stawiania pytań o sens istnienia, pozwalało

¹³⁶ List M. Konopnickiej do Zofii, 11 IV 1908; cyt. za: WOB s. 438.

¹³⁷ W odpowiedzi na list Konopnickiej Romania Kamieńska pisała, że wiersz *Do kobiety* „może tak zgubny wywrzeć wpływ na wyobraźnię młodych kobiet, którym zdawać się będzie, iż można być wszystkim w małżeństwie, nie będąc niczym w rzeczywistości [...]. Kobieta bowiem zrzekająca się swego ja na rzecz mężczyzny w roli bezmyślnej istoty [...], zabiera mu wszystkie jego atrybucje męsko-ludzkie”; ead., *Od kobiety. Odpowiedź na wiersz Marii Konopnickiej „Do kobiety”*, „Niwa” 1882, t. 22, nr 183, s. 212.

¹³⁸ Na łamach „Świtu” pojawiły się m.in. wiersze: *Na rozświcie* (nr 1 i 3); *Fragment* (nr 6); *Contra spem spero* (nr 10); *W pirenejskim porcie* (nr 16); *Rankiem i wieczorem* (nr 22–23); *Piosenka* (nr 67); wyjątek z *Imaginy* (nr 91). Pisarka zamieściła także własne tłumaczenia utworów Ackermann i Vrchlickiego.

¹³⁹ Za wartościowe Czapczyński uznawał: *Romanową* i *A...B...C...* Orzeszkowej oraz *Ultimus* Konopnickiej (ŚW, s. 277).

na samopoznanie, a także aktywizowało do spotkania z Innym. W indywidualnej ekspresji twórców widział przejawy bogactwa i wolności ducha ludzkiego oraz skarbiec najistotniejszych wartości. Podobne znaczenie Czapczyński przypisywał rubryce *Przegląd literacki*. Wprawdzie nie spełniała ona w pełni jego oczekiwań (brak artykułów na temat dzieła Mickiewicza i Słowackiego), lecz badacz zdawał sobie sprawę, że wypowiedzi literaturoznawców i krytyków uczyły rzemiosła interpretacyjnego, poszerzały kręgi asocjacyjne, pozwalały skonfrontować własny odbiór z percepcją innego człowieka. Pozytywnie ocenił m.in. *Tragiczność w życiu Zygmunta Krasińskiego*, który był ulubionym pisarzem „Świtu”, w sferze zaskoczeń umieścił natomiast – ze względu na wcześniejsze pozytywne relacje między Konopnicką a Sienkiewiczem – skierowane pod adresem powieściopisarza oskarżenia, że „dał się oczadzić szowinizmowi narodowemu” (ŚW, s. 283). Ich autorem był redaktor o pseudonimie Spectator¹⁴⁰.

Konfrontacja argumentów wysuwanych przez zwolenników („Prawda” i „Przegląd Tygodniowy”) i przeciwników projektu Konopnickiej („Rola”, „Przegląd Katolicki”, „Słowo”, „Ateneum”) pozwoliła łódzkiemu poloniście sformułować własne afirmatywne zdanie o czasopiśmie. Zaznaczmy jednocześnie, że odrzucił on zarzuty tendencyjne, podnoszące antyreligijny i amoralny charakter „Świtu”.

Dodać należy, że ustalenia monografisty na temat rzeczywistego udziału Marii Konopnickiej w redagowaniu pisma poszerzyła Maria Zawalska, która przyporządkowała pisarce dodatkowo 29 artykułów wstępnych, odnotowała 252 pozycje bibliograficzne jej pióra, a zarazem zasugerowała – na podstawie analizy języka i stylu – możliwość przyznania jej autorstwa wielu wypowiedziom anonimowym. Biograf, ze względu na brak materiałów źródłowych, przypisał Konopnickiej tylko 14 artykułów wstępnych, pięć z zakresu krytyki literackiej, jedną nowelę, 14 wierszy i kilka tłumaczeń podpisanych bądź nazwiskiem, bądź inicjałami¹⁴¹.

Interpretacja Czapczyńskiego zasługuje na wyróżnienie ze względu na swoją konsekwencję metodologiczną, poziom merytoryczny wywodów, badawczą wnikliwość, odkrywczność materiałową oraz bogactwo ustaleń rzeczowych (mimo pewnych nieścisłości). Opisując „Świt”, literaturoznawca precyzyjnie wyjaśnił genezę magazynu (choć nie w pełni wyświetlił wszystkie czynniki jego powstania), scharakteryzował zawartość treściową, wskazał postępowy charakter wystąpień, ale też wytknął niekonsekwencje linii ideologicznej. Wyczerpująco uwypuklił funkcję czasopisma jako nieformalnego organu ruchu kobiet, dostrze-

¹⁴⁰ Zdaniem M. Zawalskiej, Czapczyński niewłaściwie przypisywał ten pseudonim krakowskiemu korespondentowi „Świtu”, K. Wendemu. Spectatorem najprawdopodobniej był Kazimierz Bartoszewicz – satyryk, publicysta, współpracownik wielu czasopism, używający ponad stu pseudonimów; ead., *„Świt” Marii Konopnickiej...*, s. 51.

¹⁴¹ Por. *ibid.*, s. 243.

gał ewolucję sądów Konopnickiej na temat istnienia „interesów specjalnie kobiecych”. Oświetlanie znanych faktów nowymi informacjami, wyekscerpowanymi z korespondencji pisarki, przydawało blasku nowatorstwa jego – bogato ilustrowanej cytatami – wypowiedzi. W ten sposób Czapczyński trafnie przybliżył czytelnikowi atmosferę toczonych wówczas sporów światopoglądowych. Rzetelnie omówił ponadto przyczyny upadku pisma – zarówno zewnętrzne: m.in. zaostrenie kursu rusyfikacyjnego czy trudności ekonomiczne prasy, jak i wewnętrzne: zbyt postępowy charakter artykułów oraz ukrywanie przez redaktorkę własnego udziału publicystycznego. Dodajmy, że dla pełniejszego określenia ideowej wymowy „Świtu” korzystne byłoby przypomnienie społecznych antecendencji ruchu emancypacyjnego w publikacjach „Przeglądu Tygodniowego” i krakowskiego „Kraju”, a także prezentacja programu innych czasopism.

Zakończenie

Tadeusz Czapczyński sportretował Marię Konopnicką jako żonę, matkę, kobietę, pisarkę i publicystkę. Nieustannie podkreślał, że praca, zapobiegliwość, jak też imponująca determinacja sprawiała, iż jego bohaterka w całym zamęcie codzienności nie zgubiła siebie, swej wewnętrznej wolności. Dzięki faktom zaczerpniętym z jej listów wypełnił „puste” miejsca biografii, odtworzył szczegóły bytu, pasje, zamiłowania, przybliżył problemy zwykłego dnia. W monografii, studiach i szkicach literackich zawarł natomiast wiele informacji o działalności społecznej i artystycznej autorki *Imaginy*. Warto pamiętać, że interpretator jako pierwszy odważnie ujawnił fragmenty jej powikłanych losów, sprzeczne ze schematycznym wzorcem wieszczki narodowej. W imię naukowej rzetelności zakwestionował monolityczny obraz życia i twórczości intelektualistki. Przeświadczony o niezwykłej wadze prób jednocześnie zrozumienia i odnalezienia tej „niedoskonałej” Konopnickiej, nie uciekał w sferę bezpiecznych klisz literackich. Jego czytanie zapisków epistolograficznych uznać można za swoisty opór wobec prób zawłaszczenia artystki przez różne dyskursy – po to, by podporządkować jej życie i dorobek literacki oficjalnie propagowanym, użytecznym dla kolejnych władz, ideałom i wzorcom.

Literaturoznawca, by zachować „oddzielny” głos Konopnickiej, w części życiorysowej zrezygnował z oceniania wydarzeń opisywanych jej piórem w korespondencji. Nie komentował opinii, nie korygował głoszonych sądów. Wolał, by indywidualna „mała historia” biegła swoimi ścieżkami, nie zawsze zgodnymi z kierunkiem „dużej Historii”. Cenny był dla niego głos dobiegający z wynajmowanych najczęściej na przedmieściach pokoi. Łódzki polonista podejmował również badania nad czynnikami autokreacyjnymi, które modelowały wizerunek poetki. Dotyczyły one rozmaitych spraw, decydując o treści i formie przekazu. Przywoływanym faktom Czapczyński – niczym Hayden White – nadawał zna-

czenie, ponieważ sama przeszłość była ich pozbawiona. Fabularyzował je i przedstawiał jako opowieść z wyraźnie zaznaczonym początkiem, środkiem i końcem. Przekonany, że nikt nie doświadcza bytu w postaci narracji, gdyż pole zdarzeń jest bezkształtne – jak pole dokumentów komentowane przez historyka – w procesie fabularyzacji zawiązał intrygę i snuł opowieść zgodnie z wyprowadzonymi wątkami¹⁴². W ten sposób niejako doświadczał historii na sposób Ankersmitowski: szkicował nie obrazy (*picture*) i wizerunki (*image*), ale określał przeszłość (*define*)¹⁴³. Niechęcią do „brązowienia” postaci antycypował postulaty Tadeusza Boya-Żeleńskiego, by o ludziach wielkich mówić prawdę, bez zakłamań i zafałszowań. Swoje stanowisko uzasadniał prawem twórcy do popełniania błędów i prawami czytelników, którzy powinni poznać rzetelnie ustalone fakty¹⁴⁴.

Czytana z perspektywy XXI w. barwna opowieść o osiągnięciach Konopnickiej – snuta z poszanowaniem odrębności bohaterki – budzi podziw jakością toczonej rozmowy, relacją wzajemności: Ja interpretatora potwierdza Ty interlokutorki, które z kolei nie istniałoby w przestrzeni dialogu bez Ja innego. Praca Czapczyńskiego fascynuje rozległością skojarzeń, erudycyjnnością i darem snucia narracji. Uczy pielęgnować intelektualny ferment, odwagę wyobraźni, ruch myśli poszukującej przygody. Na uwypuklenie zasługuje gotowość historyka literatury do udzielenia etycznej odpowiedzi na wyzwanie tekstu, a także jego sumienność i rzetelność warsztatu badawczego. Czapczyński jako wnikliwy czytelnik – niczym Tischnerowski artysta – „tworzył i »słuchał« zarazem. Ubierał w dźwięki coś, co jakby już istniało, choć było tylko ciszą”¹⁴⁵. W komentarzach do wątków romantycznych i pozytywistycznych w liryce Konopnickiej twórczo interpretował ustalenia poprzedników. Wskazywał równocześnie nowe kierunki odczytań, wyjaśniając kwestię religijności autorki *Roty*, mówiąc o motywach heliolatrycznych i symbolicie światła czy deszyfrując akcenty prometejskie. Nowele traktował jako kontynuacje poetyckich obrazów nędzy pokrzywdzonych, rzeczową analizą potwierdzał ich wysoki poziom artystyczny. W przemyśleniach o dyskursie poetki z malarzami włoskimi nie tylko charakteryzował jej ekfrazy, lecz również ujawniał własne stanowisko. Bezsprzeczną zasługą badacza stały się interpretacje praktyki krytycznej, translatorskiej i redaktorskiej bohaterki monografii.

¹⁴² H. White, *Znaczenie narracyjności dla przedstawienia rzeczywistości*, przeł. M. Wilczyński, [w:] id., *Poetyka pisarstwa historycznego*, red. E. Domańska, M. Wilczyński, Kraków 2000, s. 169.

¹⁴³ Por. F.R. Ankersmit, *Sześć tez o narratywistycznej filozofii historii*, przeł. E. Domańska, [w:] id., *Narracja, reprezentacja, doświadczenie. Studia z teorii historiografii*, Kraków 2004, s. 55–69.

¹⁴⁴ Por. T. Boy-Żeleński, *Brązownicy*, Warszawa 1930.

¹⁴⁵ J. Tischner, *Etyka wartości i nadziei*, [w:] id., *O człowieku. Wybór pism filozoficznych*, wyb. i oprac. A. Bobko, Wrocław–Warszawa–Kraków 2003, s. 180.

Na zakończenie zastanówmy się, czy potrafimy wskazać punkty wspólne dla zainteresowań Czapczyńskiego utworami Dąbrowskiej i Konopnickiej. Wydaje się, że odpowiedź na to pytanie jest twierdząca. Przede wszystkim należy zaakcentować stosunek obu autorek do tradycji literackiej, niemożliwy do określenia za pomocą rejestru wpływologicznego, ani nawet przez ustalenie głębszych związków filozoficzno-literackich z romantyzmem i pozytywizmem. Łódzki polonista dostrzegł – obok realizmu, poznawczości, ewolucjonizmu – romantyczne pojmowanie roli twórcy, estetyzm, ludowość. Tę ostatnią czynił ważkim elementem antropologii pisarek. Konsekwentnie zaznaczał, że obydwie do rodzimych tradycji odnosiły się w sposób świadomie syntetyczny, starały się bowiem przewyżżyć zastane antynomie.

Literaturoznawca, rozpatrując miejsce Dąbrowskiej i Konopnickiej w dziejach piśmiennictwa, uwypuklił jeszcze kolejną ważną koherencję. Dostrzegając, iż mimo sprzecznych opinii krytyków, ich głos cieszył się czytelnickým uznaniem – funkcjonował bowiem na zasadzie „królewskiego” słowa wieszczego, miał oddźwięk głębszy niż jakiegokolwiek inne zjawisko literackie, posiadał moc aury. Podobieństwo obu intelektualistek lokował Czapczyński ponadto w sposobach kreacji ludzi prostych i pracowitych, a także w prezentowanej postawie religijnej. Paralelny był również ich późny debiut, pozostawanie poza głównymi tendencjami epoki oraz predylekcja do ujmowania prezentowanych zagadnień – splątanych z gąszczem polskiego życia – w perspektywie uniwersalnej, dzięki rozległym asocjacom filozoficznym, ideologicznym i socjologicznym. Rozpoznanie wieloaspektowości dzieła zaowocowało przekonaniem badacza, że interpretacja jest procesem niedokończonym, nieostatecznym, otwartym na nowe odczytania.

W powyższym rejestrze wymieniono jedynie kwestie główne. Wydaje się, że i tych wystarczy, by stwierdzić, że Czapczyński bez wątplenia czytał literaturę przez pryzmat ważnych dla siebie problemów. Brał z niej bowiem to, co najbardziej wartościowe i co w sposób naturalny i spójny dawało się włączyć do systemu jego własnych przekonań aksjologicznych i estetycznych.

Czas przyjrzeć się twórczości literackiej bohatera rozprawy. Rozważania jej poświęcone wypełnią karty ostatniego rozdziału dysertacji.

CZĘŚĆ III

TWÓRCZOŚĆ LITERACKA

1. ŚWIAT ZAMIENIONY W SŁOWO

Tadeusz Czapczyński to nie tylko pedagog i znawca literatury, lecz także artysta, piszący nieskomplikowane intelektualnie opowiadania, sztuki dramatyczne oraz wiersze. W tekstach: *Pszczoły się roją* oraz *W oczekiwaniu. Prawdziwy epizod wiejski w jednej odśłonie*¹ podniósł ważne wówczas kwestie formowania się świadomości klasowej chłopów oraz podjął próbę oceny rewolucji 1905 r. Podniętą, siłą sprawczą tych zainteresowań stały się doświadczenia młodzieńcze wyniesione z pracy oświatowej i politycznej. Radość z odzyskanej niepodległości podyktowała dwa utwory: *Wieszczom cześć! Ku uczczeniu wskrzeszenia Polski, obraz dramatyczny na tle wypadów listopadowych 1918 r.* i *Nową stodołę. Sztukę w jednym akcie na tle stosunków kaszubskich*². Kreowane z myślą o uczniowskim odbiorcy, realizowały ideał wychowania narodowego tworzący zręby polskiej myśli pedagogicznej w odrodzonym państwie. Tomik *Pamiętam... Poezje*³ pokazał Czapczyńskiego-myśliciela zadumanego nad życiem, ujmowanym w dwu perspektywach: indywidualnej i zbiorowej. Wreszcie – wartościowe pod względem poznawczym i dydaktycznym publikacje *Książeczka trochę nowa, trochę stara o Magdzie, mące, kluskach i zegarach* oraz *Idzie sobie bobas mały*⁴ przybliżyły krąg pierwszych wtajemniczeń dziecka. Wątki i motywy właściwe zróżnicowanemu tematycznie piarstwu łódzkiego polonisty⁵ uczyniono przedmiotem refleksji ostatniego rozdziału dysertacji.

¹ Tad. Czap. [T. Czapczyński], *Pszczoły się roją*, „Głos Płocki” 1911, nr 60, s. 2; nr 61, s. 2; J. Czata [T. Czapczyński], *W oczekiwaniu. Prawdziwy epizod wiejski w jednej odśłonie*, „Rewera” 1912, nr 29, s. 1–2; nr 30, s. 1–2; nr 31, s. 1–2.

² W. Kosa [T. Czapczyński], *Wieszczom cześć! Ku uczczeniu wskrzeszenia Polski, obraz dramatyczny na tle wypadów listopadowych 1918 r.*, Płock 1919; id., *Nowa stodoła. Sztuka w jednym akcie na tle stosunków kaszubskich*, wstęp Z. Olboy-Olszewski, Puck 1922 (cytaty oznaczano skrótem: NOWA). Czapczyński był także autorem sztuk niepublikowanych: *Noc „Dziadów”* (wystawiona w 1902 r. w IV Gimnazjum we Lwowie), *3 maja 1791* (zaprezentowana w 1921 r. w Pułtusk); por. id., *Utwory literackie* (dodatek), [w:] PAM, s. 10.

³ Id., *Pamiętam... Poezje*, Łódź 1937 (cytaty lokalizowano przez podanie tytułu wiersza i strony).

⁴ Id., *Książeczka trochę nowa, trochę stara o Magdzie, mące, kluskach i zegarach*, Kraków 1942; wyd. II: Kraków 1943; id., *Idzie sobie bobas mały*, Łódź 1948 (wiersze, ze względu na brak numerów stron, lokalizowano tytułem oraz skrótem: B).

⁵ W pamiętniku Czapczyński podaje, że opublikował jeszcze utwory: *Kosiarze*, „Lud” 1902; *Pieśń o Kościuszcze*, „Kurier Lwowski” 1902; *W słońcu. Nowela*, „Kurier Płocki” 1907 (w tym roku pismo nie istniało) oraz *Zagadki Bobusia*, które miały być drukowane

Opowiadania i dramaty w służbie narodu i społeczeństwa

Hasła „pracy u podstaw” Czapczyński realizował podczas różnorodnych akcji ludowców, wykazując się pomysłowością i humorem. Uśmiech budzi przywołane w pamiętniku wspomnienie spotkania – którego tematem był dorobek Marii Konopnickiej – z mieszkańcami Basiówki:

Z początku słuchali moich zaokrąglonych frazesów, ale [...] po pewnym czasie chyba połowa słuchaczy zasnęła. I wtedy zdałem egzamin ze swego wyrobienia oświatowca, odrzuciłem kartki i przeszedłem do aktualnego [...] zagadnienia reformy gminnej. Słuchacze się obudzili, a potem nawet zabierali głos w dyskusji (PAM, s. 30).

Podobne reakcje wywołują reminiscencje wiecu w niewielkich Sąsiadowicach pod Samborem. Wcześniejsza rozmowa z uczestnikami zebrania, na którym miało dojść do niespodziewanej konfrontacji z politycznym przeciwnikiem, Semenem Witykiem⁶, sprawiła, że nikomu nieznanemu Czapczyński został wybrany na przewodniczącego. Kierował więc czasem tak, by konkurent mógł przedstawić jedynie główne tezy swojego wystąpienia (por. PAM, s. 34–35).

Czapczyński, jako uważny obserwator rzeczywistości, nie mógł pozostać obojętny na tkwiące w świadomości rodaków wydarzenia lat 1905–1907. O wielu z nich pisano już w rozdziale *Idee oświecenia, romantyzmu i Młodej Polski w hermeneutycznej perspektywie aksjologicznej*. Teraz warto przywołać te, które kształtowały światopogląd bohatera dysertacji i jego obywatelską troskę, zamkniętą w materii literackiej. Dylematów, z jakimi Polacy mierzyli się na początku XX w., było wiele. W tej, z konieczności skrótowej, prezentacji należy przede wszystkim wspomnieć o silnej polaryzacji społeczeństwa polskiego. Najbardziej wyraziste pęknięcie przebiegało między prawicą a lewicą, przekreślając wyobrażenia dotyczące solidaryzmu narodu w niewoli i wspólnych dążeń rodaków. Wraz z radykalizacją ruchu rewolucyjnego społeczne nastroje zmieniły się diametralnie. Przegrana Rosji w wojnie przeciwko Japonii cieszyła (ukazywała słabość zaborcy), ale także skutkowała znacznymi trudnościami ekonomicznymi w związku z utratą wschodnich rynków zbytu oraz zmniejszeniem liczby miejsc pracy. Krwawe wydarzenia rosyjskie z 1905 r. obudziły nadzieje niepodległościowe i zainicjowały wystąpienia różnych partii i ugrupowań politycznych. Polska Partia Socjalistycz-

w „Rewerze”; por. id., *Utwory literackie* (dodatek), [w:] PAM, s. 10. Tekstów tych, mimo licznych kwerend, nie udało się odnaleźć. Różne można tu wskazać przyczyny: być może twórca, spisującego po latach wspomnienia, zawiodła pamięć lub nie zachowały się numery czasopism. W autorskiej szufladzie pozostały natomiast: komedia *Nowy starosta*, dramaty: *Zalamania* i *Ciche rozmowy* oraz zbiór utworów dla dzieci; por. *ibid.*

⁶ S. Wityk (1876–1937), ukraiński polityk, działacz społeczny i związkowy w Galicji.

na, z Józefem Piłsudskim na czele, głosiła hasła niepodległości ojczyzny i tworzyła formacje wojskowe przeznaczone do przyszłej walki zbrojnej. Przeciwnie stanowisko zajęła – reprezentująca interesy ziemian, części mieszczaństwa i bogatego chłopstwa – endecja Romana Dmowskiego (Liga Narodowa, powstała w 1893 r. z przekształcenia Ligi Polskiej Zygmunta Miłkowskiego; od 1897 r. także Stronnictwo Narodowo-Demokratyczne), opowiadając się za rozszerzeniem autonomii Królestwa Polskiego w ramach państwa rosyjskiego i odrzuceniem idei walki zbrojnej. Celem powstałego w Warszawie Związku Młodzieży Polskiej „Zet” Zygmunta Balickiego było doprowadzenie do zbrojnego powstania. Socjaldemokracja Królestwa Polskiego i Litwy pomijała kwestie niepodległości i agitowała na rzecz międzynarodowej rewolucji. Ożywioną działalność prowadziły również partie chłopskie: głosiły konieczność wyzwolenia wsi spod wpływów szlachty i kleru, a także namawiały chłopów do walki o mandaty poselskie do Sejmu Krajowego.

W Galicji wydarzenia rewolucyjne doprowadziły do upolitycznienia społeczeństwa. We Lwowie, Krakowie i wielu małych miasteczkach wyrażano poparcie dla rodaków zza kordonu granicznego. Na wiecach skandowano hasła antyrosyjskie. Najważniejsze dla mieszkańców tych terenów były żądania reformy prawa wyborczego, związane ze zniesieniem uprzywilejowanej pozycji zachowawców; bez głosu pozostały jednak kobiety i osoby pobierające zasiłki z funduszy społecznych.

Świadomy rangi przeobrażeń, wiązanych z nimi nadziei oraz naturalnych obaw wobec nowego, Czapczyński uwypuklił ważne społecznie problemy w drobnych tekstach okolicznościowych *Pszczoly się roją* oraz *W oczekiwaniu...* Odczytać je należy jako jeszcze jeden przyczynek do refleksji nad „gorącą” atmosferą tamtych dni, który przyniesie – być może – delikatne cieniowanie, niepierwszorzędne zmiany w utrwalonym wizerunku roku 1905. Przystąpmy zatem do prezentacji wizji łódzkiego twórcy.

Pierwszy utwór kontrastował z mitycznym obrazem „wsi bezpiecznej, wsi wesolej”. W wykreowanym świecie nie pojawiła się polska „dusza anielska”, wyzwolona ostatecznie z „czerepu rubasznego”. Ujęte w perspektywie symbolicznej oczekiwanie na przyłot tytułowego roju stało się *signum* trwania chłopca – bohatera syntetyzującego właściwy tej warstwie sposób myślenia i odczuwania. Rozpatrywanie jego losów na płaszczyźnie etycznej pozwoliło Czapczyńskiemu ukazać zespół norm moralnych, które – mimo iż nie uzyskały kodyfikacyjnego zapisu – obowiązywały w lokalnym środowisku, usankcjonowane wielowiekową obyczajowością. Siudrak za oczywiste uznawał stosowanie przemocy fizycznej wobec żony i dzieci oraz kradzież drewna z pobliskiego lasu. Ostatniemu czynowi nadawał nawet wymiar patriotyczny: uznał – podobnie jak wielu innych – że Polacy mają prawo wykorzystywać dobra leśne, ponieważ niegdyś były one własnością Rzeczypospolitej. Autor z niepokojem przedstawiał pewną ograniczoność kultury gminu – nieustępliwy konserwatyzm w postrzeganiu raz zaakceptowanych norm wartościowania i postępowania.

Sztuka *W oczekiwaniu...* realizowała fabularny schemat „straconych złudzeń”, polegający na zderzeniu idealizmu z rzeczywistością. Jej tematem uczynił Czapczyński zakończone niepowodzeniem spotkanie rewolucjonistów i chłopów, którego miejscem – niczym w *Weselu* Stanisława Wyspiańskiego – była galicyjska chata. Uwagę odbiorców zajmowała na pewno postać Wojtka – figura słabości rewolucji. Wymowne było zestawienie entuzjastycznych słów mężczyzny: „Wy matko, nie wiecie, co to lud, jaka w nim siła”⁷ z jego milczeniem po wyjściu zgromadzonych gości. Wydaje się, że tekst ten warto potraktować jako uogólnienie wszelkich błędów popełnianych przez działaczy ruchu. Nawiązanie do historii dzieci wrzesińskich łączyć należy z rozczarowaniem Polaków, wywołanym wieloletnim niespełnieniem się marzeń o wolności.

Zastanówmy się, jak przez ówczesnych czytelników mogły być odbierane *Pszczoly się roją i W oczekiwaniu...* Z pewnością trzeba tu widzieć impuls do oceny bieżącej sytuacji, gdyż w przestrzeni dyskursu wspólnotowego autor umieszczał ważne pytania: jakie działania należy podjąć, by wymazać piętno postrzegania rzeczywistości przez pryzmat wąskiego interesu klasowego? Jak dla wspólnego dzieła przebudowy ojczyzny wykorzystać potencjał mas chłopskich, pomijanych dotąd we wszelkich działaniach? Uwypuklenie konieczności przebudowy organizmu społecznego z jednej strony, a z drugiej – zaakcentowanie zagrożeń powodowanych nierozwiązywaniem sytuacji konfliktogennych odczytywać wypada jako przejaw obywatelskiej troski twórcy o losy rodaków. Wydarzenia 1905 r. utwierdziły pisarza w przekonaniu, że bratobójcza walka może sprzyjać polityce władz zaborczych, odsuwając nadzieję na odzyskanie niepodległości. Ponadczasowym przesłaniem jego sztuki stał się pogląd, że tylko solidarny i zjednoczony naród będzie potrafił wybić się na niepodległość.

Dodajmy jeszcze, że w ocenie rewolucji Czapczyński zajął stanowisko zbliżone do ujęć Marii Konopnickiej. Nie akceptował natomiast zdecydowanej krytyki wydarzeń sformułowanej w utworach Bolesława Prusa (*Dzieci*) i Henryka Sienkiewicza (*Wiry*). Nie podzielał również „religijnej” dogmatyki Andrzeja Niemojewskiego (*Pierwszy dzień stworzenia*) czy transfiguracji *ethosu* rycerskiego przez Gustawa Daniłowskiego (*Wrażenie więzienne*).

Poza kwestiami społecznymi bohater dysertacji poruszał w swojej twórczości także zagadnienia patriotyczne. O sprawach polskich mówił na kartach dramatu *Wieszczom cześć!...*, ogłoszonego pod pseudonimem Wojciech Kosa, oraz wydanej pod własnym nazwiskiem *Nowej stodoły...* Prezentacja scenicznych tekstów poprzedzona zostanie, na prawach kontekstowego uzupełnienia, informacjami o edukacji teatralnej międzywojnia.

Czapczyński, jako absolwent lwowskiego gimnazjum, przedstawieniom uczniowskim przypisywał ogromne znaczenie wychowawcze. Radosną atmosferę

⁷ J. Czata, *W oczekiwaniu...*, „Rewera” nr 29, s. 1.

teatralnych inicjacji oddają wspomnienia Kornela Makuszyńskiego w *Bezgrzesznych latach*: „Taki mały bałwan wyszedłszy z teatru sprawiał wrażenie pijanego: miał błędne spojrzenie i zataczał się. – Oczywiście! Siedzieć cztery godziny w niebie i potem zejść na ziemię i wracać przez błotniste wyboje do nędzy żywota i do takich jego potwornych, zbrodniczych okropności, jak zadanie rachunkowe z ułamkami, to chyba mogło przyprawić o obłąd”⁸. Opisane doświadczenia dotyczą, co prawda, teatru profesjonalnego, niemniej jednak możemy założyć, że były one także udziałem widzów inscenizacji szkolnych. Być może ulegały jeszcze dalszemu spotęgowaniu, gdyż gimnazjaliści kreowali zarówno przestrzeń świata aktorów, jak i odbiorców. Warto pamiętać, że w ramach propolskiej oświaty czasów autonomii galicyjskiej systematycznie organizowano Wieczory Trzech Wieszców.

Dyskusję o znaczeniu edukacji teatralnej zainicjowało w okresie międzywojennym wystąpienie Jędrzeja Cierniaka, który mówił: „Jeżeli chodzi o wychowanie młodzieży w atmosferze wielkich rocznic historycznych i patriotycznych, toć przecie nie odczyty i przemówienia profesorskie *ex cathedra* [...], ale właśnie obchody o charakterze widowiskowym, w których młodzież weźmie udział, zrobić mogą najwięcej”⁹. Antycypował tym samym stanowisko ojca teatru szkolnego – Lucjusza Komarnickiego, głoszącego – na I Ogólnopolskim Zjeździe Polonistów w 1924 r. a następnie w publikacjach: *Czarodziejstwo teatru. Rozmowy* (1926) oraz *Teatr szkolny. Ogólne założenia z praktyki teatru szkolnego, teoria teatru szkolnego* (1926) – rewolucyjną wówczas koncepcję tej sfery działalności dydaktycznej. Dodajmy, że duże znaczenie przypisywano także wypowiedziom Józefa Mirskiego, Zofii Karłowskiej, Zdzisława Kwiecińskiego, Stefana Papée czy wspomnianego Cierniaka¹⁰. W propagowanie teatru uczniowskiego w dwudziestoleciu międzywojennym włączyły się także zawodowe środowiska teatralne. Wiele prac ukazywało się na łamach „Teatru Ludowego” (od 1920), „Teatru w Szkole” (1934–1939) oraz „Polonisty”, „Pracy Szkolnej”, „Przyjaciela Szkoły”, „Uroczystości w Szkole” czy „Ruchu Pedagogicznego”.

Warto dodać, że teksty widowisk szkolnych – poza Czapczyńskim – pisali: Benedykt Hertz, Aleksander Maliszewski, Maria Kownacka, Lucyna Krzemie-

⁸ K. Makuszyński, *Bezgrzeszne lata*, Kraków 1980, s. 91–92.

⁹ J. Cierniak, *Źródła i nurty polskiego teatru ludowego*, wybór, oprac. i wstęp A. Olcha, Warszawa 1963, s. 152.

¹⁰ J. Mirski (właśc. Kretz), *Dusza teatru*, Warszawa 1939; Z. Karłowska, *Wychowawcze wartości teatru szkolnego*, Poznań 1937, s. 10–14, 28–29, 36, 53–56, 73–78; Z. Kwieciński, *Samorodny teatr w szkole, Rzecz o instynkcie dramatycznym u dzieci i młodzieży*, Warszawa 1933, s. 31–33; S. Papée, *Drogi i cele teatru szkolnego*, Poznań 1930, s. 27–33; J. Cierniak, *O prawo obywatelstwa dla teatru szkolnego*, „Teatr w Szkole” 1935/36, nr 2, s. 25–27; id., *Wychowawcze wartości teatru szkolnego*, „Przyjaciel Szkoły” 1929, nr 8, s. 321–327 (wyb. pism: *Zaborowska nuta*, oprac. J. Zawieyski, wstęp S. Pigoń, J. Zawieyski, Warszawa 1956).

niecka, Janina Morawska, Janina Porazińska, Ewa Szelburg-Zarembina, Natalia Zarembina. Milczeniem nie można pominąć również bujnego rozwoju życia teatralnego, sygnowanego nazwiskami m.in. Leona Schillera, Juliusza Osterwy czy Stefana Jaracza.

Przejdźmy teraz do prezentacji sztuk Czapczyńskiego. Dedykowany „druhom płockiego okręgu” dramat *Wieszczom cześć!...* swą prapremierę miał 9 września 1919 r. na deskach teatru w Płocku. Za sprawą dużego zainteresowania widzów był kilkakrotnie wznawiany do końca grudnia. Tematem utworu łódzki literat uczynił sytuację w kraju po klęsce powstania listopadowego i kolejnych nieudanych zrywach.

Konrad, Kordian i Anhelli – pomimo smutnej konstatacji, że na święcie dziadów: „Krwawym echem odezwą się jęki/ męczarni pokoleń tylu...”¹¹ – chcieli wyzwolić w następnych wolę przeciwstawienia się zaborcy. Uchylenie realności procesu historycznego *hic et nunc* i wskazanie na możliwość prowadzenia działań ukierunkowanych na zmianę losu stanowiło etyczne przesłanie sztuki. O dynamice dziejów decydowały – w ujęciu twórcy – nie upadki i wloty państw, nie naturalna przemienność pokoleń, nie wojny i rewolucje, lecz czas, wyznaczany rytmem poświęcenia – cierpienia – śmierci – zmartwychwstania.

Uznać możemy, że artystyczne dokonania Czapczyńskiego stanowiły dopełnienie jego działalności nauczycielskiej. Uważny czytelnik bez trudu dostrzeże nici, które łączą przywoływany dramat z dydaktycznie sprofilowanym studium *Testament r. 1831* (omówionym w części II dysertacji, w rozdziale pierwszym). Łódzki polonista – przekonany o znaczeniu słowa dla procesu wychowawczego – starał się, by docierało ono do młodego człowieka w różnej postaci, a magia teatru na pewno optymalizowała przekaz lekcyjny. Pedagog uważał, że odczuwana radość wolności nie może wymazać z pamięci pełnej poświęcenia i męstwa walki przodków: romantyczni bohaterowie nade wszystko uczyli ofiarnego wypełniania obowiązków, podpowiadając, że o formie ich realizacji powinny decydować potrzeby chwili. Nie dziwi więc, że Czapczyński postrzegał dzieła narodowych wieszczów jako niezwykle czujny i zawsze w dyskursie społecznym „żywy” głos uważnego sędziego i surowego nauczyciela. W ten sposób budował pomosty między rodakami i wskazywał znaczenie narodowego dziedzictwa dla teraźniejszego bytu ojczyzny.

Odzyskanie upragnionej niezawisłości i walkę Kaszubów o polskość bohater rozprawy ukazał dzięki powstałej w 1922 r. – podczas letniego pobytu w Pucku – jednoaktówce *Nowa stodoła...*, ofiarowanej „Generałowi Hallerowi, który pierwszy objął morze w posiadanie Rzeczypospolitej Polskiej” (NOWA; [10 lutego 1920 r. odbył się akt zaślubin]). Na kształcie artystycznej wizji w znacznej mierze zaważył bezpośredni kontakt literata z lokalną historią i – jak można do-

¹¹ W. Kosa, *Wieszczom cześć!...*, s. 5.

mniemywać – ludźmi, którzy ją tworzyli. Czapczyński swoim projektem niejako inicjował postulaty pedagogów oraz krytyków, którzy domagali się ukazywania w literaturze dla dzieci i młodzieży związków Bałtyku z Polską¹². Początkowo pisarze uwypuklali optymizm spowodowany odzyskaniem Pomorza. W drugim dziesięcioleciu międzywojnia, świadomi narastających zagrożeń dla suwerenności państwa, często przywoływali tradycje patriotycznych zmagañ o wybrzeże i głosili gotowość do jego obrony. Wspomnieć wypada, że dzięki staraniom Ligi Morskiej i Kolonialnej organizowano państwowe Święto Morza (1932–1936; pierwsze odbyło się 30 czerwca, w kolejnych latach zostało przeniesione na 29 czerwca); od 1937 r. urządzany był już Tydzień Morza. Uroczystości szeroko opisywała prasa (organy Ligi Morskiej i Kolonialnej: „Morze”, „Polska na Morzu” i „Szkwał”, a także sanacyjne: „Gazeta Polska” i „Kurier Poranny” czy prosanacyjny „Cyrulik Warszawski”). Kompozycje Feliksa Nowowiejskiego – przede wszystkim *Hymn do Bałtyku* oraz *Rota i Rota Bałtycka* – uświetniały akademie, którym towarzyszyły festyny, zawody sportowe i rauty. Na szkolnych przedstawieniach recytowano dzieła Stefana Żeromskiego (*Wiatr od morza*, *Międzymorze*), Wacława Sieroszewskiego czy Stanisława Marii Salińskiego; być może prezentowana była też sztuka Czapczyńskiego. Dodajmy, że do problematyki morskiej łódzki polonista powrócił w swoim zbiorze *Pamiętam...*, interpretowanym w dalszej części rozdziału.

Bohaterem *Nowej stodoły*... stała się kaszubska rodzina Mużdów. Nieakceptowanie przez ojca decyzji Michała, który z bronią w ręku chciał walczyć za wolność w szeregach polskiego pułku piechoty, stało się przyczyną nieporozumień między nimi. Postawę rodzica ukształtowało kilka czynników, przede wszystkim strach przed utratą potomka podyktowany świadomością, że w jego wsi „prawie każda kobieta kogoś opłakiwała” (NOWA, s. 9). Duże znaczenie miało także przekonanie o etnicznej odrębności, uwidocznione słowami: „Nas ta wojna nie dotyczy. My nadmorscy ludzie” (NOWA, s. 9). Taki partykularyzm oglądu świata rozmiął się z uniwersalną ideą rozumienia państwa, na ich styku powstawało bolesne pęknięcie między sferą prywatną a publiczną. Inaczej te sprawy postrzegął młody chłopak, który własny byt wiązał z bytem narodu. Pelen dumy deklarował: „państwo polskie to my” (NOWA, s. 17). Ciśnienie bieżących wypadków i wypowiedź Kierskiego o tym, że służba ojczyźnie to najpiękniejszy życiowy czyn każdego patrioty, zmieniły decyzję starego Mużdzy. Żołnierskiej drodze

¹² Por. m.in.: L. Bandura, *Problem nauczania historii na podstawie zadañ uczniowskich*, „Przyjaciel Szkoły” 1928, nr 8, s. 258–267; J. Gołębek, *Literatura dla młodzieży*, „Praca Szkolna” 1928, nr 9, s. 270–275; Z. Ziemiński, *O książkach do czytania dla młodzieży*, „Szkoła Powszechna” 1928, z. 2, s. 130–157; zob. S. Zieliński, *Polska bibliografia morza i Pomorza*, Warszawa 1935; *Światopogląd morski*, red. J. Borowik, Toruń 1934; M. Siedlecki, *Wpływ morza na psychikę narodową*, Warszawa 1930.

młodzieńca towarzyszyły optymistyczne okrzyki pozostałych w domu: „Niech żyje Rzeczpospolita Polska” (NOWA, s. 30).

Refleksję Czapczyńskiego warto z pewnością usytuować w kontekście wydarzeń II połowy XIX w. Walka o kulturę (*Kulturkampf*), zapoczątkowana wówczas przez kanclerza Ottona von Bismarcka, wpłynęła na zmianę nastawienia pasywnej dotychczas ludności kaszubskiej wobec spraw polskich. Na początku XX w. garstka miejscowej inteligencji zainicjowała działalność ukierunkowaną na pobudzenie dumy szczepowej ziomków i ich uświadomienie polityczno-społeczne. Upowszechniano stereotyp Kaszuba (Polaka)-katolika i Niemca-ewangelika. Zaznaczyć trzeba, że w swoim dramacie autor zasygnalizował jeszcze jeden ważny problem polityczny – obecność „innego” wśród swoich. Zagadnienie to znalazło egzemplifikację także na kartach podręczników, co badali Andrzej Szpociński oraz Zofia Budrewicz¹³.

Przypomnijmy w tym miejscu, że poruszona przez Czapczyńskiego kwestia kształtowania się młodej państwowości ożywiała talenty twórcze. Wywołany niepodległością optymizm – niewolny jednak od obaw przed jej utratą – zobrazował Stefan Żeromski w *Przedwiośniu*. Juliusz Kaden-Bandrowski przedstawiał w *Generale Barczu* radość Polaków „z odzyskanego śmietnika”. Również inni pisarze dostrzegali negatywne aspekty powojennej rzeczywistości. Józef Wittlin wskazywał na zagrożenia ze strony wschodniej, pisząc: „Idea wyzwolonej Polski nie mogła pogodzić się z wszechświatową ideą rosyjskiej rewolucji [...]. Nie było nam dane radować się wolnością”¹⁴. Rozczarowanie manifestował Andrzej Strug, autor *Pokolenia Marka Świdy*. Tytułowy bohater powieści zauważał, że w Polsce „otrąbiono” nową erę i „wszystko zostało po staremu”.

Podsumowując rozważania o „drobinach” literackich Czapczyńskiego, zapiszmy jeszcze kilka spostrzeżeń na temat ich ukształtowania stylistycznego. Opowiadanie *Pszczoly się roją* wykazuje inspiracje sztuką młodopolską, przede wszystkim impresjonizmem i symbolizmem. Taką poetykę należałoby przypisać również sztuce *W oczekiwaniu*... Wpływ Wyspiańskiego – zarówno na sferę obrazowania, jak i języka (dialektyzmy) – widać tu na pierwszy rzut oka. W *Wieszczom cześć!*... bezsporna jest fascynacja romantyzmem, którego prądy filozoficzne i literackie rozpoznawały postawę bohatera dysertacji, próbującego idee głoszone w I połowie XIX w. idei.

Uznać można, że omawiane teksty stanowiły spontaniczną reakcję Czapczyńskiego na wydarzenia polityczne i są ważne o tyle, o ile wypowiedź literacką

¹³ Por. Z. Budrewicz, *Czytanka literacka w gimnazjum międzywojennym. Geneza, struktura, funkcje*, Kraków 2003; A. Szpociński, *Inny wśród swoich. Kultury artystyczne innych narodów w kulturze Polaków*, Warszawa 1999.

¹⁴ J. Wittlin, *Wojna, pokój i dusza poety: szkice literackie i przemówienia*, Kraków 1925, s. 5.

potraktujemy jako rodzaj paradokumentu. Czytając je, obracamy się wśród realiów historycznych stężonej materii dziejów. Z tak skonstruowanego materiału wynika jasno, że twórca starał się istotnie społecznie kwestie uczynić przedmiotem dialogu, którego partnerów poszukiwał z jednej strony w doniosłych faktach, z drugiej zaś – w każdym człowieku: czytelniku „Głosu Płockiego” czy „Rewery”, gimnazjaliście, jego rodzicach. Polonista – świadomy zagrożeń stojących na drodze do wolności, szkodliwych dla wysiłków utrzymania niezawisłości kraju – apelował o rozwagę w codziennym postępowaniu i wskazywał skutki nierozwiązanych problemów. Realia historyczne zamknął w krótkich opowiadaniach i próbach dramatycznych, aby oddać ferment tymczasowości i jednocześnie wyrazić niepokój tamtych dni. Nadając wychowawczym postulatом szaty literackie, potwierdzał, że różne sfery jego działalności stanowiły życia do-pięnianie.

Zanurzenie w poezji

W 1937 r. Czapczyński – pod pseudonimem Jan Klata – wydał niewielki, trójdzielny i poprzedzony inicjalną refleksją *Zupełnie inaczej*, liczący 47 stronic tomik *Pamiętam...* Utwory zamieszczone w części pierwszej (6) odzwierciedlały kult Piłsudskiego – powszechny w międzywojniu i zbieżny z tezami wychowania obywatelsko-państwowego. Teksty drugiego segmentu (4) można uznać za odpowiedź autora na ówczesne wydarzenia, a także strofami wyrażone dydaktyczne *credo*. Najdojrzałsze pod względem artystycznym liryki ostatniego ogniwa tomiku (5) prezentowały twarz poety-filozofa. O swoich wypowiedziach łódzki polonista mówił:

Nie mają one jednak jakiejś większej wartości literackiej, daleko odbiegają od współczesnej poezji, przynależą do epoki mej młodości, a więc Asnyka, Konopnickiej, początków Młodej Polski, trochę odnaleźć w nich można cechy skamandrytów. Ale i z tymi nie mogą się równać [...]. Dla mnie jednak miały one niezwykle ważne znaczenie, pozwoliły mi wypełnić treścią bezsenne noce i ocalić nerwy przed rozstrojem. To samo znaczenie miały one, mimo iż nie tak bezpośrednio, dla niewielkiej grupy osób, które odnalazły w nich też swoje bezpośrednie przeżycia (PAM, s. 131).

Autotematyczna refleksja odsłania przede wszystkim proces powstawania poezji. Źródeł jej narodzin Czapczyński upatrywał w zadumie nad bytem i zmaganiach z przeciwnościami losu. Miała ona zatem moc autoterapeutyczną, służyła wyzwoleniu uczuć, rozbudzeniu zachwyty czy melancholii i zgodnie z zasadami greckiej tragedii prowadziła ku *katharsis*. Ważna dla poety była także świadomość adresata – bliskiego człowieka, który w artystycznych kształtach mógł, niczym w zwierciadle, ujrzeć nurtujące go problemy. Ta perspektywa pokazuje, że dokonania literata funkcjonowały w społecznym akcie komunikacyjnym.

Wydaje się jednak, że bohater dysertacji znacznie zawęził zakres tematyczny i krąg odbiorców swoich wierszy. Gdyby wspomniany zestaw sądów potraktować jako wykaz definitywny, z pewnością w nakreślony horyzont można by wpisać elegijny i konfesyjny namysł nad sensem istnienia człowieka oraz jego przemianami, wypełniający trzecią część zbioru. Trudno natomiast byłoby posłużyć się tymi indykatorami do jego pierwszych dwóch partii, nie mieściłyby się tu także akcenty katastroficzne. Takie postępowanie oznaczałoby rezygnację z interpretowania tropów właściwych dla literatury czynu czy nurtu poezji kultury, poezji historycznej. Rejestr przywołanych w pamiętniku zadań stawianych twórczości poetyckiej wypada zatem poszerzyć o cele utylitarne. Podkreślmy z całą stanowczością, że Czapczyński to nie tylko liryk spraw prywatnych, lecz również baczny obserwator życia, uważny świadek zmian, nauczyciel i wychowawca społeczeństwa, który rejestruje, wyraża i ocenia wspólne pragnienia i marzenia, a także formułuje wskazania na przyszłość. Jako artysta drugiej połowy lat 30. XX w. czerpał z bogatej i zróżnicowanej oferty tematów, form gatunkowych i środków językowego obrazowania. Sięgał zarówno po wątki niedawno odkryte przez skamandrytów, jak i te usankcjonowane historią. Śmiało przyswajał dokonania modernizmu, odrzucenie dorobku minionej epoki przestało być wówczas hasłem programowym (w przeciwieństwie do pierwszej dekady międzywojnia).

Dwie pierwsze części tomiku *Pamiętam...* uznać można – jak już wspomniano – za poetycki zapis też wychowania obywatelsko-państwowego. Do młodego człowieka – zarówno bohatera wierszy, jak i ich odbiorcy – autor kierował ważny dydaktycznie przekaz. Uczył poczucia odpowiedzialności za losy ojczyzny, przygotowywał do wspólnego działania na rzecz jej systematycznego rozwoju, mówił o konieczności poszanowania uniwersalnego kanonu etycznego, gloryfikował pracę, naukę, rzetelność, obowiązkowość, zachęcał do współdziałania, pomocy koleżeńskiej, a także nieustannego samodoskonalenia się. Postulował też aktywne uczestnictwo w wydarzeniach teraźniejszości oraz wyzwalał, wsparte na refleksyjnej ich ocenie, postawy twórcze. Wartością niezbywalną czynił przekonanie, że każda codzienność, nawet ta najbardziej zwykła, zanurzona jest w nurtach Wielkiej Historii.

Dzieło przebudowy świata podjęły tytułowe *Harcerki*. Do nich poeta kierował, zachowujący konwencję liryki apelu, nakaz moralnego formowania siebie, by mogły „[...] w imię ojczyzny i Boga/ dojrzeć do zbioru” (s. 31). Niczym w Mickiewiczowskiej *Odzie do młodości*, bohaterki miały „ponad poziomy wzlatywać”, „dzieckiem w kolebce łeb urwać hydrze”, „mierzyć siły na zamiary” i – zjednoczone w marszu – „po życie sięgać nowe”. Gotowość do czynu „zastępów, drużyn, hufców” (s. 30) wyrażona została harcerskim okrzykiem „Czuwaj!” (s. 31). Szare mundurki – podobnie jak szary mundur Komendanta – odzwierciedlały ważne wówczas cnoty: skromność, pokorę, humanitarne umiłowanie Innego oraz szacunek dla jego pracy. Liczne enumeracje elementów stroju dziewczynek potęgowały wrażenie nieskończonej liczby tych, które – oddane dużej i małej ojczyźnie

– jak róże „wśród ostów i głogów” (s. 31) czyniły dostępną rzeczywistość miejscem oswojonym. Anaforyczne i refreniczne określenia: „idą, idą” dynamizowały zmiany w przestrzeni miasta, którego herbem były „łódka i wiosło”.

Prezentyzm oraz preferowanie przeżyć typu kolektywistycznego kosztem doznań i emocji indywidualnych stanowiły przykład urealnienia wzorca artysty przejętego codziennością egzystencji. Pod jego piórem wiersz stał się zewnętrznym, stylistycznym sztafażem dla treści ideologicznych. Retoryczność wypowiedzi oraz jej publicystyczny kształt, zdeterminowany potrzebą realizowania haseł wychowania obywatelskiego, do minimum zredukowały metaforykę i liryzm. Przypomnijmy jeszcze, że estetyce zastosowanej przez autora właściwa była fascynacja aglomeracją – jako sferą powszednich doświadczeń – i żywiołem przeobrażeń.

O wartości nauki dowiadywał się natomiast kilkunastoletni bohater wiersza *Na stole*, zachęcany do poznawania świata słowami:

Zdobywaj na boiskach, walcz na arenie,
choć w fantazji twórz, synu, polskie kolonie
bo lepiej w kształt dziecinne przybrać marzenie,
aniżeli ginąć w traconych obronie (s. 33)

Wpisany w realia międzywojenne opis planszowej gry dziecięcej pozbawiony został niewinności. Poeta nasycił go groźnymi pomrukami rzeczywistości. Figurki żołnierzyków, którymi władał chłopiec, nie były więc tylko ołowianymi postaciami, one – gotowe do walki – patrzyły na Zachód i Wschód. I choć miały upłynąć jeszcze dwa lata od momentu wydania tomiku do tragicznego wrześniowego dnia, gdy w odbiornikach radiowych ochrypnięty głos męski oznajmiał: „A więc wojna!”, przywołane postaci dyktatorów: Adolfa Hitlera, Benita Mussoliniego i Józefa Stalina zapowiadały konstelację bolesnych zdarzeń, stawały się wyraznymi i gorzkimi sygnałami dla ówczesnych czytelników.

W tkance utworu Czapczyński uruchamiał bogaty kontekst rzeczywistości: *Anschluss* Austrii, pogrom Żydów podczas Nocy Kryształowej oraz inne zdarzenia, które Antoni Słonimski we wpływowych wówczas „Wiadomościach Literackich” określał emocjonalnymi sformułowaniami: „dranie hitlerowskie” (24 IV 1932), „szał zbiorowy” (2 IV 1933), „zbydlęcenie hitlerowskie” (7 V 1933), „sabat berliński” (21 V 1933). Złowrogi cień faszyzmu padał także na inne państwa, szczególnie Włochy i Hiszpanię. Strach budziły także stalinowskie „czystki”, dokonywane w imię „postępowej” ideologii „ojczyzny światowego proletariatu”. W efekcie zaplanowanych i zorganizowanych represji zamordowano miliony niewinnych ludzi, w tym prawie wszystkich działaczy partii leninowskiej, wysokich oficerów Armii Czerwonej oraz NKWD. Niepokoiła również sytuacja w Polsce. Objęcie władzy przez generała Edwarda Rydza-Śmigłego oraz utworzenie sanacyjnego Obozu Zjednoczenia Narodowego w aliansie z Obozem Narodowo-Ra-

dykalnym prowadziło do radykalizacji postaw, nasilenia społecznej agresji oraz umacniania nacjonalizmu. Coraz bardziej napięte stawały się stosunki z Litwą, protest budziła aneksja Zaolzia, paralelna do zajęcia Sudetów przez Führera.

Poetycki obraz *Na stole* można z pewnością odczytać jako alegorię pochodzenia ludzkości ku apokalipsie oraz nieustannego – właściwego narodom i jednostkom – wysiłku jej przewycięzania. Katastrofizm został złagodzony witalizmem zabawy, pozbawionej – co prawda – znamion właściwej jej beztrioski. Czapczyński językiem poezji mówił o znaczeniu pokoju, apelował o niwelowanie napięć i konfliktów na drodze negocjacji. Przywiązany do wartości, jakie niósł ideał bojownika-pracownika, niejednokrotnie przywoływał go w swoim dydaktycznym przekazie. Realia tamtych czasów nie pozwalały jednak na pominięcie wzorów patriotyzmu bojownika-wojownika. Przygotowanie do tej misji stanowiło u schyłku lat 30. XX w. ważne zadanie edukacyjne

Próba oceny wątku politycznego z dzisiejszej perspektywy prowadzi do uwytknienia profetycznego zmysłu literata – mógł on bowiem tylko przeczuwać, że strategia balansowania między sąsiadami i poszukiwania niemożliwych sojuszy nie przyniesie Polsce sukcesów. Wiersz *Na stole* warto zestawić z Miłoszowymi *Bramami Arsenалу*. Zabieg taki pozwoli dostrzec – co prawda hipotetyczny – wpływ wizji noblisty, zespalającej paryski Ogród Luksemburski, powstanie listopadowe i zagrożenia współczesności. Być może prezentowana tam Matka-Polka, z której narodzi się potomek naznaczony cierpieniem i niejaką zwierzęcością, zainspirowała poetkę refleksję łódzkiego polonisty? Przypuśćmy, że chłopiec Czapczyńskiego realizował pozostawiony przez nią dwoisty testament: z jednej strony mówił o znakach męczeństwa (stygmata raniących czoło cierni), z drugiej – akcentował metaforyczne przesłanie karmicielki, syjącej ziarno zwycięskiego czynu (pomimo świadomości wcześniejszych klęsk).

Powyżej zarysowana myśl uzyskała pogłębienie w kolejnym, emocjonalnym przekazie. Tytułowy *Dzwonek* uruchamiał pamięć o tych, których niemy „głos [...] ślepy jak lęk/ [...] oczy zamykał/ i światło zabijał w mrok” (s. 34). Jednocześnie jego dźwięk stawał się zwiastunem przyszłej tragedii, zapowiadał niezidentyfikowane jeszcze wówczas nieszczęścia. Pointa wiersza kondensowała problem sygnalizowany przez intelektualistów w drugiej połowie lat 30. ubiegłego wieku. Uświadamiała, że przeczuwane – chociaż nienazwane – niebezpieczeństwo staje się coraz bardziej realne, gdyż, jak zauważał Słonimski: „Epoka nasza nie jest epoką humanitaryzmu. Wszystko zdaje się wskazywać na to, że idziemy naprzeciw wielkiej i niszczącej fali barbarzyństwa”¹⁵.

Na wspomniane fakty i zdarzenia, lęki i obawy o przyszłość literatura zareagowała nastrojami katastroficznymi. Nowe pokolenie pisarzy zaproponowało lirykę uwrażliwioną na historiozofię, przepełnioną niepokojem i niejasnymi prze-

¹⁵ A. Słonimski, *Kroniki tygodniowe*, „Wiadomości Literackie” 1933, nr 4, s. 5.

czuciami. Takimi tonami pobrzmiwała m.in. poezja Jarosława Iwaszkiewicza, Józefa Czechowicza, Józefa Łobodowskiego, Władysława Sebyły czy wspomnianego Miłosza.

Odpowiedzią na realia świata zewnętrznego uczynił Czapczyński mit Piłsudskiego – zgodnie z programem wychowawczym ówczesnej szkoły oraz przekonaniem o znaczeniu oddziaływania biografii wielkich mężów w procesie formowania osobowości. Opowieść o „człowieku czynu”, konstruktorze strategicznym, legionście i frontowcu miała konsolidować Polaków podczas wspólnego działania dla umocnienia państwa, budzić poczucie siły i wiarę we własne możliwości, a także uświadamiać konieczność walki w imię niezawisłości Ojczyzny. Podyktowana oczywistymi powodami rezygnacja z rekonstrukcji pełnego życiorysu bohatera sprawiła, że poeta dla potrzeb edukacyjnych wybrał te zdarzenia, które ułatwiały przekaz dydaktyczny.

Dodajmy jeszcze, że wspomniane wiersze urzeczywistniały poetykę nurtu poezji kultury, poezji historycznej, którego najbardziej uchwytnym przejawem był zwrot ku istotnym dla narodu wątkom, postaciom oraz symbolom przeszłości i terażniejszości Polski. Tę linię rozwojową realizował *Karmazynowy poemat* Jana Lechonia, a w latach 30. jej kontynuacją stała się twórczość Romana Kołonieckiego i Tadeusza Hollendra.

Poetyckie przybliżenie dokonań Naczelnika Czapczyński rozpoczął od przypomnienia jego konspiracyjnej działalności jako redaktora i drukarza „Robotnika”¹⁶. Zmetaforyzowany obraz w wierszu *Przy kaszcie* przenosił czytelnika do jednego z łódzkich mieszkań, by ten mógł obserwować nocną pracę Komendanta-„Wiktora”, dzięki której „wyrazy, zdania, kolumny” (s. 12) zwierzały się w treść apelu zagrzewającego do walki, a litery – jak „pułki i bataliony” – pokazywały, „że chcieć to móc” (s. 14).

Ołowianym układają się szeregiem...

Wojsko, żołnierze...

stój, padnij, powstań, biegiem...

Szeregów tysiące,

hełmy, bagnety, lance... (s. 12)

Wojskowe komendy: *stój, padnij, powstań, biegiem...* (s. 12) żądały od towarzyszy broni bezwzględного oddania „sprawie” i poświadczenia codziennym czynem wzniosłych ideałów patriotycznych.

W podobnym tonie utrzymane były kolejne utwory Czapczyńskiego – *Wykład* i *Wiec*. Charyzma Wodza oraz siła projektowanej wizji wolnej ojczyzny, które ujawniły się podczas licznych wieców w „prowincjonalnych mieści-

¹⁶ Pismo powołane zostało uchwałą II Zjazdu Polskiej Partii Socjalistycznej w lutym 1894 r.

nach” (*Wykład*, s. 17), zyskały dla jego misji szerokie poparcie społeczeństwa. Polacy zobaczyli w Piłsudskim ucieleśnienie własnych pragnień i marzeń, Męża Opatrznościowego o nadludzkiej mocy. Swą osobą symbolizował on znaczony krwią trud wielu pokoleń na drodze ku wolności. Wytrwale dążenie do wypełnienia testamentu pozostawionego przez podchorążych z 1830 r. spowodowało, że Polaków „Nową powiodł drogą,/ której wielkość po raz pierwszy ujrzeli/ oczami własnymi...” (*Wiec*, s. 16). Rodacy nie mieli zatem wątpliwości, udzielając odpowiedzi na tytułowe pytanie: *Kto?* ma sprawować rządy w państwie.

I tym razem poeta zakorzenił swoje rozmyślenia w zdarzeniach codzienności. Spróbujemy zatem – zgodnie z jego sugestią – ze słów omawianego wiersza wypreparować proste odniesienia do rzeczywistości. Układają się one w sekwencję ściśle połączonych faktów. Przypomnijmy, że Piłsudski od 22 listopada 1918 r. do 20 lutego 1919 r. był Tymczasowym Naczelnikiem Państwa¹⁷. Po zatwierdzeniu przez Sejm Ustawodawczy piastował urząd Naczelnika Państwa (od 20 lutego 1919 r. do 11 grudnia 1922 r.). Kluczowe dla odczytania lirycznego zapisu jest dostrzeżenie zespolenia woli poległych i zwycięzców w akcie uwielbienia Wodza. Afirmatywny stosunek do jego dzieła właściwy był nie tylko ludziom, podzielała go również natura i elementy świata materialnego: „pola i chaty, lasy i rzeki,/ kręte drogi i proste ulice,/ domy i czarne kominy” (s. 19). Powszechne zrozumienie dla wielkich przemian zostało zatem wyrażone w kształtach bliskich stylistyce Konopnickiej. Zauważyć warto starania o integrowanie treści z formą wypowiedzi: wezwanie wpisał poeta w strofy „marszowe”, relacje wiecowe włączył w rytm piosenki kresowej, a gdy kreował obrazy narodowej zgody, sięgał po typ liryki opisowej.

Nie dziwi więc, że Czapczyński w wierszu *Spowiedź* – poza opisem swojego życia wypełnionego trudem codziennej, ofiarnej, szarej „szkolnej” służby, podjętej dla wychowania godnych następców w dziele przebudowy świata – powierzył Wodzowi największy „wyrzut sumienia”: gorycz z powodu nieuczestniczenia w żołnierskim czynie.

Refleksję nad losami Marszałka łódzki polonista zamknął wizją jego pogrzebu, którą przynosi utwór *Za trumną*. Wiersz ten został podzielony na dwie części. Pierwsza stanowi wierne odtworzenie ceremonii pogrzebowej – jednej z najliczniejszych narodowych manifestacji. W kreacji autora – zgodnej zresztą z historycznymi realiami – Polacy oddawali cześć Marszałkowi w Katedrze św. Jana, na Polu Mokotowskim oraz podczas przemierzanej pociągiem nocnej drogi do Krakowa. Wydarzenie szczegółowo relacjonowała prasa, znalazło również oddźwięk w dziennikach pisarzy.

¹⁷ Dekret z 22 listopada 1918 r. o najwyższej władzy reprezentacyjnej Republiki Polskiej ukazał się w Dzienniku Praw 29 listopada 1918 r.

Trumna na lawecie
 zwłoki Wodza
 wśród woniejącej fali kwiecia...

Werbli wojskowych miarowy rytm,
 co jak serca drżały w trwodze,
 wstrzymując oddech w piersi...

Zbrojnych szeregów niezliczony krok
 Tych, co z nim wyszli pierwsi,
 tłumów szloch,
 majową rosą łez zamglony świt... [...]

Długie, pogrzebne pochody,
 Gdzie każdy krok był pacierzem,
 Modlitwą za cud wskrzeszenia,
 Za to, że wskrzesił miecz
 I do życia powołał Pospolitą Rzecz (s. 21)

Druga część zawierała monolog Ignacego Mościckiego. Prezydent w akcie memoracji rekonstruował czyny Marszałka, wspominał trudy i triumfy, które uczyniły z niego „pana powietrza” (s. 22). Decyzję bohatera o kontynuowaniu dzieła Zmarłego zespolił poeta ze światopoglądową deklaracją wierności Polaków dla dokonań Piłsudskiego, wyrażoną słowami:

„Tobie Wodzu i przyjacielu, [...]
 oddaję wszystkie swe myśli i chęci, [...]
 by się iściła potęga...”
 Tobie, Wodzu, przysięgam! (s. 23)

Zakończenie – mimo świadomości ambiwalentnych ocen Naczelnika – porbrzmiewało jednak tonami optymistycznymi. Czapczyński zrezygnował z zaznaczenia – wyraźnego choćby w obrazach Jana Lechonia czy Kazimierza Wierzyńskiego – rozdziwisku między ideą ofiarnego budowania siły i wielkości narodu w bezinteresownym wysiłku a gnuśnym bezwładem i małodusznym zbiorowym egoizmem. Nie wydobyl również tragicznego dysonansu między pogrążonym w małości społeczeństwem a człowiekiem, w którego martyrologiczny żywot wcieliła się idea wolności. Decyzja taka podyktowana była, jak wolno domniemywać, dydaktycznym imperatywem konsolidowania działań Polaków wokół przesłania przywódcy.

Pole intertekstualnych odniesień wiersza Czapczyńskiego wyznacza wiele ważnych tekstów. Przywołać warto adresowany do dzieci utwór Jana Brzechwy *Marszałek w niebie*, Anny Świrszczyńskiej *Na śmierć Marszałka* oraz

czytankę-reportaż Marii Kuncewiczowej *Ostatnia defilada*¹⁸. Wskazać można także reminiscencje *Reduty Ordo* i *Śmierci Pułkownika Adama Mickiewicza*, *Na sprowadzenie prochów Napoleona*, *Pogrzebu kapitana Meyznera i Sowińskiego w okopach Woli Juliusza Słowackiego* oraz *Bema pamięci żałobnego rapsodu* Cypriana Norwida. Szczegółowe rozważania ograniczymy jednak do ostatniego z przywołanych przykładów.

Narzucającą się relację międzytekstową *Za trumną* oraz dzieła autora *Vademecum* wyznacza pokrewieństwo partii finalnych. W stylizowanej na antyczny pogrzeb wizji romantyka – podobnie jak w tekście Czapczyńskiego – grób nie kończy pochodu żałobników, lecz otwiera bramy przyszłości, która wyrośnie z dziedzictwa tytułowego bohatera. Prawdziwa idea bowiem nie umiera nigdy. Zaznaczmy, że istotnym elementem domniemanego nawiązania stało się potraktowanie sytuacji mówienia jako interpretanta: łódzki artysta wskazywał, że Norwidowe „dalej — dalej — —” zyskało swoją „konkretyzację” w osobie Piłsudskiego. Sojusznikiem wiary w trwałość idei było tyleż niedokończenie opowieści, co realizowanie misji przez kolejne pokolenia. Finał wiersza Norwida przynosił zawieszenie akcji, wiersz Czapczyńskiego stanowił jej kontynuację. Bohater dysertacji przejął schemat rozwijania sytuacji lirycznej bynajmniej nie dlatego, że zamierzał nawiązywać do konwencji gatunkowej rapsodu, lecz ponieważ zmierzał ku celowi, jakim było ujęcie narodu jako całości w jednoczącym świetle legendy. Oczywiście musimy pamiętać, że przywołane paralele dotyczą płaszczyzny ekspresyjnej, nie obejmują zaś materii języka, który w tekstach międzywojennego literata nie tworzy tak zaawansowanych powiązań semantycznych jak u Norwida.

Kreślony piórem Czapczyńskiego apolegetyczny portret Wodza, choć skalany z luźnych obrazów, jest spójny. Snute przez siebie wątki rozwijał poeta w sposób linearny, zgodny z następstwem zdarzeń historycznych. Czyny Piłsudskiego uczynił treścią ważnej dla Polaków opowieści o ich męstwie i sile. Tę funkcję przypisał także wizjom pogrzebu – żałobna procesja stanowiła pomost do przyszłych sukcesów.

Obok legendy Piłsudskiego, konsolidacyjną funkcję w tworzeniu narracji tożsamościowej wychowanków łódzki poeta przyznawał także Bałtykowi. Jego

¹⁸ M. Kuncewiczowa, *Ostatnia defilada*, [w:] J. Balicki, S. Maykowski, *Mówią wieki. Podręcznik do nauki języka polskiego dla I klasy gimnazjalnej*, Lwów 1937, s. 284–290. Czytelnik śledził etapy przekształcania się pożegnalnej defilady w źródło powszechnej mocy, podyktowanej przekonaniem, że „wielkość nie umiera”, jej duch żyje bowiem w sercach młodzieży. Optymizmem napawały obrazy marszu młodych wodzów, którzy podjęli dzieło wielkiego człowieka, aby ponieść je w przyszłość. Z. Budrewicz uznała czytankę Kuncewiczowej za najlepszą ze „wszystkich lektur, współtworzącą kult J. Piłsudskiego w szkolnych antologiach i najciekawszą zarazem czytankę pisarki” (ead., *Czytanki literackie...*, s. 236).

symboliczny powrót do Rzeczypospolitej, by „[...] u wrót Polski straż trzyma[ć]” (s. 29) służył wzmocnieniu przekonania czytelników o łączności ziem Rzeczypospolitej jako warunku *sine qua non* istnienia państwa. Czapczyński podkreślał patriotyczny charakter utworu *Morze* na kilka sposobów. Zaliczyć do nich możemy przede wszystkim uznawanie Bałtyku za wyraz artykulacji wspólnoty narodu („metafizyczny węzeł” syntezy – „krew w sercu dana nam przez Boga” [s. 29]), podobnie trzeba odczytać formy racjonalizacji morza za pomocą figury syna marnotrawnego. Analogiczne treści zawiera również antyteza uwidaczniająca różnice w sposobach postrzegania akwenu morskiego: mieszkańcy Europy mówili o nim jako miejscu odpoczynku, przyjmowali w jego waloryzacji perspektywę jednostkową – Polacy zaś na wezwanie morskich fal odpowiadali zbiorowym „tętnem trzydziestu milionów” (s. 29) wiernych serc¹⁹. Przy takim ujęciu sensowne wydaje się pytanie o konsekwencje działań poetyckich we fragmentach stanowiących pointę: Czapczyński, dzięki elementom zarówno symbolicznym (np. *serce*), jak i metaforycznym stworzył eksplikację bądź dopełnienie marzeń Słowackiego o kraju funkcjonującym jak „posąg z jednej bryły”. Wydaje się, że na płaszczyźnie estetycznej wiersz podporządkowuje się dyrektywom pozytywistycznej liryki opisowej oraz międzywojennej poetyce Skamandra (np. „morze upite blaskiem latarni”).

Kreacja Czapczyńskiego włącza się w popularny wówczas nurt poezji marynistycznej. O Bałtyku pisali m.in.: Artur Oppman (Or-Ot), Rajmund Bejgler, Eugeniusz Małaczewski, Julian Tuwim, Antoni Słonimski, Witold Zechenter, Jalu Kurek czy Mariusz Zaruski. Szczytowym osiągnięciem tego prądu stała się *Legenda o masztowej sośnie* Janusza Stępowskiego z 1934 r. Trzy lata wcześniej ukazała się pierwsza antologia: *Morze polskie i Pomorze w pieśni* (1931) Władysława Pniewskiego, która – zgodnie z tytułem – podejmowała nie tylko morską, ale i historyczno-obyczajową tematykę regionu. Rok 1937 przyniósł *Morze w poezji polskiej*, w opracowaniu znanego i cenionego wówczas poety-marynisty, marynarza i żeglarza – Zbigniewa Jasińskiego.

Za zasadne uznać trzeba postawienie w dalszej części rozważań pytania o sposób pojmowania przez Czapczyńskiego związków między liryką a empirią życia. Przyjąć możemy, że łódzki literat widział sens poetyckiej twórczości w misji przetwarzania i przemiany świata, rejestrowania potrzeb bieżącej chwili, ukie-

¹⁹ Zbieżność poezji z wypowiedziami publicystycznymi jest niezwykle silna. Świadczy o tym choćby zapis K. Leczyckiego: „Nie masz [...] nikogo wśród 30-milionowej rzeszy polskiej, który by się z ogólnonarodowej solidarności w sprawie morza wyłamał. [...] Trzydzieści milionów ludzi ma jedno zdanie, trzydzieści milionów ludzi ożywia jedna wola, trzydzieści milionów ludzi porusza jedno uczucie”; id., *Z Gdyni... bez tytułu*, „Gazeta Polska” z 2 VIII 1932; zob. również: E. Kwiatkowski, *Na własnej ziemi stoimy...*, „Morze” 1932, nr 9, s. 2–3.

runkowywania wspólnotowych emocji na realizację wskazanego celu. Słowem pisany współtworzył wielogłosowy nurt dyskusji o ideałach wychowawczych, które należy przybliżyć uczniom. Wydaje się, że nie popełnimy błędu, jeśli taką rolę przypiszemy strofom o Piłsudskim i Bałtyku. Intencje wychowawcze *Harcerek* określają instrumentalną warstwę wiersza i ważą na publicystycznym sposobie transponowania świadomości estetycznej w myślowy horyzont odbiorcy. Natomiast utwory *Na stole* i *Dzwonek* przynoszą ocenę ówczesnej sytuacji i apel o podjęcie działań, które zagwarantowałyby realizację wysokich ideałów humanistycznych. Jeżeli uznać, że dydaktyka Czapczyńskiego niejedno miała imię, to uprawnione będzie dostrzeżenie w przywołanych utworach poetyckiego wykładu jego nauczycielskiego *credo*.

Pora skoncentrować uwagę na ostatniej, najdojrzszej części tomiku. Zamieszczone tutaj utwory utrzymane są w tonie stematyzowanej narracji wspomnieniowej. Jej związki z życiem autora poświadczają zapisy pamiętnika *43 lata pracy pedagogicznej i/lub ustalenia* nielicznych badaczy jego dokonań. Przy omawianiu poszczególnych tekstów przedmiotem zainteresowania nie będzie jednak relacja: dzieło – rzeczywistość pozaliteracka, lecz modus ujmowania autobiograficzności (nadawca – dzieło – odbiorca). Niemniej wzmiankowane ograniczenia klucza personalnego i rezygnacja z rozważań genetycznych, tj. zestawienia zdarzeń literackiej wizji z faktami egzystencji twórcy, nie oznaczają przeświadczenia o poznawczej jałowości takich praktyk.

Silnie eksponowaną postawę autobiograficzną²⁰ skomentować można sprostaczeniami Philippe'a Lejeune'a, który podkreślał, że kreacja taka należy „do dwóch różnych systemów: do systemu referencjalnego, »rzeczywistego« (gdzie zobowiązanie autobiograficzne, nawet jeśli podjęte jest poprzez książkę i pisanie, ma wartość aktu) i do systemu literackiego, gdzie pisanie nie pretenduje do przejrzystości, lecz może doskonale naśladować, mobilizować przekonania pierwszego systemu”²¹.

Jak zatem artyści budowali przestrzeń autobiograficzną? Uznać można, że sięgali po zabiegi dwojakiego rodzaju. Pierwszy z nich uwidaczniał się na poziomie konstrukcji utworu wielokrotnym przywoływaniem *casusów* istotnych dla autora. Ich powtarzalność sugerować miała zakorzenienie w jego dziejach. Drugi związany był z opowieścią o sobie zawartą w książkach wspomnienio-

²⁰ Wchodząc w sferę literatury, wątek autobiograficzny staje się składnikiem literackiej fikcji; por. P. de Man, *Autobiografia jako od-twarzanie*, przeł. M.B. Fedewicz, „Pamiętnik Literacki” 1986, z. 2, s. 308; zob. również: M. Zaleski, *Niekończąca się opowieść: spowiedź dziecięcia wieku w literaturze ostatnich lat*, [w:] id., *Formy pamięci*, Gdańsk 2004, s. 67.

²¹ P. Lejeune, *Wariacje na temat pewnego paktu. O autobiografii*, przeł. W. Grajewski, S. Jaworski, A. Labuda, R. Lubas-Bartoszyńska, red. R. Lubas-Bartoszyńska, Kraków 2001, s. 187.

wych, pamiętnikach, wywiadach, odpowiedziach na różnego rodzaju ankiety – ujawniały one fakty z życiorysu i wskazywały związek z dziełami. W tym przypadku szczególne znaczenie należy jednak przypisać nie tyle relacji między doświadczeniami deskrybowanymi a empirycznymi, co przyjętemu przez pisarza sposobowi opowiadania (świadoma autokreacja własnej biografii). Zarysowane mechanizmy nie dają się bezpośrednio odnieść do Czapczyńskiego, gdyż po pierwsze – strategie formułowania jego podmiotowości możemy śledzić na niezwykle wąskim materiale lirycznym. Po drugie zaś, musimy pamiętać, że jako nauczyciel i dyrektor szkoły nie wypowiadał się publicznie na temat swojego życia. Pozostawił – co prawda – pamiętnik, ale znany był on jedynie komisji konkursowej. Wydaje się jednak, że dostrzeżone różnice nie stanowią przeszkody dla posługiwania się przywołaną kategorią badawczą przy interpretowaniu tomiku *Pamiętam...*

W kontekście poczynionych uwag zrekonstruujemy przesłanie inicjalnego wiersza *Zupełnie inaczej*. Jego bohater z rezygnacją wyznawał, że wszystko potoczyło się nie tak, jak „z początku miało być” (s. 5). Niczym Mickiewicz (*Polały się łzy*) i Asnyk (*Daremne żale, Usprawiedliwienie czy Wspomnienie*) przywoływał kolejne etapy egzystencji: sielskie dzieciństwo, pełną marzeń o wielkich czynach i lekkomyślną niekiedy młodość „górną i durną” oraz wiek dojrzały, utożsamiany z klęską. Lamentacyjny ton skargi, melancholia podyktowana przemijaniem życia, niewiara w przyszłość, wieczny rozbrat pomiędzy ideałem a brudną, znojną terażniejszością czy przekonanie o nietrwałości wszystkiego, co piękne i dobre tworzyły nastrój wypowiedzi. Niespełnienie, osamotnienie skazywały na egzystencjalne cierpienie, zaznaczone słowami:

To, co dać mogę, to tylko wspomnienia
Tego, co było lub mogło być...

Jak ciężko wtedy swe żegnać marzenia,
kiedy się wie, jak można by żyć (s. 5)

Przyjęta perspektywa memoracyjna pozwoliła konfesyjnie zwierzenia umieścić w horyzoncie minionych dokonań. Mężczyzna, za sprawą decyzji o podjęciu próby zbliżenia się do zrozumienia natury ludzkiego trwania, uruchamiał trzy tryby pamięci: w pierwszym akcie wspomnienia (*reminding*) uobecniał pamięć, w drugim „ożywiał” dawne lata (*reminiscing*), w trzecim koncentrował uwagę na procesie ich rozpoznania (*recognizing*)²². Zmaganie z ewokowanymi dziejami

²² Autorka nawiązuje do koncepcji P. Ricoeura, *Pamięć, historia, zapomnienie*, przeł. J. Margański, Kraków 2012. Na temat związków przeszłości i pamięci zob. „Konteksty” 2003, nr 1–4 oraz pracę *Pamięć, etyka i historia. Anglo-amerykańska teoria historiografii lat dziewięćdziesiątych*. (*Antologia przekładów*), red. E. Domańska, Poznań 2002.

ujawniało ból nostalgii pojmowanej jako tęsknota za sobą w przeszłości, prowadziło do upamiętniania dokonanego oraz ukazywało potencjał jego rejestrowania i zatrzymania. Nieczęsta w tej poezji regularność budowy stroficznej (każda ze strof ma po 4 wersy) podkreślała panowanie Ja mówiącego nad przypomnieniem.

Warto zatrzymać nieco dłużej uwagę na tekście *Pamiętam*, w którym Czapczyński mówił o zmarłych rodzicach. Wspomnienie przeszłości sprawiało wiele trudu, gdyż wiązało się z traumatycznym doznaniem, wywołanym samobójstwem ojca.

Mój ojczu! tyle minęło lat,
a pamięć, niby marmur, niestarta
trwa ciągle w duszy, ciągle ta sama.
Pamiętam i zapomnieć, mój ojczu nie mogę
tej krwi, którą zamknąłeś mi drogę (s. 39)

Mimetyczny styl odbioru wiedzy do deszyfracji sygnałów rzeczywistości ukrytych w poetyckim obrazie. Zaliczyć do nich możemy: słońce, trawę, krzewy, kroplę krwi, trumnę, grobowiec. Zabieg ten staje się punktem wyjścia do analizy w stylu ekspresyjnym, pozwalającej dostrzec nieustanną obecność autora w utworze. Paralelizm natury i aktu samobójczego podkreśla dramatyczny wymiar sytuacji. Uznać trzeba, że „rdzawa kropla krwi” zanurzona w zieleni traw to symbolicznie ujęta scena śmierci grzesznej, niezgodnej z porządkiem świata. Odgłos strzału wywołał przeraźliwe milczenie krzewów i drzew, których barwy zapowiadały „czerń trumny” i synowską „gorycz zwiędniętą” (s. 39). „Przeżuwanie pamięci” – inaczej niż głosił Sigmund Freud²³ – nie doprowadziło do uśmierzania cierpienia, proces żałoby nie został dokończony. Stąd gorzkie, refreniczne „pamiętam” i dalsze słowa, odniesione do realiów tragicznego dnia: „na skroni drobna, szerniała plama/ i krwawej drogi śmiertelny ślad” (s. 39). Tytułowy czasownik, graficznie wyodrębniony w dwóch strofach, wyznacza niejako czas dramatycznego wydarzenia: stanowi jego ekspozycję i finał. Retrospektywny powrót do parku, kontrastowe zestawienie słonecznego dnia z cieniem śmierci i tym razem nie otworzyło zamkniętej wówczas drogi do spokojnego życia.

W drugiej części wiersza aktem reminiscencji przywołana została matka, której bohater ofiarował życie niepełne, jedynie mentalne, nie do końca prawdziwe. Mówił o jej powolnym odchodzeniu, spowodowanym suchotami:

Pamiętam...
Na hebanowym łożu
pościel pomięta
i żółta plama schorzałej twarzy (s. 40)

²³ Por. S. Freud, *Poza zasadą przyjemności*, przeł. J. Prokopiuk, Warszawa 2000.

Śmierć kobiety wytworzyła dotkliwą pustkę, jednak podmiot tym razem pragnął, by lata dzieciństwa nie były tylko źródłem cierpienia. W ewokacji dawnych zdarzeń – zamiast ich wypierania – widział środek, który ułatwia zatrzymanie tamtej miłości i wywołuje gotowość do tworzenia nowych więzi. Świadomość mitu o łączności żywych i umarłych, sygnalizowanego figurą trwałej pamięci, wyrastała z jakże ludzkiej wiary – a może tylko nadziei – na pokonanie śmierci. W postawie tej Czapczyński nie był odosobniony. Właściwa była ona również wspomnianemu już Asnykowi (*Echa kołyski*) czy Józefowi Czechowiczowi (*O matce*).

Przyjęcie strategii autobiograficznej²⁴ sprawiło, że Czapczyński podkreślał pewną niewyraźność doświadczeń i zdarzeń wpisanych w egzystencję jednostki. Zdawał sobie sprawę, że to, co minęło, zależało od jego wiedzy i wyobraźni. Miał więc świadomość wyjątkowości powtórzenia, gdyż – jak podkreśla Krzysztof Uniłowski

jednokrotność każdego elementu w szeregu powtarza inną jedнокrotność. [...] Pamięć powtarza przeszłość nie dlatego, iżby potrafiła ją zachować w pamięci tożsamej z nią samą, ale właśnie dlatego, iż tego uczynić nie potrafi. Literatura powtarza rzeczywistość nie dlatego, iżby władna była to uczynić, ale właśnie dlatego, iż jej przedstawić nie może²⁵.

Warto zaznaczyć, że kreowane obrazy śmierci Czapczyński zamknął w dwóch dłuższych strofach: pierwszej – siedmiowersowej i drugiej – złożonej z 11 wersów. Rytm wspomnień przełamał natomiast dystychem, dramatycznie wyznając w bezpośrednim zwrocie do umierającej: „Matko! tak czuję się mały/ pozostawiony sam sobie” (s. 40).

W *Codziennie dookoła* i *Czerwonych liliach* pustynne obszary dostępnej teraźniejszości powiększało odchodzenie przyjaciół, które podmiot interpretował jako wyrwę w biografii człowieka. Na przerwanej ścieżce życia nigdy już nie pojawiają się znajome kroki, niedokończone zdania nie uzyskują pełni. Wyłonione z przeszłości twarze ukazywały się w różnych konstelacjach: znaczyły niespełnione pragnienia, przypominały o młodzieńczych fascynacjach, potwierdzały prawdziwość przeżyć czy wreszcie – jawiły się jako *signum* tożsamości. Rytm upływających dni wyznaczały wędrówki na cmentarz, którym bohater nadał filozoficzny wymiar podróży egzystencjalnej, uchwyconej w regularnych, czterowersowych zwrotkach. Świadomy, iż „[...] codziennie dookoła/ ktoś z bliskich albo dalekich umiera” (s. 44), nie znalazł ukojenia w darach natury i podpowiedziach spotkanych Innych. Nie ofiarowała ich również sztuka – choć przez wieki

²⁴ Por. J. Smulski, *Autobiografizm jako postawa i jako strategia artystyczna. Na materiale współczesnej prozy polskiej*, „Pamiętnik Literacki” 1988, nr 4, s. 83–101.

²⁵ K. Uniłowski, *Konstruowanie pamięci*, [w:] id., *Koloniści i koczownicy. O najnowszej prozie i krytyce literackiej*, Kraków 2002, s. 52.

stawiała ważne egzystencjalnie pytania, nie potrafiła jasno i klarownie wyświetlić tajemnicy śmierci. Poeta – jako „[...] strudzony przechodzień,/ który [...] robił swego majątku inwentarz” (*Czerwone lilie*, s. 41) – jedynie metaforycznie podkreślał moment przejścia do „drugiej przestrzeni”, lecz rezygnował ze wskazań, jak należy postępować. Pozostawiony sam wobec niewyraźnej tajemnicy, nie mógł pytać dalej. Postawę taką dałoby się zamknąć w uniwersalistycznym przesłaniu, że każdy, kto chciałby wyjaśnić nienazwane – choćby nawet czerpał z wachlarza filozoficznych racjonalizacji ukazywania innej niż tylko własna drogi ku śmierci – natrafi na nieprzekraczalne bariery, widoczne już w samym pytaniu.

Nie będzie przesadą konstatacja, że proces dążenia do tego, co metafizyczne, w poetyckiej kreacji Czapczyńskiego wyrażał się poczuciem niedopełnienia, tęsknotą za głębszą refleksją, za poszukiwaniem rudymenarnych wartości. W głoszonej pochwalie bytu Ja mówiące widziało swego rodzaju strategię obronną, chroniącą przed lękiem, samotnością, myślami o ostateczności. W duchu poezji Leopolda Staffa²⁶ i prozy Marii Dąbrowskiej brzmią słowa:

A jednak mi nie mówcie, że jestem ubogi,
jak stary dom przez swych opuszczony mieszkańców, [...]
Nie mówcie, że jak jesion zimą opuszczony
już do podniebnych stanąć nie mogę zawodów
(*Fantazja wspomnienia*, s. 45)

Dążenie do określenia współrzędnych rzeczywistości, przywoływanej zarówno aktem memoracji, jak i doświadczeniem, prowadziło bohatera do ujawnienia różnorodnych perspektyw oraz wielokierunkowych interpretacji dokonanego.

Na zakończenie postawmy pytanie: jakie motywy kierowały poetą, gdy sięgał po tkanę biograficzną? Z pewnością jest ich wiele. Być może należy je wiązać z pragnieniem usankcjonowania jednostkowego uczestnictwa w dziejach lub swoistym buntem przeciw niwelującemu działaniu historii i czasu. Wskazać trzeba też na inny element: okazję do uwierzytelnienia niesionej przez dzieło wizji świata poprzez powiązanie jej z biografią realnego człowieka. W tym konkretnym przypadku funkcję taką wypada przypisać obsesyjnemu obrazowi przedwcześnie utraconego dzieciństwa oraz motywowi pokrzywdzonego dziecka, naznaczonego piętnem strachu. Aspekt katastroficzny został jednak złagodzony z młodopol-

²⁶ W kręgu reminiscencji umieścić można choćby wiersz *Przedśpiew*: „Szedłem przez pola żniwne i mogilne kopce,/ Żyłem i z rzeczy ludzkich nic nie jest mi obce./ Przeto myśli me, które stoją przy mnie w radzie,/ Choć smutne, są pogodne jako starcy w sadzie./ I uczę miłowania, radości w uśmiechu,/ W łzach widzieć słodycz smutną, dobroć chorą w grzechu,/ I pochwalam tajń życia w pieśni i w milczeniu,/ Pogodny mądrym smutkiem i wprawny w cierpieniu” (L. Staff, *Przedśpiew*, [w:] id., *Poezje zebrane*, t. I, Warszawa 1967, s. 573).

ska, po Staffowsku, przekonaniem o poczuciu własnej siły. Wydaje się zatem, że podmiot realizował Pascalowski obraz człowieka „zamkniętego w piwnicy” czasu, który – mimo trudów i znojów – podnosił się – jak trzcina – aby trwać dalej.

Poetycka twórczość Czapczyńskiego była opowieścią o ludziach i zdarzeniach w myśl zasady Paula Ricoeura: „Opowiadając życie, którego autorem nie jestem co do istnienia, staję się jego współautorem co do sensu”²⁷. Uznać możemy, że jeśli mechanizm retrospekcji i nazywania uobecnia minione w tym, co jednorazowe, to stanowi dowód, że jednostkowe ma szansę – dzięki językowi właśnie – zostać pogłębione przez nieskończenie wiele doświadczeń. Literat wytrwale drążył podstawowe problemy filozoficzne, dawno wyluszczone i uporządkowane przez najważniejszych przedstawicieli egzystencjalizmu, i nie ukrywał, że pytać będzie podobnie, równie uniwersalnie, odpowiadać jednak indywidualnie.

Odwolania do własnej przeszłości pozwalały Czapczyńskiemu na nieustanną zmienność optyki w poszukiwaniu siebie. Apelatywny ton liryki zaangażowanej dynamizował wypowiedź i zachęcał do aktywizmu. Wiersze ideologiczne, dyktowane potrzebą chwili, zapisują atmosferę tamtych dni. Przybliżają kalejdoskop spraw małych i wielkich, prywatnych i publicznych, jednostkowych i zbiorowych. Teksty liryczne mówią natomiast o wnętrzu twórcy.

Utwory dla najmłodszych

Czapczyński dał się poznać także jako autor książeczek dla najmłodszych, których powstanie zainicjowały imienniny wnuczki Magdy. Na kartach *43 lat pracy pedagogicznej* łódzki poeta wspominał, że poszukiwanie odpoczynku od trudów wojennej zawieruchy w bezpiecznym świecie dziecka zaowocowało cyklem utworów *Magda liczy*, „potem do tego przyszły dalsze, tak że udało mi się w r. 1942 wydać [...] »Książeczkę trochę nową«” (PAM, s. 130), której nakład wyniósł ponad 20 000 egzemplarzy. Za „humanistyczne walory – całkowicie obce panującej oficjalnie ideologii nazistowskiej”²⁸ zyskała afirmatywną ocenę Krzysztofa Woźniakowskiego. Pięć lat później, już po wyzwoleniu, Czapczyński napisał drugi niewielki zbiór: *Idzie sobie bobas mały*. Obydwie publikacje wyrastały z przekonania, że proces dojrzewania do literatury odbywa się „po schodach wierszy”, ponieważ zanim młodzi ludzie nauczą się czytać, nim rozeznają się w znaczeniu słów i pojemności ich sensów, powinni mieć możliwość poznania rytmu, melodyjności, nastroju wyrazów²⁹. Drogowskazem praktyki literackiej bohatera rozprawy stały

²⁷ P. Ricoeur, *O sobie samym jako innym*, przeł. B. Chelstowski, Warszawa 2005, s. 268.

²⁸ K. Woźniakowski, *W kręgu jawnego piśmiennictwa literackiego Generalnego Gubernatorstwa (1939–1945)*, Kraków 1997, s. 383.

²⁹ Literatura dla dzieci i młodzieży nazywana jest „osobną”, „literaturą czwartą” (M. Dąbrowska); zob. J. Cieślowski, *Literatura osobna. O naturze i sposobach istnienia*

się słowa cenionej przez niego Konopnickiej: „Nie przychodzę ani uczyć dzieci, ani też ich bawić. Przychodzę śpiewać z nimi”³⁰.

Zauważmy, że w pierwszych latach powojennych liczba wydawanych książek dla młodego odbiorcy była niewiele mniejsza od ogólnej liczby tytułów dla dorosłych³¹. Sytuacja ta stanowiła odpowiedź na apele i postulaty, by pisarstwo dla najmłodszych stawiać w jednym szeregu z pozostałym piśmiennictwem. Zaznaczano jednak, że ma ono swoje szczególne prawa i obowiązki, specyficzne uwarunkowania³².

Sposób postrzegania bohatera oraz konstrukcji świata pozwalają osadzić dorobek Czapczyńskiego w kręgu pajdocentryczno-psychologicznej literatury międzywojnia. Małych „szkrabów” w utworach literackich sportretowali: Janko Muzyk – Dwidzie (1926), Janina Mortkowiczowa – Anulkę (1928), Ewa Szelburg-Zarembina – Tomka Modronia (*Zuch* 1931; *Zuchy* 1936), Zofia Dromlewiczowa – ciekawskiego Jasia (*Jaś i Zuzia* 1933), Anna i Jerzy Kowalscy – Cencika Morackiego (*Złota kula* 1933), Hanna Mortkowiczówna – Krysę i Jędrusia

literatury dla dzieci, [w:] id., *Literatura osobna*, Warszawa 1985, s. 5–9. Z krytyką terminów wystąpił A. Smuszkiewicz: „Czwarta” czy „osobna”? (*O literaturze dla dzieci i młodzieży*), [w:] *Konteksty polonistycznej edukacji*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, S. Wyślouch, Poznań 1998, s. 357–370; S. Skwarczyńska proponowała wyróżnić, obok liryki, epiki i dramatu, rodzaj czwarty „dydaktyczno-moralizatorski”; por. ead., *Wstęp do nauki o literaturze*, Warszawa 1954. Zob. Z. Adamczykowa, *Literatura „czwarta” – w kręgu zagadnień teoretycznych*, [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*, red. K. Heńska-Kwaśniewicz, t. 1, Katowice 2008, s. 13–46.

³⁰ List M. Konopnickiej do P. Stachiewicza; cyt. za: K. Kuliczowska, *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1864–1918*, Warszawa 1975, s. 145.

³¹ Ponad 50% ogólnej produkcji literackiej przeznaczonej dla młodego czytelnika stanowiła literatura dla najmłodszych, w 1946 r. było to nawet 70%. Por. M. Arnoldowa, *Polska literatura dla najmłodszych*, „Ruch Pedagogiczny” 1946–1947, nr 4, s. 241–243.

³² Zob. na ten temat: G. Skotnicka, *Funkcje książki dla dzieci i młodzieży w zmieniającej się rzeczywistości kulturowej*, [w:] *Stare i nowe w literaturze dla dzieci i młodzieży*, red. B. Olszewska, E. Łucka-Zajac, Opole 2010, s. 83–90; *Poezja dla dzieci: mity i wartości*, red. B. Żurkowski, Warszawa 1986; J. Papuzińska, *Inicjacje literackie: problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*, Warszawa 1981. Na przestrzeni lat toczył się żywy spór o artyzm i dydaktyzm literatury dla dzieci; zob. m.in.: B. Żurkowski, *Dziecko – odbiorca wpisany w tekst poetycki*, [w:] *Dziecko jako odbiorca literatury*, red. M. Kielar-Turka, M. Przetacznik-Gierowska, Warszawa–Poznań 1992, s. 29–42; *Literatura dla dzieci i młodzieży: teoria i krytyka: wybór tekstów*, wyb. J.Z. Bialek, M. Guspiel, Kraków 1987; K. Kuliczowska, *W świecie prozy dla dzieci*, Warszawa 1983; J. Sławiński, *Odbiór i odbiorca w procesie historycznoliterackim*, [w:] *Publiczność literacka*, t. IV, red. S. Żółkiewski, M. Hopfinger, Wrocław 1982, s. 89–115; H. Skrobiszewska, *Klasyczna literatura dla dzieci a współczesny odbiorca*, [w:] *Sztuka i dziecko. Materiały I Biennale Sztuki dla Dziecka*, red. S. Dziamski i in., Poznań 1973, s. 99–117.

(*Trzydziestu kolegów z całej Polski* 1933), Janina Porazińska – Maciusia Skowronka (1937), a Helena Bobińska – Stacha Sobie-Panka (1947). Jadwiga Korczakowska przybliżyła natomiast obrazki z życia niespełna siedmioletnich dziewczynek i chłopców (*Krzyk dziecka* 1935). Przywołani artyści nawiązywali do ustaleń psychoanalizy, traktowali dziecko jako człowieka w określonej fazie dojrzewania, sygnalizowali charakteryzujące go cechy myślenia i prawidła rozwojowe: niezdolność do logicznego ujmowania świata, ciekawość poznawczą, fascynację magią i niezwykłością otoczenia, częste przekręcanie wyrazów.

Rozważania o tomikach Czapczyńskiego warto rozpocząć od przybliżenia rozstrzygnięć terminologicznych Ryszarda Waksmund. Badacz wyróżnił – za Jerzym Cieślukowskim – wiersze dla dzieci i wiersze dziecięce oraz lirykę dla dzieci i lirykę dziecięcą. Wierszami dla dzieci nazywał niewielkich rozmiarów formy wierszowane o wyraźnej funkcji dydaktycznej, służebne względem działań wychowawczych i kształcących. Aby zrealizować swą „misyjność” utwory te czyniły składniki wierszotwórcze (rytm i rym) narzędziem przekazywania ważnych treści. Ich przeznaczenie znacząco ograniczało lub wręcz udaremniało obecność pierwiastka lirycznego. Wiersze zdradzały wyraźne pokrewieństwo z literaturą wysoką i wyznaczały odbiorcy rolę ucznia, człowieka niepełnego, którego trzeba było jak najprędzej i jak najdelikatniej doprowadzić do dorosłości. Pouczenie odbywało się na dwa sposoby: „treść »nauki« przekazywała dziecku osoba dorosła (dydaktyzm) lub odpowiednio uświadomiony rówieśnik (autodydaktyzm). Miejsce metaforyki i efektywnego obrazowania wypełniały najczęściej *exempla* określonych postaw dzieci – negatywnych i pozytywnych bohaterów”³³.

Mianem wiersza dziecięcego określał z kolei Waksmund kategorię gatunku niezależnego od adresata, „w którym funkcjonuje i sprawdza się określony typ wyobraźni, poglądów, pamięci czy emocji właściwych dziecku i dorosłemu, dla którego m.in. pisanie jest »błżeństwem« a nie »kapłaństwem«”³⁴. Ważną rolę pełniły tu elementy ludyczne oraz folklor dziecięcy, pojmowany jako wszelkie własne i przejęte od dorosłych formy wyrazu najmłodszych.

Lirykę dla dzieci autor prezentowanej klasyfikacji wywodził z filozoficznej i poetyckiej wizji dzieciństwa – właściwej tradycji romantycznej – jako stanu natury z jego potencjalnością postrzegania świata na sposób ludowy i nieco naiwny. Twórczość ta była zorientowana na prymarne wartości ludzkiego ducha i eksponowała genetyczny związek liryki z muzyką, uwypuklała zatem strukturę meliczną. Posiadała zróżnicowanie tematyczne i formalne, a utożsamienie poety i dziecka sprzyjało ukształtowaniu nowej postawy emocjonalnej.

³³ R. Waksmund, *Wstęp*, [do:] *Poezja dla dzieci. Antologia form i tematów*, Wrocław 1999, s. 20.

³⁴ J. Cieślukowski, *Wiersz dziecięcy*; cyt. za: R. Waksmund, *Od wiersza do poematu*, [w:] id., *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej*, Wrocław 2000, s. 273.

Rozluźnienie formy, uprzywilejowanie swobody asocjacji semantycznych i dźwiękowych, dostrzeganie poezji w zachowaniach językowych maluchów uznawał Waksmund za cechy właściwe liryce dziecięcej.

Warto również nadmienić, iż śledząc fazy rozwojowe literatury kierowanej do młodego odbiorcy, wrocławski uczony wyodrębnił jeszcze poemat dydaktyczny, stanowiący gatunek poezji z adresem dziecięcym. Podkreślał, że we współczesnej estetyce akcentuje się jego amorficzność strukturalną, kompozycyjną otwartość, słowem – proteuszową naturę. Ukształtowany na wzorcach Mickiewicza i Konopnickiej, gatunek ten okazał się szczególnie przydatny w epoce modernizmu (Or-Ot, Julian Ejsmond). Waksmund wyróżnił dwie postaci poematu dla niedorosłego czytelnika: moralizatorską i edukacyjną. Pierwsza była dziedzictwem dziewiętnastowiecznej powiastki i przejawem jej hiperbolizacji, warunkowanej przyjęciem perspektywy epickiej (łańcuch epizodów mówiących o rzeczywistej naturze bohaterów). Gorzki dydaktyzm i realizm przedstawienia łączyła często z konwencją bajkową. Dużą popularnością cieszyła się w czasach socrealizmu, kiedy uprzywilejowała ton agitacyjny. Formę tę kierowano zarówno do dzieci, jak i dorosłych, często stawiając obie kategorie odbiorców na jednej płaszczyźnie intelektualnej. Poemat edukacyjny natomiast popularyzował wiedzę i kształcił pewne umiejętności, np. znajomość abecadła, gramatyki, krajoznawstwa, historii czy matematyki. Istotną jego funkcją było także przygotowanie odbiorcy do rozumienia tradycji literackiej, dzięki użyciu różnorodnych cytatów i aluzji.

Wydaje się, że teksty Czapczyńskiego można zasadniczo odczytywać jako typ literatury dziecięcej. Autor ukazywał świat z punktu widzenia człowieka niedorosłego. Niekiedy udzielał mu też głosu, by sam mógł relacjonować swoje doświadczenia. W jego poezji najmłodszy stawali się nie tyle przedmiotem, co raczej współpodmiotem wychowania³⁵. Jako pedagog, a także wierny czytelnik Konopnickiej i Dąbrowskiej, wiedział, że pouczenia i nakazy sformułowane wprost nie przynoszą pożądanych efektów, opowiadał się więc za ideą „ukrytego dydaktyzmu”. Pragnął, by dorośli przyjęli rolę autorytetu i taktownie prowadzili pociechy po labiryntach rzeczywistości, która często – zwłaszcza podczas okupacji – przekonywała o braku porządku aksjologicznego³⁶.

Zauważmy, że nieodzownym komponentem wielu tekstów łódzki poeta uczynił stylizację ludową, unikał jednak rytmizacji, sygnalizowanej zwłaszcza regularnym rymowaniem. Spośród wielu dostępnych konwencji mówienia do małej istoty wybierał wylczanki, zapytanki, opisy zabaw. Rezygnował natomiast z posługiwania się przysłowiami, nonsensem, gdybankami czy techniką świata „wywróconego na opak”. Widać, iż na tym polu talent pedagogiczny polonisty zespolił się z pasją twórcy. W postawie Czapczyńskiego słyszymy echa koncepcji

³⁵ B. Żurkowski, *Literatura – wartość – dziecko*, Kraków 1992, s. 18.

³⁶ Zob. K. Cysewski, *O literaturze dla dzieci i młodzieży*, Olsztyn 2001.

Edouarda Claparède'a, że „dziecko jest po to, aby się bawić”, a także myśli Johana Huizingi – autora pracy *Homo ludens* – o traktowaniu zabawy jako działań, które mają cel sam w sobie: tworzą odrębne reguły i wyobrażenia, przenikają różne formy świata dorosłych – zwłaszcza poezję.

Postawioną tezę warto udokumentować interpretacją kilku tekstów. Zaznaczmy na wstępie, iż *Książeczka trochę nowa...* oraz *Idzie sobie bobas mały* realizują wizję artysty za pomocą odmiennych rozwiązań kompozycyjnych, strukturalnych i językowych.

W pierwszym zbiorze Czapczyński posługiwał się urozmaiconymi konwencjami gatunkowymi. Postać poematu edukacyjnego uzyskały utwory: *Magda liczy*, *Kupiła mama mąki na kluski* oraz *Idą goście, idą...* Konstruowanie otwartego modelu percepcji wiązało się tu z intymną – chociaż najbardziej uniwersalną – problematyką środowiska i domu³⁷, piętnowaniem złego zachowania oraz opowieścią na temat powstawania chleba. Natomiast czwarty tekst, *Jak się zegary z sobą pobili*, realizował poetykę filozoficznej opowieści o przemijaniu życia. Drugi tomik tworzyły krótkie utwory o poznawaniu przez dziecko najbliższej okolicy i jego zabawach. Przekaz wzbogacony został patriotyczną refleksją dotyczącą zapomnianych bohaterów narodowych. Realia kreacji poetyckiej charakteryzowała przeciętność i zwyczajność z możliwie szerokim planem istnienia, jaki zapewniała empiria rodziny i życia miejskiego. Tym samym czytelnik poszerzał dotychczasowe pole obserwacji – ograniczone wcześniej do wiejskiej okolicy (Maria Konopnicka, Joanna Papużyńska) – o nowe przestrzenie.

Książeczka trochę nowa... osnuta jest na fundamencie autobiograficznym. Bohaterami inicjalnej historii *Magda liczy* Czapczyński uczynił: Rodziców, Dziadka wycinającego papierowe laleczki, ciągle zapracowaną Babcie Jankę, trzyletnią Magdę, Ciocię Zosię, która „dźwiga ją na plecach z drogi”, oraz Wujka Pawła, „co obrazki jej rysuje” (s. 9–10). Kształtowali oni wzajemne relacje oparte na zaufaniu, szczerości i pielęgnowaniu poczucia własnej indywidualności, by tym sposobem wyznaczyć miejsce przejścia „w jutro”. Być może o sposobie postrzegania życia rodzinnego zadecydowały wspomnienia krainy szczęśliwych – niezmarconych jeszcze śmiercią matki i ojca – lat dzieciństwa, które stało się udziałem twórcy. Słuszne wydaje się przypuszczenie, że pisząc o dziecku, literat w jakiejś mierze pisał o sobie samym.

Tytułowa bohaterka świat poznawała przez pryzmat matematyki. Oczywiście, przyjęta przez Czapczyńskiego forma nie była zjawiskiem nowym;

³⁷ J. Brach-Czaina zaznacza: „Podstawę naszego istnienia stanowi codzienność. A że fakt istnienia przeżywamy jako niezwykle ważny, więc ogrania nas zdumienie, ilekroć uświadamiamy sobie, że upływa ono na drobiazgach”; ead., *Krząctwo*, [w:] ead., *Szczeliny istnienia*, Kraków 2006, s. 55.

wcześniej sięgali po nią choćby Jan Brzechwa (*Ręce i nogi, Dwa razy dwa, Szóstka-oszustka, Wakacje, Zero*) czy Julian Tuwim (*Raz, dwa, trzy*). Łódzki pisarz swój tekst podzielił na kilka segmentów, których tytuły nawiązywały do treści: *Magda, Najbliżsi, A w pokoju, Nadto jeszcze, A nazajutrz, Magda na przechadzce, Po obiedzie, Wreszcie, A teraz trójka!, Płyną łzy, Po kilku dniach, I teraz już, Po tygodniu*. Początkowe obserwacje Magda wiązała z własnym ciałem, toteż wymieniała jego pojedyncze elementy, np.: „jedną głowę ma na szyi”, „jeden ma na twarzy nosek”. Do „jedynek” przyporządkowała najbliższych, pojedyncze przedmioty wypełniały również przestrzeń mieszkania. W podobny sposób dziewczynka potraktowała „dwójki”, „trójki” i „czwórki”³⁸. Przygodę poznawania tajemnic świata zamknął poeta nacechowaną dydaktycznie pointą: „leniuch sobie tylko szkodzi/ Magda też się uczyć musi/ i do pracy wziąć się ostro” (s. 28).

Dodajmy, że czasami – choć niezmiernie rzadko – autor *expressis verbis* karcił niewłaściwe zachowania. Taka sytuacja zdarzyła się, gdy bohaterka, zniecierpliwiona niemożnością znalezienia nowych elementów do liczenia, „zaczęła tupać nóżkami/ i o stół bić piąsteczkami” (s. 27). Jej reakcja spotkała się z krytyką babci: „Jak brzydkoś Magdziu zrobiła [...]” (s. 28). Niepożądane z pedagogicznego punktu widzenia, wspomniane wyżej postawy zostały poddane redundancji. Ponieważ artysta nie dowierzał sugestywności złego przykładu, ujednoznaczniał wypowiedź, formułując naukę w sposób właściwy wierszowi dla dzieci. Źródeł inspiracji takiego podejścia szukać należy chociażby u Stanisława Jachowicza. Dziewiętnastowieczny bajkopisarz przestrzegał niegrzeczne maluchy, że wprowadzone do bajek, zostaną w nich utrwalone „na całe życie”³⁹. Reakcje nieposłusznym dziewczynkom i chłopcom pojawiały się także w międzywojniu, m.in. w tekstach Brzechwy czy Tuwima – osoby Stefka Burczymuchy, lenia, samochwały, kłamczuchy czy skarżypyty⁴⁰.

Za pomocą innego sposobu ukształtował Czapczyński pouczenie w poemacie *Kupiła mama...*, gdzie przybliżał sposoby racjonalizacji przez Krysię dostępnego „tu i teraz”. Sięgnął w nim po wysoko przez siebie ceniony „dydaktyzm ukryty”. Przypuszczać należy, że portret dziewczynki, która chciała, „[...] żeby/ wszyscy byli na usługi” (s. 69), nie spotykał się z akceptacją dzieci. Zhiperbolizowana enumeracja postaw nagannych miała służyć uświadomieniu ich niewłaściwości. Z pewnością nie tylko brak aprobaty, lecz wręcz oburzenie wywoływały skargi, że „zupa chłod-

³⁸ Por. A. Baluch, *Ceremonie literackie: a więc obrazy, zabawy i wzorce w utworach dla dzieci*, Warszawa–Kraków 1996.

³⁹ I. Skowronkówna, *Wstęp*, [do:] S. Jachowicz, *Pan kotek był chory*, Warszawa 1952, s. 2; zob. również wiersze: *Zaradz zlemu zawczasu, Basia, Andzia, Tadeuszek, Staś*.

⁴⁰ Por. J. Dunin, *Książeczki dla grzecznych i niegrzecznych dzieci: z dziejów polskich publikacji dla najmłodszych*, Wrocław 1991.

Tak zakończyła się historia dzielnych postaci. Co natomiast stało się z Krysią? Otóż, dowiedziawszy się o ich godnym zachowaniu, dziewczynka zrozumiała, że próżność nie służy budowaniu przyjaźni i „stała się grzeczna jak anioł/ i przepada za kluskami,/ one przepadają za nią!” (s. 80)⁴¹. Dodajmy, że tym razem odbiorca nie spotykał się z dyrektywalnie wyrażonymi wskazaniem, lecz przedstawiona sytuacja zachęcała do wyciągnięcia wniosków w sposób właściwy wierszom dziecięcym.

Opisowy poemat *Idą goście, idą...* wyrastał z ludowych wzorów propagowanych przez Teofila Lenartowicza i Marię Konopnicką. Taki sposób obrazowania znalazł kontynuację na początku XX w. w twórczości Zofii Rogoszówny, Hanny Januszewskiej czy Janiny Porazińskiej. Przypomnieć należy, że o ile w literaturze „dorosłej” podobne realizacje uchodziły już za skostniałe, to na gruncie poezji z dziecięcym adresatem nie traciły świeżości.

Nacechowany aksjologicznie utwór stawał się archetypowym modelem więzi jednostki z mikro- i makrokosmosem. Prosta opowieść o wędrownym zbóż z wiejskiego pola do spiżarni, odbytej po to, by zamienić się w rozmaite smakołyki, przede wszystkim w chleb – symbol ludzkiego trwania – mówiła o poszaniowaniu inności. Na uwagę zasługuje sposób ukształtowania narracji na wzór ludowej piosenki: wiele dwuwiersowych strof rozpoczyna się od dynamizującego akcją apostroficznego zawołania: „Hej!” Podkreślało ono zmienność sytuacji oraz gotowość do podejmowania coraz większych wyzwań.

Celnym posunięciem autora było uosobienie bohaterów. Czapczyński prostymi rysami nakreślił ich portret psychologiczny. Pszeniczne kłosa, przemielone na mąkę, zeszyły się w jednej kamionce, zjednoczone optymistyczną wizją przekształcenia się w „baby, strucle, placki” (s. 56). Proces wyrastania ciasta potraktowany został w kategoriach zabawy, której towarzyszyły „podskoki, tańce/ prychnia, wrzawa” (s. 57). Wzajemne relacje pomiędzy poszczególnymi składnikami wyznaczał ruch: „wszystko się razem ze sobą miesza:/ ten się na szyi tamtemu wieszka,/ ów szuka miejsca, inny go spycha,/ mało nie pęknie kamienna micha” (s. 58). Ziarna cieszyły się, że będą krzepić domowników utrudzonych po całym dniu zajęć. Słowa: „Hej! Jak wszystko pracowało,/ aby ludziom smakowało” (s. 61) uczyły właściwego stosunku do pracy, uznawanej – analogicznie jak w prozie Dąbrowskiej – za fundament życia ludzkiego. Do napisania wiersza o powstawaniu chleba zainspirowała zapewne poetę opowieść Konopnickiej *Jak to ze lnem było*. Jego gust estetyczny kształtowała zamierzona prostota obrazowania i ekspresyjność sformułowań, właściwe topice ludowej.

Czapczyński, przekonany o konieczności detabuizacji śmierci w procesie wychowawczym⁴², napisał również filozoficzny, dziecięcy utwór *Jak się zega-*

⁴¹ O takim sposobie oddziaływania wychowawczego pisze K. Bęczkowska, *Współczesna poezja dla dzieci i jej wartości*, Kielce 2004.

⁴² Pedagogika śmierci narodziła się we Francji, jej zadaniem jest osvajanie dzieci

ry z *sobą pobily*, w który wplótl metaforyczną opowieść niedorosłego bohatera na temat przemijania życia. Tytułowe, upersonifikowane przedmioty przez lata harmonijnie – niczym *Stary zegar od pradziada* Konopnickiej – znaczyły upływ czasu. Pewnego dnia jeden z nich nie mógł już dalej odbywać swej cyferblatowej podróży. Wprawiony ponownie w ruch, wydawał tylko chaotyczne brzmienia, gdyż „[...] nie w tej samej chwili uderzał,/ jak to wskazywała Mariacka wieża” (s. 43). Pozbawiony sił, schorowany, wkrótce umarł. Na wieść o tej tragedii pękło serce drugiego czasomierza.

Bohater dysertacji uważał, że literatura powinna słyszeć stawiane przez najmłodszych pytania związane z kresem bytu ludzkiego. Podjęcie refleksji nad jego nieuchronnością, sprawiło, iż nazwał to, co było (i jest) nieuchronne. Świadomość taka pomagała – jego zdaniem – oswajać przestrzeń bólu wywołanego odejściem osób bliskich. Kontekstem dla zarysowanej problematyki warto uczynić wiersz Brzechwy *Śpioch*, w którym śmierć ukazana została jako długi sen, witany przez Rocha słowami: „Wyśpię się wreszcie do syta!”⁴³.

Przyjrzyjmy się teraz drugiemu tomikowi: *Idzie sobie bobas mały*. Może on być postrzegany jako synteza motywów typowych dla literatury z adresem dziecięcym⁴⁴. Osią tematyczną poetyckiej wizji uczynił twórca poznawanie świata już nie domowego, ale tego na zewnątrz.

Bobas niósł symboliczne przesłanie o konieczności pokonywania przeszkód w życiu. Zrozumiał je dwuletni malec, gdy podczas spaceru boleśnie potknął się o kamień wystający z ziemi. Samodzielna *Wyprawa po chleb* do najbliższego sklepu stanowiła zapis inicjacji dziewczynki w życie społeczne, uczyła samodzielności i nawiązywania kontaktów z innymi ludźmi. Sytuację tę oddają słowa:

z trudnymi tematami za pomocą sztuki; zob. na ten temat: B. Niesporek-Szamburska, *Oswoić ze śmiercią – o jednej z ról literatury dziecięcej*, [w:] *Noosfera literacka. Problemy wychowania i terapii poprzez literaturę dla dzieci*, red. A. Ungeheuer-Gołąb, M. Chrobak, Rzeszów 2012, s. 73–90; M. Gwadera, „*Śmierć dla początkujących*”. *Kurs życia w literaturze popularnonaukowej dla młodego odbiorcy*, [w:] *Problemy współczesnej tanatologii*, red. J. Kolbuszewski, vol. 13, Wrocław 2009, s. 265–270; ead., „*Z mroku ku jasności*”. *Cierpienie i śmierć we współczesnej literaturze dla dzieci i młodzieży*, [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży (po 1980)*, t. 1, s. 113–135; B. Rynkiewicz, *Śmierć w literaturze współczesnej dla młodzieży*, [w:] *Problemy współczesnej tanatologii, ...*, vol. 13, Wrocław 2009, s. 225–233; J. Ługowska, *Temat śmierci w najnowszej prozie dla dzieci i młodzieży*, [w:] *Problemy współczesnej tanatologii, ...*, vol. 12, Wrocław 2008, s. 297–303; D. Świerczyńska-Jelonek, *Polska literatura dla dzieci młodszych, lata dziewięćdziesiąte*, [w:] *Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI stulecia*, red. J. Papuzińska, G. Leszczyński, Warszawa 2002, s. 194–201.

⁴³ J. Brzechwa, *Śpioch*, [w:] id., *100 bajek*, Warszawa 1982, s. 193.

⁴⁴ A. Baluch, *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*, wyd. 2 poszerz., Wrocław 1994.

Potem sobie pogadała
z znajomymi i kupcową
tak to sobie, to i owo,
co tam w domu i na świecie (B)

Dalszym szczeblem wtajemniczenia stała się wyprawa do odległego *Anny sklepu*. Czapczyński sięgnął tym razem po autodydaktyczną relację ze wspomnianej wędrowni. Ustami małej mentorki sformułował, przejęte ze świata dorosłych, zasady bezpiecznego poruszania się po ulicy: „Trzeba uważać wciąż na samochód,/ na wozy, wózki, powozy i konie” (B). Wskazywał jednocześnie na znaczenie porządku w najbliższym otoczeniu – brzydota estetyczna (wygląd pomieszczenia) korelowała z moralną (kłótlivy charakter ekspedientki). Aspekt poznawczy dominował w wierszu *Samochód*. Jego bohaterka, zafascynowana jazdą, swą przygodę zakończyła słowami: „Chciałabym być za szofera” (B). Składnia języka potocznego („być za kogoś”) posłużyła uwiarygodnieniu psychologicznej prawdy przekazu.

W tomiku nie brakło także, wzmocnionych ukrytym pouczeniem, obrazów dziecięcych zabaw. Właściwą im beztroskę wyrażają teksty: *Sanki*, *Hulajnoga* oraz *Na trzech kółkach*. Opis sanny, radości zjeżdżania z góry, trudów powrotnego wspinania się na nią opromieniony został – mimo licznych siniaków i stłuczeń – perlistym śmiechem uczestników. Warto przywołać stosowny fragment:

Pędzą prędko wszyscy po śnieżystej drodze,
To się znów drapią na spiętrzone wały [...]
Śniegu pełne oczy, usta, nos i uszy,
Lecz ciepło, bo słońce wesoło przypieka (B)

Poza zachętą do spędzania czasu na świeżym powietrzu, wierszyk zawierał także cenne spostrzeżenia natury psychologicznej. Otóż, przebywanie w większej grupie przynosiło chwile szczęścia, niekiedy jednak prowadziło do nieporozumień. Ostatnie dwa wersy przywołują kłótnię najmłodszych:

Zbyszko z Basią o coś się srodze pogniewał,
Ale nie tak bardzo znowu, tylko trochę (B)

Wprowadzając w tajniki świata, poeta jedynie ukazywał niektóre jego mechanizmy i świadomie rezygnował z autorskiego komentarza.

Obrazując jazdę na tytułowej *Hulajnodze*, Czapczyński posłużył się właściwymi dla dziecięcego przekazu, onomatopiecznymi „igraszkami” słownymi: *Hulaj!*, *Hulaj!*/ *Noga!*, *noga!*, *noga!*, w pełni oddającymi rytm doznań. Dodajmy jednak, że i tę prostą czynność opatrzył literat filozoficznym komentarzem, zamkniętym w nośnej metaforze „znaki czasu”. Młody odbiorca mógł ją zarówno odnosić do przemijania chwili, jak też pojmować jako ślad działalności człowie-

ka znaczony w dostępnej mu przestrzeni oraz pochwałą jego aktywności poznawczej.

Ostatni tekst, *Na trzech kółkach* – przedstawiający historię rowerowego wyścigu, w którym skromny „tłuszciosek” odniósł zwycięstwo nad wysportowanym, ale aroganckim i nadmiernie pewnym siebie kilkulatkiem – zawierał ważne dydaktycznie wskazanie, skierowane tym razem również do dorosłych: w każdej sytuacji trzeba przeciwdziałać wybujałemu egoizmowi.

Więcej uwagi poświęcimy wierszowi *Tramwaj*, potwierdza on bowiem po raz kolejny doskonałą orientację Czapczyńskiego w świecie dziecka. Autor precyzyjnie odnotował zaciekawienie dziewczynki osiągalną rzeczywistością, formułując łańcuszek pytań: „A kto go ciągnie na długim drucie?”, „A jak on jedzie, gdy nie ma koni?”, „A czemu on tak bez przerwy dzwoni?” (B). Wykreowana historia mogła być w dwójnasób wykorzystana wychowawczo. Po pierwsze, przynosiła istotne informacje o bohaterce. W rysie jej osobowości literat trafnie uwypuklił, że dzieci uczą się świata poprzez formułowanie kłopotliwych pytań. Wskazywał jednocześnie, że nie wolno pozostawiać ich bez odpowiedzi. Podobną konkluzją – niemniej wyrażoną w innej tonacji – opatrzył Brzechwa dydaktyczny przekaz o Stasiu Pytalskim, w którym deprecjonując nieco chłopca i ukazując jego „ograniczenia”, zachęcał jednocześnie do śmiechu i podpowiadał, że należy zrezygnować z postawy „jakby się wszystkie rozumy zjadło”. Zaakcentujmy jednocześnie, że wprowadzenie do poetyckiej kreacji realiów cywilizacyjnych było nie tylko wyrazem ekscytacji technicznymi osiągnięciami człowieka, lecz również swego rodzaju świadectwem ówczesnej rzeczywistości.

Utwór *Dorożkarz i koń* poszerzał krąg świata dostępnego maluchowi o refleksję historyczną. Drugi z wymienionych, i jedyny zwierzęcy bohater w całej twórczości artystycznej Czapczyńskiego, wspominał swoją heroiczną przeszłość. Jako pułku ozdoba:

W konnicy wojennym ataku
[...] mknął jak orzeł i rozmiażdżał wrogów,
co drżeli przed nim ze strachem i trwogą (B)

Dziś ludzie widzą w nim jedynie nędzną, zabiedzoną, bo marnie „sieczką bez owsa” karmioną, dorożkarską szkapę. Czytelnik dowiadywał się zatem bolesnej prawdy, że społeczna pamięć często skazuje na zapomnienie prostych żołnierzy – bojowników o wolność ojczyzny. Tekst uczył – co prawda nie wprost – że obrońcom granic Rzeczypospolitej powinno się zawsze okazywać cześć i szacunek⁴⁵.

⁴⁵ Na temat kształtowania uczuć patriotycznych przez literaturę dla dzieci zob.: *Tradycje narodowo-kulturowe w literaturze dla dzieci i młodzieży. Materiały z sesji Jachranka 30 XI–2 XII 1994*, red. G. Skotnicka, Warszawa 1996; M. Kątny, *Wartości w literaturze*

Ze względu na znaczenie rysunków w książkach dla najmłodszych, nie może podczas prezentacji dokonań Czapczyńskiego zabraknąć informacji na ten temat. W obydwu zbiorach uwagę młodego czytelnika przyciągać miały sugestywne i proste ilustracje⁴⁶, zgodne z dziecięcym horyzontem oczekiwań lekturowych⁴⁷ i właściwym im symultanicznym sposobem postrzegania świata, w którym obraz stanowi niezbędne dopełnienie wypowiedzi i wpływa na jej odbiór. Rysunki Leszka Górskiego w *Książeczce trochę nowej...* wzmacniały percepcję poematów. Czarno-białe ilustracje wizualizowały członków rodziny, przedmioty domowego zacisza oraz zabawki. Na wyobraźnię odbiorcy oddziaływały z pewnością sylwetki ziaren chlebowych i nade wszystko – portrety klusek. W tomiku *Idzie sobie bobas mały* rysunki wykonał uczeń Władysława Strzemińskiego, Stefan Krygier⁴⁸. Artysta konturem budował napięcie, wydobywał z prezentowanych postaci i zdarzeń właściwy im dramatyzm. Obrazki ikonicznie podsumowywały werbalne sensory wierszy. W przestrzeń miasta włączone zostały także: pisany drukowanymi literami tytuł oraz pozostałe elementy widoczne na okładce. Wystylizowane na nieporadną pracę „bobasa”, zachwycały ideą pajdialności.

Książeczka trochę nowa... i *Idzie sobie bobas mały* stanowią zbiór ciepłych opowieści o domu i rodzinie, a także zwyczajności powszedniej krzątanimy. Znalazły się tu historie dotyczące wspólnych wędrówek, zabaw, nowości techniki. Pokazny był rejestr odkrywanych wartości. Wśród nich wymienić należy: miłość do dziadków, rodziców i krewnych (atencję wyrażało już zapisywanie rzeczowników określających pokrewieństwo wielką literą), afirmację życia, podziw dla pracy, rzetelność w wykonywaniu codziennych obowiązków, chęć pomagania innym, wrażliwość na krzywdę społeczną, umiejętność odróżniania dobra od zła, cierpliwość oraz dążenie do wyrażania własnych sądów i spostrzeżeń. Odbiorca

dla dzieci najmłodszych, „Nauczanie Początkowe. Kształcenie Zintegrowane” 2007/2008, nr 1, s. 7–15.

⁴⁶ O funkcji rysunku w książkach dla dzieci zob.: B. Mazepa-Domagała, *Upodobania obrazowe dzieci w wieku przedczytelniczym w zakresie ilustracji książkowej*, Katowice 2011; ead., *O ilustracji w książce literackiej dla dzieci*, [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży (po 1980)*, t. 1, s. 327–343; A. Baluch, *Od form prostych do arcydzieła*, Kraków 2008, s. 89–109; I. Słońska, *Psychologiczne problemy ilustracji dla dzieci*, Warszawa 1977; J.S. Ludwiczak, *O książce obrazkowej w kontekście pedagogicznym*, „Kultura i Wychowanie” 2014, nr 7, s. 134–140.

⁴⁷ Kategoria wprowadzona do badań odbioru dzieła literackiego przez H.R. Jaussa na oznaczenie zbioru możliwych przeświadczeń czytelniczych, umożliwiających odczytanie danego tekstu; zob. A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Kraków 2007, s. 100.

⁴⁸ Jego ważniejsze prace plastyczne: *Przestrzeń dotykalna III*, serie: *Konflikty*; *Ośrodek kondensacji formy*; zob. strona internetowa: http://www.culture.pl/baza-sztuki-pelna-tresc/-/eo_event_asset_publisher/eANS/content/stefan-krygier (dostęp: 30.05.2015).

mógł wyciągać cenne wnioski z analizowania złych zachowań małych bohaterów (krytyce poddano m.in. dumę, pychę, skłonność do wywyższania się, nadmierne grymaszenie, niechęć do nauki). Wreszcie – nie da się przecenić próby zetknięcia młodego człowieka z przemijaniem i śmiercią. Ważną rolę autor przypisał też modelowaniu tożsamości narodowej.

Podkreślić trzeba jego umiejętność przekazywania spraw wielkich w sposób prosty, zjednujący sympatię szczerością i mądrą – formułowaną nie wprost – nauką. Taka taktyka przybliżania świata, a także kreacja bohatera niedorosłego oraz przedstawianie ważnych spraw z jego punktu widzenia pozwalają włączyć prezentowane teksty do literatury dziecięcej. Dodajmy, że czytelnik – w zamierzeniu Czapczyńskiego – mógł pełnić rozmaite role: wykonawcy, uczestnika zabaw, badacza⁴⁹. Przyjęta koncepcja adresata zgodna jest – o czym warto przypomnieć – z obecnymi we współczesnej myśli pedeutologicznej tendencjami aktywizowania młodzieży do działania. W omawianych utworach na uwagę zasługuje również prosta forma języka, stylu i schematów fabularnych, posługiwanie się wierszem różnej długości, różnaitością strof, wielorakim rymowaniem bądź świadomą rezygnacją z niego.

Ułatwienie drogi do inicjacji literackiej maluchom urodzonym podczas wojny lub tuż po jej zakończeniu – w warunkach niezaspokojenia podstawowych potrzeb egzystencjalnych, i to nie tylko tych związanych z kulturą, ale też bytowych i emocjonalnych⁵⁰ – stało się ważnym osiągnięciem poety. Cechą szczególną jego propozycji – a fakt ten wymaga uwypuklenia – jest sposób postrzegania dziecka: autor, podobnie jak Janusz Korczak, w najmłodszych widział pełnoprawnych uczestników życia społecznego. Dzięki odwołaniu się do sfery przeżyć estetycznych, tomiki Czapczyńskiego przybliżyły najbliższe otoczenie (funkcja poznawcza), mobilizowały do intelektualnego wysiłku, pobudzały myślenie abstrakcyjne, doskonalily sprawność językową (funkcja kształcąca), ułatwiały interioryzację uniwersalnego systemu wartości (funkcja ideowo-wychowawcza), inspirowały do pokonywania kompleksów, frustracji, wyobcowania (funkcja kompensacyjna). Nośnikiem funkcji ludycznej⁵¹ była zachęta do kształtowania relacji z otoczeniem i komunikowania się z nim na prawach zabawy, wzbogacającej komponent dydaktycznej perswazji⁵².

⁴⁹ Rolę odbiorcy wyróżnił E. Balcerzan, *Przez znaki. Granice autonomii sztuki poetyckiej na materiale polskiej poezji współczesnej*, Poznań 1972, s. 35–39.

⁵⁰ Na temat wtajemniczenia w świat literatury pisze J. Papuzińska, *Inicjacje literackie...*, s. 45–50.

⁵¹ Za twórcę teorii ludycznej na gruncie polskim uznać można J. Cieślakowskiego, *Wielka zabawa*, Warszawa 1967; zob. również: B. Żurkowski, *Literatura – wartość...*, s. 16–17.

⁵² Por. S. Frycie, M. Ziółkowska-Sobecka, *Kształcenie literackie w okresie wczesnoszkolnym. Poradnik metodyczny dla nauczycieli klas początkowych*, Warszawa 1995, s. 41.

Zakończenie

W podsumowaniu spróbujemy uchwycić zasadnicze rysy zróżnicowanej kreacji literackiej Czapczyńskiego, a także odpowiedzieć na pytanie o znaczenie, jakie jej przypisywał.

Bohater dysertacji, ogarnięty młodzieńczym buntem, postawił trafną diagnozę ówczesnej sytuacji społeczno-politycznej, zgłosił *veto* wobec charakteryzującej rodaków nieumiejętności konsolidowania sił wokół wspólnego celu na płaszczyźnie politycznej i narodowej. Jako literat domagał się niwelowania różnic klasowych i podniesienia poziomu życia warstw dotychczas uciskanych, zauważał bowiem nieprzygotowanie chłopskiej gromady do świadomego uczestnictwa w przemianach dziejowych. Kierunek jego zainteresowań wyznaczały z pewnością doświadczenia ludowego oświatowca oraz marzenia o karierze dziennikarskiej. Niemalże wpływ na ukształtowanie wizji artystycznej wywarły także lekturowe spotkania z dziełami dawnymi i współczesnymi.

Powstałe w odrodzonej Polsce utwory dramatyczne ujawniły zaciekawienie łódzkiego polonisty szkolnym teatrem, w którym widział skuteczne narzędzie dydaktycznego oddziaływania. Wyeksponować trzeba umiejętność operowania skrótem: Czapczyński zamknął wszak trudne problemy w niewielkich rozmiarowo sztukach. Siłę przekazu wzmacniał fakt, że autor był znany dzieciom-aktorom, często także dzieciom-widzom. Zaangażowanie nauczyciela w pisanie własnych tekstów spotykało się i spotyka z rezonansem wśród uczniów, chęcią pójścia dalej i wyjścia poza zwyczajowy komentarz do tekstu, pragnieniem doznania czegoś więcej niż standardowy odbiór utworu. Inicjowanie poszerzonych sytuacji czytelniczych pozwalało odkrywać indywidualność wychowanków, otwierało drogi do odmiennych niż tradycyjne relacji z fikcją literacką.

Poetyckie Ja wyrażał Czapczyński w dwóch estetykach: gospodarował środkami liryki zaangażowanej ideowo oraz liryki intymnego wyznania. Pierwsza podporządkowywała artystyczną kreację celom utylitarnym i niejako – wbrew wcześniejszym deklaracjom Słonimskiego – „przywdziewała” płaszcz Konrada. Widoczne są w niej związki z propagowanymi przez władze ideałami wychowawczymi (kult Piłsudskiego, wzorzec bojownika-pracownika, ideał zaangażowanej pracy na rzecz państwa). Ten typ twórczości stanowił ślad myślenia polonisty, który różnorodnymi środkami starał się oddziaływać na swoich wychowanków. Milczeniem nie można pominąć jego historiozoficznej refleksji o zagrożeniach ze strony ówczesnych totalitaryzmów. Natomiast lirykę intymnego wyznania – pisaną językiem zdolnym do wyrażania złożonych, lokowanych poza granicami utylitarniej komunikacji, faktów i zdarzeń – potraktować wypada jako ślad poddanych uniwersalizacji wewnętrznych przeżyć człowieka. Poeta uważnie „studiował” ludzki los, naznaczony metafizycznie, egzystencjalnie i historycznie. Rekonstrukcję przeszłości oparł na trzech filarach: miejsca, doznań pamięci i języka. Jego kon-

fesyjne wynurzenia operowały kontekstem autobiograficznym, apostroficznością sformułowań, nostalgią zespoloną z deklaracją czynu; umiejętnie łączyły bolesną świadomość przemijania z pragnieniem ocalenia „częstek” siebie. Warto je zatem odczytać jako interesującą realizację filozoficznego nurtu poezji. Nieregularność wiersza, widoczna i w budowie stroficznej, i w długości wersów, służyła oddaniu zróżnicowanych stanów emocjonalnych podmiotu. Oryginalne zestawienia słów kreowały dość rozległe pola asocjacji jako płaszczyzny interpretacyjnej.

Ważnym dokonaniem Czapczyńskiego są książeczki dla dzieci. Ukazują one twarz poety towarzyszącego wnuczce Magdzie przy poznawaniu wielowymiarowej egzystencji człowieka w perspektywie uniwersum kulturowego. W czterdziestą rocznicę śmierci twórcy dojrzała już kobieta uczciła go słowami: „Dla mnie był najwspanialszym Dziadkiem, zastąpił mi ojca, który zginął w czasie wojny, był wspaniałym nauczycielem i przyjacielem”⁵³.

Wyznawana przez literata etyka humanistyczna pozwala dostrzegać w utworach dla niedorosłego czytelnika źródło estetycznych emocji i ekspresji. Ujmując one impresyjnością obrazów, ciepłem rodzinnego ogniska, pogodnym sposobem postrzegania otoczenia. Dostosowane do zainteresowań i wieku malucha, pomagają tworzyć jego system społeczno-moralnych, poznawczych i estetycznych wartości, rozwijają myślenie, dają materiał do porównań i wniosków. Zachęcają do naśladowania pozytywnych zachowań, a jednocześnie wyrabiają krytycyzm w stosunku do postaw negatywnych.

Uznać możemy, że Czapczyński widział w pisaniu ważne ogniowo służby społecznej, którą – jako przedstawiciel inteligencji – uznawał za misję. Naczelnym przesłaniem swojej twórczości literackiej uczynił aktywne przetwarzanie świata, by stał się on – tak jak chciały tego bohaterki jego prac: Konopnicka i Dąbrowska – przestrzenią realizacji podstawowych zasad, zamkniętych w Platońskiej triadzie: prawda, dobro i piękno. Utwory stanowiły artystyczną wizję wyznawanych przez niego wartości; wśród nich prymarnie miejsce przyznał idei godnego człowieczeństwa. Jednocześnie akt twórczy ułatwiał zrozumienie postawy kreacyjnej dziecka, wyczuwał na znaczenie inwencji młodego człowieka w przyswajaniu sobie reguł świata zewnętrznego.

⁵³ M. Kwaśniewska, *Tadeusz Czapczyński – wspomnienie w czterdziestą rocznicę śmierci*, „Gazeta Wyborcza” 1998, nr 226 (dodatek „Gazeta Łódzka”), s. 5.

ZAKOŃCZENIE

Celem niniejszej książki było uporządkowanie i przybliżenie bogatej spuścizny historycznoliterackiej i pedagogicznej Tadeusza Czapczyńskiego – uczonego bez katedry, nowatora w dziedzinie dydaktyki, utalentowanego polonisty, działacza oświatowego i literata. W jego przypadku spójność warsztatu nauczycielskiego i naukowego należała do zjawisk o obustronnym oddziaływaniu. Obie te płaszczyzny wzbogacił komponentem własnej kreacji artystycznej.

Teleologia prowadzonych rozważań uwzględniała próbę odpowiedzi na pytanie o trwałość tego, co łódzki pedagog zawarł w swoich publikacjach. Innymi słowy – za ważny uznano namysł nad istotą myśli humanistycznej. Do takiego zakreslenia obszaru badań zachęca sugestia Macieja Wróblewskiego o temporalnym charakterze „refleksji literaturoznawczej w ogóle”¹.

Bezspornie uznać można, że Czapczyński funkcjonuje współcześnie jako autor studiów poświęconych Marii Konopnickiej oraz monograficznego ujęcia jej twórczości. Bo też nikt przed nim nie potrafił spojrzeć na to dzieło w perspektywie aksjologicznej, ponad upowszechnianymi stereotypami wieszczki narodowej. Żywa ostatnimi laty recepcja myśli poetki byłaby niepełna bez uwzględnienia ogniwa pośredniego między nią a współczesnością. Rolę tę niewątpliwie pełni monografista, do jego prac nawiązują m.in. Jan Baculewski, Józef Zbigniew Białek, Barbara Bobrowska, Grażyna Borkowska, Tadeusz Budrewicz, Lena Magnone, Ewa Paczoska oraz Zbigniew Przybyła. Odnotować wypada także odwołania do szkiców Czapczyńskiego poświęconych Marii Dąbrowskiej, Marianowi Piechalowi, Józefowi Weyssenhoffowi oraz do studium o pieśni i piosence legionowej – odniesienia te widoczne są w wypowiedziach innych literaturoznawców, którzy, sięgając po nową aparaturę pojęciową, zdecydowali się ukazać literacką działalność bliskich komentatorowi pisarzy. W tym miejscu przywołać warto publikacje Zofii Adamczykowej, Zofii Budrewicz, Ziemowita Skibińskiego czy Kazimierzy Dzdzisławy Szymańskiej.

Wiele czynników zagwarantowało dokonaniom Czapczyńskiego niepoślednie miejsce w historii badań literackich. Podejmował on doniosłe dla polskiej humanistyki problemy badawcze i rozwiązywał je w sposób niejednokrotnie prekursorski, wsparty na najnowszych osiągnięciach myśli europejskiej. Niezniszczalny

¹ M. Wróblewski, *Jan Rymarkiewicz, dziewiętnastowieczny humanista*, Toruń 2006, s. 100.

merytorycznie walor posiadają jego spostrzeżenia i uwagi, wnikliwe analizy estetyczne, celne sądy i opinie. Czytelników zjednuje też wysubtelniona wrażliwość na językowy kształt przekazu artystycznego. Dodajmy, że Czapczyński należał do tych interpretatorów, którzy reprezentowali nie genetyczny czy historyczny, lecz estetyczny kierunek dociekań literackich. W swych poszukiwaniach bohater dysertacji łączył precyzję warsztatu filologa z poznaniem intuicyjnym. Analiza wytworów sztuki, traktowanych jako byty autonomiczne, w pełni go angażowała, pozwalała bowiem ukazać zakamarki duszy artysty: jego emocje, przeżycia, intencje, twórczą ekspresję i motywy działania. Przekonany o odrębności nauk humanistycznych, eksponował indywidualność omawianych utworów; zawsze prezentował je na tle ich czasów. Zespolenie podczas aktu poznania czynników intelektualnych, emocjonalnych i wolicjonalnych umożliwiało formułowanie przekazu w perspektywie indywidualizującej, a nie generalizującej.

Czapczyński odznaczał się zmysłem analitycznym, umiejętnością koncentrowania uwagi na wartościach artystycznych, predylekcją do motywów egzystencjalnych i tematyki społecznej. Najistotniejszym punktem swoich eksploracji naukowych czynił utrzymanie ciągłości kultury, zwłaszcza myśli i słowa pisanego. Można go postrzegać zarówno jako strażnika tradycji, jak też opiekuna tekstów, które podejmowały aktualne tematy społeczne, polityczne, światopoglądowe i historiozoficzne. Najważniejsze kategorie krytycznoliterackie – z kategorią życia włącznie – godziły postrzeganie przez Czapczyńskiego literatury jako całości z równoczesnym ujmowaniem jej jako procesu niedokończonego. Wspomniana całość miała charakter inkluzyjny – rozrastała się, gotowa do wchłonięcia nowych obszarów, które nieustannie zagospodarowywała i porządkowała.

W lapidarnym skrócie stanowisko łódzkiego polonisty można ująć syntetycznym sformułowaniem: *Dobrze się myśli literaturą*. Przywołanie tytułu pracy Ryszarda Koziółka nie jest jedynie retorycznym sztafżem, celowość zabiegu potwierdza pokrewny u obu badaczy zespół zapatrywań na dzieło. Czapczyński, podobnie jak śląski literaturoznawca, uważał książki za mistrzynię pytań, partnerki dialogicznego namysłu nad sensem istnienia. Odnajdywał w nich przesłania mówiące o wartości „międzyludzkiego” w codziennych interakcjach społecznych, tropił drogi wiodące do wyosobnienia się ze zbiorowości. Był – jak to określił twórca przywołanego zbioru szkiców – „notorycznym poszukiwaczem dowodów na to, że literatura to konieczność mówiącego człowieka, który w trosce o biologiczny i społeczny byt musi ulepszać swoją mowę, czyli czytać oraz tworzyć metafory i opowieści”². Bohater rozprawy wielokrotnie akcentował, że sztuka przenika całą rzeczywistość, jest jej bazą i niezbędnym budulcem; charakter autonomiczny i pierwotny przyznawał jej także w latach powojennych. W jego wystąpieniach pobrzmiewają echa Bachtinowskiej teorii dialogu. Powyższa konkluzja wynika

² R. Koziółek, *Dobrze się myśli literaturą*, Wołowiec 2016, s. 7.

z przekonania, że słowo, które wchodzi w stosunki dialogowe, nastawione jest na mowę cudzą, a więc staje się słowem dwugłosowym. Słychać w nim głos jego bezpośredniego autora, ale również echa głosu osoby, na której wypowiedź jest reakcją.

Szczególnie trudna do oceny, choć najbardziej godna uwagi – dominowała bowiem w pracowitym życiu Czapczyńskiego, ześrodkowując inne nurty jego aktywności – jest działalność pedagogiczna łódzkiego historyka literatury. Jego niezaprzeczną zasługą stało się kształtowanie nowych tendencji w polonistyce, asymilowanie własnych badań do dostrzeżonych potrzeb oraz inicjowanie kierunku zmian. Na płaszczyźnie praktyki nauczycielskiej opracowania *ad usum scholarum* stanowiły nowatorską odpowiedź na wyzwania czasów: prezentowały wyzwolone ze schematów, uwolnione od stereotypów propozycje różnorodnych, opartych na aktywności ucznia, strategii interpretowania lektury. Czapczyński umiał w nich połączyć solidną wiedzę o literaturze, orientację w ówczesnych osiągnięciach światowej dydaktyki i gruntowną, rozważną obserwację empirii szkolnej. Dyspozycja ta – niewątpliwy dowód pedagogicznego talentu i ślad profesjonalizmu zawodowego – nadawała jego wystąpieniom charakter rzeczowy, a zarazem problemowy, co dziś jeszcze pozwala je czytać z poczuciem żywej aktualności. Przecenić nie da się również postulatów komunikacyjnego kształcenia języka. Czapczyński był przekonany, że język, jakim posługuje się człowiek, daje świadectwo jego osobowości. Troska o polszczyznę równała się – zdaniem badacza – możliwości wyznaczania granic i zgłębiania tajemnic własnego świata oraz zdolności do poznawania sposobów funkcjonowania w nim i komunikowania się z Innym. W kompetencjach językowych polonista widział kapitał kulturowy jednostki – wyznacznik jej społecznego statusu.

Umiejętność holistycznego ujęcia kwestii nauczania wielowymiarowego przedmiotu, jakim był (jest) język polski sprawia, że publikacje bohatera dysertacji stanowią ważne ogniwo w rozwoju polskiej myśli metodycznej. Stanowisko Czapczyńskiego wyróżniało się – na tle różnorodnych koncepcji edukacji polonistycznej – konsekwentnym, pedagogicznym punktem widzenia, inspirowanym przez idee szkoły pracy. Związek między wartością estetyczną utworów, ich językowym ukształtowaniem oraz osobą odbiorcy to filar jego przedsięwzięć i kryterium dokonywanych ocen. Jako uczestnik sporu o historię literatury w nauczaniu, bohater książki opowiadał się za niewielką ilością tekstów, które powinny być gruntownie poznawane za pomocą analizy heurystycznej i innych metod nastawionych na kreacyjne działania ucznia, by w ten sposób wspierać proces krystalizacji jego Ja. W układzie korelacji literaturoznawstwa i metodyki Czapczyński tworzył zatem, koherentne wobec propozycji Kazimierza Wóycickiego, projekty nauczania poszukującego, opartego na wnikliwej analizie, indukcyjnym toku pozyskiwania wiedzy historycznoliterackiej oraz przeżyciu estetycznym.

Wśród celów kształcenia łódzki pedagog umieścił bogacenie osobowości uczniów, zainteresowanie ich zagadnieniami merytorycznymi oraz zaszczepienie

umiejętności wyrażania myśli, wzrosłej na emocjonalnej i intelektualnej podstawie. Apelowal o dostosowanie omawianych treści do psychofizycznych możliwości adolescentów. Czytanie wpisywał w porządek diachroniczny i synchroniczny w perspektywie dialogu intertekstualnego. Konsekwentnie domagał się też ujmowania interesujących młodzież problemów, z uwzględnieniem odrębności artystycznej dzieła. Literaturoznawca nie zalecał rozpatrywania wybranych elementów języka, stylu czy kompozycji, preferował bowiem analizę estetyczno-interpretacyjną – ukierunkowaną na wyodrębnianie znaczeniowej dominanty lektury oraz naczelných motywów uczuciowo-wyobrażeniowych zawartych w prezentowanej wizji świata i jednostki ludzkiej.

Centralne miejsce Czapczyński przyznawał zasadom etyki humanistycznej, z jej ideami poszanowania godności człowieka, jego odmienności i twórczej potencji. Pracę uważał za kwintesencję egzystencji ludzkiej. Wysoko cenił idee samokształcenia, potwierdzone codziennym, rzetelnym wykonywaniem obowiązków dla pomnażania wspólnego dobra. W charakterystyczny dla siebie sposób upominał się o szerzenie tolerancji dla odmienności Drugiego. Uznawał misję literatury w konsolidowaniu narodu, zwracając szczególnie uwagę na rozwijanie czynnej postawy wychowanków wobec spraw polskich. Konsekwentnie głosił, że prawda, dobro i piękno są zadaniami, które trzeba realizować każdego dnia. Dodajmy jednak, że pojęcia platońskiej triady w świecie uniwersum umieszczał poza aktualnie forsowanymi wskazaniem polityków.

Zasięg myśli Czapczyńskiego został zwielokrotniony zarówno przez jego aktywność naukową i działalność organizacyjną, jak też dzięki publikacjom w piśmie cieszących się środowiskowym uznaniem oraz wystąpieniom na konferencjach i zjazdach naukowych. Uwagi recenzentów zaświadcza, że w wielu wypadkach jego wypowiedzi stanowiły ważny zaczyn kreatywnego ujmowania rzeczywistości edukacyjnej.

Trzeba jednak przyznać, że rozbieżności między potrzebami nauczania literatury a możliwościami ich urzeczywistnienia – szczególnie na poziomie funkcji eksplanacyjnej – przyczyniły się do zdeformowania wizji Czapczyńskiego. Rozdźwięk spowodowało przede wszystkim nieodpowiednie przygotowanie pedagogów, biernie powielających przedstawiony tok postępowania – wbrew intencjom autora, który zrobił wszystko, by obniżyć autorytatywność własnego głosu i zespolić go z wypowiedziami innych. Przy oglądzie tego typu projektów należy pamiętać, że ich wartość przeobrażała się zależnie od punktu, z którego dokonywano oceny. W kontekście powyższego spostrzeżenia zaznaczmy, że wyrosła z zawodowego doświadczenia propozycja łódzkiego badacza, przekuta na formuły dyrektyw praktyczno-pedagogicznych – odniesionych do programów, środków i metod nauczania oraz profilowanych na przebudowę polonistyki zgodnie z zakładanymi celami wychowawczo-dydaktycznymi – i włączona do codziennej empirii szkolnej pozbawiona została możliwości doskonalenia. Choć wytyczała kierunki możliwych zastosowań, to – poddana krytyce – została przedwcześnie zapoznana.

Przedstawiona Czytelnikowi książka stanowi zapis aktywności człowieka, który – choć nie stworzył własnej teorii dydaktycznej, jak zresztą wielu innych pedagogów międzywojnia – to pozostawił potomnym przesłania, które warto uwzględnić przy planowaniu edukacji. Dzisiejsze kształcenie polonistyczne stawia sobie podobne cele, związane z zainteresowaniem ucznia sztuką słowa, strategiami analizy dzieła, sposobami poznawania języka oraz integrowania treści wewnątrz- i międzyprzedmiotowych. Zawsze „żywy” jest postulat lektury estetycznej, percypowanej na tle szerokich kontekstów historycznych, biograficznych, filozoficznych czy kulturowych. Aktualności nie stracił również zaproponowany przez Czapczyńskiego ogólny model analizy i interpretacji, a podejście heurystyczne tworzy dziś fundamenty metody problemowej. Publikacje bohatera dysertacji uczą, że wszelkie czynności procesu edukacyjnego winny być wsparte naukowymi rozwiązaniami, w których zawsze będzie miejsce na indywidualne modyfikacje dokonywane przez nauczycieli. Jego prace wskazują na konieczność zachowania ewolucyjnego ciągu wiedzy o nauczaniu, wzbogacają metodologicznie badacza dziejów oświaty, ukazują tendencje rozwojowe polonistyki szkolnej i mogą służyć pomocą podczas profilowania jej współczesnego oblicza. Trzeba mieć nadzieję, że zaprezentowany w monografii namysł nad dokonaniem łódzkiego pedagoga wzbogaci refleksję z zakresu historii dydaktyki i ukaże sensowność wiązania teorii z praktyką. Projekty Czapczyńskiego stanowiły istotny komponent rzeczywistości pierwszej połowy minionego stulecia, ale są ważną wskazówką dla rozwiązań XXI w.

Dodajmy, że pasja literaturoznawcza nakazywała badaczowi nie tylko nieustanne poszerzanie własnych horyzontów i przenoszenie na grunt szkolny najnowszych ustaleń macierzystej dyscypliny, lecz dawała także siłę do obrony niezależności nauczycielskiego Ja. Przyjęta metodologia pozwalała bowiem ceniować radykalizujące się tendencje heurystycznej ideografii, podobnie jak te późniejsze, wyznaczone przez kulturoznawczo-psychologiczne koncepcje nauczania. Trafnym przedłużeniem wspomnianych dwóch obszarów działalności uczynił Czapczyński własną kreację artystyczną, która zarówno przynosi zapis jego losu, świadectwo zmagania się ze światem, autorefleksję nad podjętymi decyzjami, jak też zawiera elementy społeczne, zbieżne ze wskazaniami ministerialnymi i duchem czasów.

Na wizerunek Tadeusza Czapczyńskiego – badacza literatury, pedagoga i literata – złożyły się przede wszystkim otwartość na Innego, zapal poznawczy i wytrwała służba dobru. Odważny w codziennym działaniu, potrafił nadać rysy prometejskie pozytywistycznej wierze zakładającej możliwość formowania codzienności pod znakiem „pracy organicznej”, „pracy u podstaw”, rozumu i nauki. Nieustępliwe dążenie ku nowym przestrzeniom poznania umiejętnie zespałał z heroiczną walką w obronie prawdy. Zewnętrzne aporie, wywołujące często pesymistyczną ocenę świata, nie przekreślały nigdy głębokiego przekonania o potrzebie i sensowności budowania kultury – wartości zarówno indywidualnej, jak i zbiorowej. Uznać możemy, że Czapczyński zaznaczył niepowtarzalne stanowi-

sko w każdej sferze aktywności: sumienny jako polonista, kompetentny jako dyrektor szkoły i wizytator, twórczy jako animator życia społecznego, spostrzegawczy jako komentator zjawisk literackich – zyskiwał uznanie pracą nauczycielską, a także przykuwał uwagę merytoryczną stroną swoich wypowiedzi.

Warto poczynić jeszcze jedną uwagę. Losy Czapczyńskiego są egzemplifikacją losów polskiej inteligencji³, skonfrontowanej ze zmienną sytuacją polityczną i przeobrażeniami cywilizacyjnymi w procesie kształtowania się nowoczesnego narodu polskiego. Metamorfozy te dotyczyły półwiecza nader dramatycznego; obejmowały transpozycję od kraju pod zaborami do Polski Ludowej oraz przejście od społeczeństwa półfeudalnego, uwstecznionego przez niewolę, do poszukującego nowych form bytu i samookreślenia społeczeństwa socjalistycznego.

Osobowość Czapczyńskiego zasadniczych rysów nabrała podczas niewoli narodowej. Bohater rozprawy, wychowany w Galicji u schyłku XIX i na początku XX w., podzielał zbiorową nadzieję na odzyskanie niezawisłości, marzenia o zorganizowaniu wolnego państwa na bazie haseł solidaryzmu społecznego. W literaturze, czy szerzej kulturze, widział ważny oręż służący umacnianiu polskości. Apologię pisarstwa romantyków dopełniał – co było charakterystyczne dla ówczesnych nauczycieli – kultem dokonania polskiego oświecenia. Jednocześnie, jako społeczny aktywista i działacz ludowy, podobnie jak inni niósł oświatę na wieś, lecz wkrótce zdał sobie sprawę z pyrrusowego zwycięstwa haseł pozytywistycznych. Chęć zespolenia własnego życia z bytem zniewolonego narodu sprawiła, że Czapczyński brał udział w pracach „Eleuterii”, działał w ruchu skautowskim oraz organizacji „Sokół”. Na pewno przyglądał się uważnie transformacjom struktury socjalnej – a zwłaszcza emancypacji kobiet – co inspirowało jego pasje literaturoznawcze. Wspólnie z przedstawicielami swojej warstwy społecznej patrzył na wydarzenia 1905 r. – początkowo radośnie, później ze sceptycyzmem. Doświadczył tragedii I wojny światowej, a następnie swoją energię oddał tworzeniu zrębów edukacji w wolnej Rzeczypospolitej. Stał się świadkiem gaśnięcia wielu wcześniejszych sporów politycznych i zaogniania nowych, krystalizowanych wokół rozłamu powstałego w czasie rewolucji.

Łódzki pedagog podzielał całkowicie optymizm wywołany doświadczeniem niepodległości oraz ambiwalencję ocen związanych ze zmianami systemowymi po 1926 r. Poszukując skutecznych sposobów edukacyjnego oddziaływania w nowej perspektywie, czytał programy romantyków i pozytywistów, aby dostosować ich treści do wyzwań stawianych przez teraźniejszość. Tak jak wielu, z niepokojem spoglądał w przyszłość, mierzył się z empirią II wojny światowej, odczuwał radość z odzyskanej wolności i – po raz kolejny – doznawał zwątpień spowodowanych nieumiejętnością współdziałania ponad społecznymi i politycznymi antagonizmami. Słowami Magdaleny Micińskiej można powiedzieć,

³ Por. *Dzieje inteligencji polskiej do roku 1918*, red. J. Jedlicki, t. 3: M. Micińska, *Inteligencja na rozdrożach 1864–1918*, Warszawa 2008.

że był obserwatorem oraz uczestnikiem „sporów we własnym łonie, entuzjazmu i nienawiści, cynizmu i nadziei, skłonności do wielkich poświęceń i niepewności swojej pozycji, podziału na dobrych i złych, którego nie sposób udowodnić, ale w który się wierzy bez zastrzeżeń...”⁴.

W życiu bohatera dysertacji nie zabrakło takich lat, kiedy egzystencja narodu i pojedynczych ludzi znajdowała się w niebezpieczeństwie. Niejednokrotnie rwały się wątki dziejów i biografii, ginęło poczucie sensu i ciągłości. Jednak pragnienie trwania, badania naukowe, wierność wyznawanym zasadom moralnym oraz wypełnianie powinności nauczycielskiej traktowanej jako misja sprawiły, że Czapczyński, wydobyty z zapomnienia, stał się Osobą „z krwi i kości”. Łódzki polonista realizował *ethos* niepodległościowy, a także *ethos* społecznika oddającego swoje talenty służbie obywatelskiej. Bycie-w-świecie uznawał za wyraz afirmacji postawy uczestniczącej, zaangażowanej. Swoim losem poświadczał, że zewnętrzne okoliczności uwzględniać trzeba nie w kategoriach sił fatalistycznych, lecz w sferze *praxis*, jako podłoże konkretnego działania. Na wszystkich polach aktywności cechował go zmysł realizmu życiowego i polityczno-kulturalnego. Idee modernistycznej antropologii kultury i filozofia czynu nakazywały mu nadawać sens rzeczywistości poprzez pracę, pojmowaną jako ślad twórczości wolnej jednostki w przetwarzaniu świata dla wspólnego dobra. Pozostaje mieć nadzieję, że jego historia stanie się przyczynkiem do biograficznego słownika polskiej inteligencji, który zapis zbiorowy dopełni przeżyciami indywidualnymi.

Autorka książki, świadoma, że dialogiczny charakter relacji Ja–Ty sprawia, iż subiektywność jest zawsze intersubiektywnością, a człowieczeństwo – współczłowieczeństwem, zgodnie z sugestiami Michaiła Bachtina starała się ukazać Ja Czapczyńskiego konstytuowane na płaszczyźnie „dla innych”. Przekonana jednocześnie, że tożsamość Innego – czyli osobowa tajemnica – może być poznana, zbadana i przeanalizowana tylko w tym ograniczonym stopniu, w jakim sama odkryje się dla poznającego, żywi nadzieję, że możliwie najpełniej odczytała kształty egzystencji bohatera. Pragnie także wierzyć, że jego dorobek, który tak mocno i wszechstronnie konstytuował codzienność szkolnej polonistyki, myśli literaturoznawczej i społecznej będzie – na przekór prawom przemijania – zyskiwał czytelników, dla których aktywność we współczesności wiąże się z namysłem nad dokonaniem przeszłości. W ten sposób spełnią się wypowiedziane przez Stefaninę Skwarczyńską na uroczystości pogrzebowej słowa, że choć pustki po człowieku nie da się zapelnąć, to „[p]ozostało z nami jednak jego dzieło, jak zawsze dzieło – trwalsze niż życie twórcy”⁵. Czytelny znak minionego adresowany do „późnego wnuka”, swoiste życia do-pelnianie.

⁴ Ibid., s. 198.

⁵ S. Skwarczyńska, *Tadeusz Czapczyński (1884–1958)*, „Prace Polonistyczne” 1960, s. 232.

KALENDARIUM ŻYCIA TADEUSZA CZAPCZYŃSKIEGO

- 1884** 14 IV we Lwowie urodził się Tadeusz Czapczyński, syn Piotra i Zofii Balbiny (z d. Święcicka) Czapczyńskich.
- 1895–1903** Nauka w IV Gimnazjum we Lwowie, zakończona maturą.
- 1903** Debiut – *Kilka słów o „Janie Bieleckim”*, zamieszczony w jednodniówce literackiej „Znad Złotej Lipy”. Upamiętniała ona otwarcie nowo wybudowanego gmachu Towarzystwa Gimnastycznego „Sokół” w Brzeżanach, gdzie w dniach 11–18 X odbywała się wystawa przemysłowa.
- 1903–1907** Studia na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Lwowskiego: filologia polska i klasyczna.
- 1903–1904** Członek zwyczajny Czytelni Akademickiej i konkurencyjnego stowarzyszenia akademickiego „Życie” (ok. 1905 r. przez krótki okres – jego prezes), działalność w Kole Towarzystwa Szkół Ludowych im. T. Kościuszki oraz Akademickim Klubie Ludowców.
- 1904–1905** Redaktor dwutygodnika „Maszynista” (1 VIII 1904–5 I 1905).
Od drugiego roku studiów abstynent; praca w abstynenckim towarzystwie „Eleuteria”, zainspirowana wykładami Wincentego Lutosławskiego oraz własnymi doświadczeniami życiowymi (samobójcza śmierć ojca).
- 1904–1906** Stypendium Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, praktyka w Muzeum Lubomirskich (1 X 1904–1 V 1906).
- 1905** Prezes Koła Towarzystwa Szkół Ludowych im. T. Kościuszki.
Redaktor książeczki *Bartoszewi w hołdzie*, wydanej pod auspicjami Polskiej Młodzieży Ludowej (wśród autorów tekstów był Wincenty Witos).
Od XI redaktor miesięcznika antyalkoholowego „Przyszłość dla Ludu”, przemianowanego następnie na „Przyszłość Ludu”.
- 1906** Korektor, reporter i redaktor porannego wydania „Kurieria Lwowskiego”.
- 1906–1907** Redaktor czasopisma „Hasła”.
- 1907** Wyjazd do Królestwa Polskiego – pobyt m.in. u stryja Hipolita Czapczyńskiego (proboszcza w Przytyku pod Radomiem) oraz w Płocku; zaręczyny z Janiną Święcicką, córką Jana i Marii z Zarębów.
3 IX – mianowanie na zastępcę nauczyciela w I Gimnazjum w Stanisławowie; uczył tam języka polskiego, łaciny i historii.
13 X – udział w IV Zjeździe Delegatów i Mężów Zaufania Towarzystwa Zpełnej Wstrzeźliwości od Napojów Alkoholowych „Eleuteria” – członek Zarządu Głównego.
11 XI – złożenie nauczycielskiej przysięgi urzędniczej.
Członek Koła Stanisławowskiego TNSW.

- 1907–1914** Nauczyciel w Prywatnym Gimnazjum Żeńskim, Prywatnym Gimnazjum Realnym Sióstr Urszulanek, przez rok także w Prywatnym Ukraińskim Seminarium Żeńskim w Stanisławowie.
Założyciel Wydawnictwa Tablic Przeciwalkoholowych, współredaktor tygodnika „Rewera”, redaktor „Kuriera Stanisławowskiego” oraz korespondent „Kuriera Lwowskiego”.
- 1908** 11 X – współorganizator i prelegent podczas antyalkoholowego wiecu na stadionie Sokoła na Łyczakowie.
10 XI – wygłoszenie w lwowskim oddziale „Eleuterii” referatu o zamknięciu szynków w niedziele i święta.
- 1909** Wydanie w Stanisławowie broszur antyalkoholowych: *Precz z karczmą i szynkiem* oraz *Tajemnica szklanki piwa*.
Członek Komitetu Wykonawczego obchodów setnej rocznicy urodzin Juliusza Słowackiego w Stanisławowie.
Współzałożyciel (od 12 X 1912 r. – prezes) Związku Naukowo-Literackiego im. J. Słowackiego.
- 1910** Publikacja rozprawy *Nauka moralna w systemie wychowawczym Kollątaja (Próba konstrukcyjna)* w *Sprawozdaniu Dyrekcji c.k. Gimnazjum I z polskim językiem wykładowym w Stanisławowie za rok szkolny 1909/10* (ukazała się również samodzielna odbitka).
Ślub z Janiną Święcicką.
- 1911** Praca jako nauczyciel języka polskiego, łaciny, historii i kaligrafii w II Gimnazjum w Stanisławowie.
Kierownik filii II Gimnazjum.
Ogłoszenie w „Głosie Płockim” opowiadania *Pszczoly się roją* (pod pseudonimem Tad. Czap.)
- 1911–1912** Złożenie państwowego egzaminu nauczycielskiego.
- 1912** Opublikowanie *Drugiej reformy Akademii krakowskiej* przez ks. Hugona Kollątaja w *Sprawozdaniu Dyrekcji Zreformowanego Gimnazjum Realnego Żeńskiego Sióstr Urszulanek w Stanisławowie z prawem publiczności oraz Szkoły Pospolitej z prawem publiczności i Liceum Sześcioklasowego za rok szkolny 1911/12*.
Publikacja artykułu *W sprawie statystyki alkoholizmu wśród młodzieży szkolnej* w „Muzeum”.
Zamieszczenie na łamach „Rewery” jednoaktówki o kształtowaniu się świadomości chłopskiej pod wpływem wydarzeń 1905 r.: *W oczekiwaniu. Prawdziwy epizod wiejski w jednej odsłonie*.
- 1913** 25 VII – mianowanie na nauczyciela rzeczywistego.
Ogłoszenie nakładem Księgarni Romana Jasielskiego w Stanisławowie martyrologicznej biografii *Walerian Łukasiński* (seria „Czytanki Polskie”).
- 1913/1914** Prowadzenie biblioteki polskiej dla klas I–II oraz kółek literackich.
Opublikowanie w Stanisławowie *Tajemnicy kieliszka*.
- 1914** Prezentacja dokonań młodopolskiego pisarza w studium *Twórczość powieściopisarska Józefa Weyssenhoffa. (Jednostronna analiza wewnętrznej konstrukcji)* zamieszczonym na kartach *Sprawozdania Dyrekcji Gimnazjum*

- Realnego Żeńskiego Sióstr Urszulanek w Stanisławowie z prawem publiczności w myśl reskr. Min. W. i O. z 16 maja 1914 L. 18574 oraz Szkoły Pospolitej z prawem publiczności i Liceum Siedmioklasowego za rok szkolny 1913/14.* Wydanie eksplikacji powieści Józefa Weyssenhoffa: „Gromada” (zagajenie pogadanki w Związku Naukowo-Literackim im. J. Słowackiego).
- VII – przedstawienie referatu o alkoholowych problemach młodzieży szkolnej na Kongresie Higienistów Polskich we Lwowie.
- Wyjazd z letniska w Tatarowie (Karpaty Wschodnie) spowodowany wybuchem I wojny światowej.
- Ewakuacja, po krótkim pobycie w Stanisławowie, przez Borysław, Krosno, Żywiec i Ustronie do Wiednia (przebywa tam do połowy 1915 r.).
- Zatrudnienie w szkołach publicznych i prywatnych dla dzieci uchodźców.
- 1915–1916** Powrót do Stanisławowa po przejściu stolicy Pokucia przez Austriaków. Pobyt w mieście podczas kolejnej okupacji Stanisławowa przez Rosjan. Udzielanie korepetycji przygotowujących dawnych gimnazjalistów do matury. Założenie cukierni, zniszczonej następnie przez bombę.
- 1916** Wybór na członka Zarządu Koła Stanisławowskiego TNSW.
- 1917** Zastępca przewodniczącego Koła Stanisławowskiego TNSW. Współpraca z lwowskim „Muzeum”.
- VII – świadek bohaterskich walk polskich ułanów. Opublikowanie relacji z tych wydarzeń m.in. w „Kurierze Lwowskim” oraz krakowskim „Ilustrowanym Kurierze Codziennym”.
- 1917–1918** Powrót do pracy w szkole po oswobodzeniu miasta z rąk Rosjan, społeczne uczestnictwo w działaniach Komitetu Obrony Polaków i Miejskim Komitecie Aprowizacyjnym. Pobyt w Stanisławowie do końca roku szkolnego 1917/18.
- 1918** Wakacje u rodziny w Płocku.
- Od 1 IX – praca w Gimnazjum Polskim Polskiej Macierzy Szkolnej w Płocku, przemianowanym wówczas na Królewsko-Polskie Gimnazjum im. Wł. Jagiełły.
- Od 6 XI – opieka nad harcerstwem; funkcja Inspektora Okręgu Harcerskiego Płockiego, a następnie komendanta Okręgu III A. Pod jego kierownictwem harcerze uczestniczyli w rozbrajaniu Niemców i utrzymaniu porządku publicznego.
- 1919** Opublikowanie drukiem (pod pseudonimem Wojciech Kosa) dramatu przeznaczonego na scenę szkolną *Wieszczom cześć! Ku uczczeniu wskrzeszenia Polski obraz dramatyczny na tle wypadków listopadowych 1918 r.* Przygotowanie do druku w „Przeglądzie Płockim” cyklu artykułów społecznych.
- 1920** Od 1 I – dyrektor w Państwowym Gimnazjum im. P. Skargi w Pułtusku. Przewodniczenie Komitetowi Obywatelskiemu i organizowanie ewakuacji mieszkańców Pułtuska podczas bolszewickiej ofensywy na Warszawę. Publikacja pierwszego wydania *Metodycznego rozbioru „Pana Tadeusza” w formie pytań* oraz artykułu *Jak pytać z języka polskiego przy egzaminie dojrzałości?* na łamach „Przeglądu Pedagogicznego”.

- 1921** Od 16 IX – wizytator i naczelnik Wydziału II (Szkolnictwa Średniego) w Kuratorium Okręgu Szkolnego Łódzkiego.
Działalność w Towarzystwie Miłośników Języka Polskiego (prezes w 1923 r.).
Od 16 IX do 31 X – dyrektor Państwowego Gimnazjum Żeńskiego im. E. Szanieckiej.
Ogłoszenie artykułu *Ćwiczenia w mówieniu w szkole powszechnej i średniej*.
- 1921–1926** Organizowanie Instytutu Nauczycielskiego.
- 1921–1934** Ministerialny recenzent podręczników do nauki języka polskiego.
- 1922** III – wydanie *Metodycznego rozbioru powieści „Ogniem i mieczem” Henryka Sienkiewicza*.
Przygotowanie drugiej edycji *Metodycznego rozbioru „Pana Tadeusza” w formie pytań*.
Publikacje: *Ćwiczenia w mówieniu. Przyczynek do metodyki języka polskiego* (Warszawa); *Nowa stodoła. Sztuka w jednym akcie na tle stosunków kaszubskich ze wstępem Zygmunta Olboj–Olszewskiego* (Puck) oraz metodyczne studium *Lekcja metodyczna: „Głupi Franek” Konopnickiej. Klasa IV*. (F. Próchnicki i K. Wojciechowski: *Wypisy polskie, cz. IV*) w „Muzeum”.
- 1923–1928** Uczestnictwo w rozmowach dotyczących powołania wyższej uczelni w Łodzi.
- 1923** Udział w Zjeździe Polonistów w Łodzi.
Wygłoszenie referatu *Nauczanie języka polskiego w szkołach mniejszości narodowych i wyznaniowych* (druk: Łódź 1926) na grudniowym Zjeździe TNSŚiW w Warszawie.
Artykuł *Lekcja języka polskiego jako jednostka metodyczna* w „Ruchu Pedagogicznym”.
- 1924** Prezentacja w „Przyjacielu Szkoły” metodycznego rozwiązania *Pierwszy ustęp w klasie pierwszej*.
- 1925** Opracowanie trzeciego wydania *Metodycznego rozbioru „Pana Tadeusza” w formie pytań*.
Ogłoszenie projektu lekcji: *„Dziewczynka z zapalkami”* (z metodyki *nauczenia stylistyki w szkole powszechnej*) na łamach „Przyjaciela Szkoły”.
- 1925–1927** Prowadzenie z ramienia Ministerstwa WRiOP kursów wakacyjnych dla nauczycieli szkół średnich.
- 1925–1929** Założyciel i pierwszy dyrektor Państwowej Centralnej Biblioteki Pedagogicznej (funkcja bezpłatna).
- 1926–1927** Popularyzacja ustnych i pisemnych ćwiczeń językowych w artykule *Z metodyki języka polskiego. Propedeutyka stylistyki w szkole powszechnej i średniej* na łamach „Szkoły i Wiedzy”.
- 1926–1929** Publikacja w „Tygodniku Prawda” cyklu wypowiedzi o bieżących problemach szkolnictwa.
- 1927** Opracowanie pod pseudonimem T.A. *Nik Stanu i potrzeb szkolnictwa w Polsce w chwili obecnej* (Łódź) (podsumowanie zagadnień ujętych w „Tygodniku Prawda” w latach 1926–1927).
Od 4 X do 1 I 1928 r. pełniący obowiązki kuratora Okręgu Szkolnego Łódzkiego.

- 1927–1928** Na łamach „Szkoły i Wiedzy” druk kolejnych dwóch artykułów związanych z nauczaniem komunikacyjnym języka *Przygotowawcze ćwiczenia stylistyczne w zakresie użycia przymiotnika oraz Porównania jako materiał do ćwiczeń stylistycznych*.
- 1928** Delegat KOSŁ na posiedzenie Komitetu Nagrody Literackiej Miasta Łodzi – jego głos zdecydował o przyznaniu nagrody Julianowi Tuwimowi. Opublikowanie w „Ruchu Pedagogicznym” artykułu *Pomocnicze ćwiczenia stylistyczne*.
- 1928–1939** Wykłady z metodyki nauczania języka polskiego, stylistyki i poetyki w łódzkim oddziale Wolnej Wszechnicy Polskiej.
- 1929** Ogłoszenie drukiem we Lwowie *Metodyki ćwiczeń stylistycznych w szkole powszechnej i średniej. Podręcznika dla nauczyciela*.
Rezygnacja z pracy w KOSŁ, od 1 VII – przejście w stan nieczynny.
Dyrektor Gimnazjum Żeńskiego Janiny Pryssewiczówny, mieszczącego się w Łodzi przy ul. Sienkiewicza 35. Janina Czapczyńska staje się współwłaścicielką szkoły.
- 1930** Od 1 I – przejście w stan spoczynku i wycofanie się ze służby państwowej.
- 1931** Jeden ze współzałożycieli Koła Polonistów (od 22 II 1937 r. Oddział Łódzki Towarzystwa Polonistów Rzeczypospolitej Polskiej).
- 1935** Przejęcie przez Janinę Czapczyńską szkoły na własność, przeniesienie jej z ul. Sienkiewicza 35 do nowego gmachu znajdującego się przy ul. Narutowicza 58.
Od 12 V – członek zespołu organizacyjnego przyszłego TPN.
- 1936** 19 XI (data rejestracji statutu) – członek-założyciel TPN w Łodzi.
- 1937** Od 15 I – członek Komisji Rewizyjnej TPN w Łodzi (do 4 XII 1938 r.).
Prezes Oddziału Łódzkiego Towarzystwa Polonistów RP (do VI 1938 r.), przedstawiciel OŁ w Zarządzie Głównym w Warszawie.
Kierowanie (wraz ze Stefanią Skwarczyńską) pracami Sekcji Naukowej i Sekcji Wydawniczej OŁ oraz Spółdzielni Wydawniczej „Polonista”.
Współuczestnictwo w utworzeniu i redakcji „Prac Polonistycznych”, opublikowanie na ich łamach monograficznego studium *Marian Piechal* oraz metodycznego opracowania *Łódź w świetle niektórych utworów literackich*.
Odniesienie Srebrnym Wawrzynem Polskiej Akademii Literatury za szerzenie zamiłowania do literatury polskiej.
XI – atak serca.
- 1938** Od 19 VII do 10 XII – członek Tymczasowego Komitetu Organizacyjnego Wyższej Szkoły Lekarskiej w Łodzi.
Opracowanie projektu *Zespołowej pracy wychowawczej* w Dz.Urz. Kuratorium Okręgu Szkolnego Warszawskiego (w 1939 r. samodzielna odbitka).
Ogłoszenie drukiem (pod pseudonimem Wojciech Kosa) tomiku wierszy *Pamiętam ... Poezje*.
- 1938–1939** Wygłoszenie w ramach akcji Towarzystwa Polonistów RP pogadanki radiowej dla Rozgłośni Łódzkiej Polskiego Radia, zainteresowanie życiem

- teatralnym Łodzi, prowadzenie „Kolumny Literackiej” w „Kurierze Łódzkim”.
- Druk studiów *Wypracowania piśmienne w świetle poglądów niemieckich (1911–1930)*, część pierwsza – *Karta z historii zagadnienia* w 1938 r., część druga – *Tematy wypracowań* w 1939 r. (na łamach „Prac Polonistycznych”).
- 1939** Publikacja w „Pracach Polonistycznych” artykułu *Ze studiów nad pieśnią o Piłsudskim*.
9 IX – zajęcie Łodzi przez Niemców.
11 XI – inauguracja w szkole Czapczyńskiego nauki w okrojonej formie (do świąt Bożego Narodzenia, gdy zamknięto wszystkie placówki oświatowe).
11 XII – aresztowanie wraz z całą rodziną. Czapczyński spędził noc w więzieniu na Radogoszczu, a następnie został przewieziony wagonem towarowym do Krakowa.
- 1939–1945** Pobyt w stolicy Generalnej Guberni, praca w charakterze akwizytora ubezpieczeniowego, a później kasjera; dzięki niej uzyskał niezbędne dokumenty osobiste.
- 1940** VI – operacja serca.
- 1941** Od V – praca na tajnych kompletach; uczył głównie dawne uczennice siostr urszulanek.
- 1942** Wydanie w Krakowie adresowanej do dzieci *Książeczki trochę nowej, trochę starej o Magdzie, mące, kluskach i zegarach*
- 1943–1944** Propozycja krytycznego wydania dzieł Fredry złożona przez przedstawiciela Biblioteki Polskiej w Warszawie; od X 1943 r. do II 1944 r. Czapczyński opracowywał wstęp i komentarz do komedii.
- 1945** Powrót do Łodzi; kierowanie własną prywatną żeńską szkołą średnią.
Od II – przewodniczenie Zarządowi Sekcji Dydaktycznej Nauczycieli Polonistów ZNP.
Od 23 VI do 3 III 1946 r. członek Komisji Rewizyjnej TPN w Łodzi.
Ogłoszenie w „Miesięczniku Pedagogicznym” *Wytucznych „jednolitej szkoły zespołowej”*.
Studium *Pierwiastki wychowawcze w powieściach Marii Dąbrowskiej* zamieszczone w „Miesięczniku Pedagogicznym” inicjuje prace nad dziełem pisarki.
- 1946–1958** Działalność w Zarządzie Oddziału Łódzkiego Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza; korespondent Wydziału I (Językoznawstwa, Nauki o Literaturze i Filozofii) ŁTN.
- 1946** Nawiazanie korespondencji z Dąbrowską.
Kolejne publikacje o dokonaniach Dąbrowskiej: *Wielodrożność twórczości Marii Dąbrowskiej* w „Nauce i Sztuce” oraz *Materiały do genezy „Nocy i dni”* na łamach „Prac Polonistycznych”.
12 V – członek Komisji Rewizyjnej ŁTN (do 10 XII 1949 r.).
- 1947** Opublikowanie biografii *Życie i twórczość Aleksandra Fredry* oraz jej wersji skróconej *Aleksander Fredro*.
Ogłoszenie w „Pamiętniku Literackim” *Kompozycji „Nocy i dni” Marii Dąbrowskiej*.

- 1948** V – obchody osiemdziesięcioletnia istnienia szkoły, którą kierował; 1 XI – upaństwowienie i przekształcenie w XVI Państwową Szkołę Ogólnokształcącą; Tadeusz Czapczyński pozostał jej dyrektorem. Publikacja szkicu biograficznego *Hugo Kollątaj*, książeczki dla dzieci *Idzie sobie bobas mały* oraz studium *Dramaty Marii Dąbrowskiej* w „Pracach Polonistycznych”.
- 1949** Brak zgody Kuratorium na pełnienie przez Tadeusza Czapczyńskiego funkcji dyrektora szkoły.
- 1950** 31 VII – definitywne rozstanie się z profesją nauczycielską po ośmiu miesiącach pracy w charakterze nauczyciela języka polskiego.
- 1950–1956** Sekretarz redakcji „Sprawozdań z Czynności i Posiedzeń ŁTN”.
- 1950–1958** Dyrektor Biura ŁTN.
Członek korespondent Komisji Statutowej ŁTN.
- 1951–1955** Od 22 II – z ramienia ŁTN działalność w Komitecie Naukowym Stacji Naukowej w Wojcieszowie Górnym (k. Jeleniej Góry).
- 1951** Opublikowanie *Wstępu do Mendla Gdańskiego* Marii Konopnickiej.
- 1952** Prezentacja pracy publicystycznej Konopnickiej w studium „*Świt*” pod redakcją Marii Konopnickiej, zamieszczonym na łamach „Prac Polonistycznych”.
- 1954** Zgłoszenie własnego projektu statutu ŁTN oraz złożenie propozycji, by Towarzystwo podlegało Prezydium PAN.
- 1955** Publikacje: w „Tygodniku Powszechnym” syntetyczne studium *Maria Dąbrowska*; w „Pracach Polonistycznych” – *O genezie niektórych nowel Marii Konopnickiej*; w „Przeglądzie Nauk Historycznych i Społecznych” – szkic *Rok 1905 a twórczość Marii Konopnickiej*.
- 1956–1957** Druk studiów o życiu i twórczości Marii Konopnickiej na łamach „Sprawozdań z Czynności i Posiedzeń Naukowych Łódzkiego Towarzystwa Naukowego”: *Na marginesie listów Marii Konopnickiej do Antoniego Wodźńskiego (Materiały do biografii)*, *Nieznane listy Marii Konopnickiej*, *Maria Konopnicka a Józef Supiński, Rewolucja Chrystusowa („Imagina” Marii Konopnickiej)*, *Listy Marii Konopnickiej do Wysłouchów*, *Listy Marii Konopnickiej do Attilia Begeya*, *Listy Marii Konopnickiej do Teofila Lenartowicza*, *Listy Marii Konopnickiej do Mieczysława Pawlikowskiego*; stanowiły one pendant do prac nad nieukończoną monografią Konopnickiej (korespondencja m.in. z Zofią Mickiewiczową, Zofią Grankowską i Krystyną Roykiewiczową).
- 1957** Wydanie niepublikowanych wcześniej listów pisarki do synów i córek w pracy *Tułacz lata Marii Konopnickiej*.
Starania o przyznanie tytułu samodzielnego pracownika naukowego Uniwersytetu Łódzkiego (docenta), mimo braku doktoratu. UŁ poparł wnioszek, który jednak odrzucono.
Przedstawienie tułaczego i rewolucyjnego ujęcia losów chłopskiej gromady w studium „*Pan Balcer w Brazylii*” jako poemat emigracyjny.
- 1958** 29 II – protokół (ostatni raz) na zebraniu Zarządu ŁTN, inicjatywa powołania Komisji Wydawniczej ŁTN (m.in. ustalanie honorariów, okre-

ślanie nakładu, czuwanie nad planem). Komisja rozpoczęła działalność od następnego roku.

Odnaczony Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski.

23 X – atak serca i śmierć.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia osobowa

Czapczyński Tadeusz [pseud.: Cet., Jan Czata, P-t, Puszczyk, Tadeusz Antoni Nik, tc., Wojciech Kosa, Tad. Czap.]

Dydaktyka

Książki

Ćwiczenia w mówieniu. Przyczynek do metodyki języka polskiego, Warszawa 1922.

Metodyczny rozbiór „Pana Tadeusza” w formie pytań, Warszawa – Lublin – Łódź – Poznań – Kraków [1920]; wyd. II popraw. Warszawa–Kraków–Lublin–Łódź [1922]; wyd. III zmien. i popraw. z podtyt.: *Do użytku w szkołach powszechnych, średnich i seminariach nauczycielskich*, Warszawa–Kraków–Lublin–Łódź–Paryż–Poznań–Wilno–Zakopane 1925.

Metodyczny rozbiór powieści „Ogniem i mieczem” Henryka Sienkiewicza oprac...., Warszawa–Kraków–Lublin–Łódź–Poznań–Wilno–Zakopane [1922].

Metodyka ćwiczeń stylistycznych w szkole powszechnej i średniej. Podręcznik dla nauczyciela, Lwów 1929.

Zespołowa praca wychowawcza, Łódź 1939; wcześniej drukowana w: Dz.Urz. Kuratorium Okręgu Szkolnego Warszawskiego Nr 8, z dn. 24 sierpnia 1938 r.

1919

Praca harcerska na wsi, „Przegląd Płocki” 1919, nr 21, s. 3.

Wycieczki wakacyjne, „Przegląd Płocki” 1919, nr 21, s. 3.

Uczniowie o nauczycielach (na tle wypracowań uczniów klasy VIII), „Przegląd Płocki” 1919, nr 29, s. 2; nr 30, s. 2; nr 32, s. 2; nr 33, s. 2; nr 35, s. 2.

1920

Jak pytać z języka polskiego przy egzaminie dojrzałości?, „Przegląd Pedagogiczny” 1920, nr 3, s. 114–123.

1921

Ćwiczenia w mówieniu w szkole powszechnej i średniej, „Rocznik Pedagogiczny” 1921, t. 1, s. 232–238.

1922

Lekcja metodyczna: „Głupi Franek” Konopnickiej. Klasa IV. (F. Próchnicki i K. Wojciechowski: *Wypisy polskie, cz. IV*), „Muzeum” 1922, z. 2, s. 138–150.

1923

Lekcja języka polskiego jako jednostka metodyczna, „Ruch Pedagogiczny” 1923, nr 9–10, s. 219–234.

1924

Pierwszy ustęp w klasie pierwszej, „Przyjaciel Szkoły” 1924, nr 13, s. 270–272; nr 14, s. 296–300.

1925

„Dziewczynka z zapalkami” (z metodyki nauczania stylistyki w szkole powszechnej), „Przyjaciel Szkoły” 1925, nr 18, s. 510–512.

Z metodyki języka polskiego. Nauczanie stylistyki w szkole powszechnej i średniej, „Ruch Pedagogiczny” 1925, nr 5–6, s. 165–173; nr 7, s. 212–219.

1926

Nauczanie języka polskiego w szkołach mniejszości narodowych i wyznaniowych (Szkoły żydowskie i niemieckie w Okręgu Szkolnym Łódzkim i Warszawskim), [w:] *Z zagadnień szkoły średniej i powszechnej*, Łódź 1926, s. 1–39.

1927

Z metodyki języka polskiego. Propedeutyka stylistyki w szkole powszechnej i średniej, „Szkoła i Wiedza” 1926/1927, z. 7–8, s. 351–360.

Przygotowawcze ćwiczenia stylistyczne w zakresie użycia przymiotnika, „Szkoła i Wiedza” 1927/1928, z. 1, s. 9–17.

Porównania jako materiał do ćwiczeń stylistycznych, „Szkoła i Wiedza” 1927/1928, z. 4, s. 155–166.

Zagajenie, [w:] *Egzaminy dojrzałości. (Pamiętnik III Konferencji Dyrektorów i Delegatów Rad Pedagogicznych Państwowych i Prywatnych Szkół Średnich Ogólnokształcących na terenie Okręgu Szkolnego Łódzkiego*, Łódź 1927, s. 7–13.

Zagadnienie jednolitości szkoły, „Tygodnik Prawda” 1927, nr 4, s. 4.

O szkołę jednolitą, „Tygodnik Prawda” 1927, nr 5, s. 4.

Egzaminy dojrzałości, „Tygodnik Prawda” 1927, nr 6, s. 5.

Program ministra Dobrudzkiego, „Tygodnik Prawda” 1927, nr 8, s. 5.

1928

Pomocnicze ćwiczenia stylistyczne, „Ruch Pedagogiczny” 1928, nr 1, s. 15–21; nr 2, s. 43–46; nr 3, s. 89–93.

1938

Wypracowania piśmienne w świetle poglądów niemieckich (1911–1930). Karta z historii zagadnienia, „Prace Polonistyczne” 1938, s. 329–350.

1939

Wypracowania piśmienne w świetle poglądów niemieckich (1911–1930). Tematy wypracowań, „Prace Polonistyczne” 1939, s. 363–382; także odb. Łódź 1939, ss. 22.

1945

Wytyczne „jednolitej szkoły zespolowej”, „Miesięcznik Pedagogiczny” 1945–46, nr 5/6–7, s. 1–5.

Prace literaturoznawcze

Książki

Walerian Łukasiński, Stanisławów 1913.

Życie i twórczość Aleksandra Fredry, Łódź 1947.

Aleksander Fredro, Łódź 1947.

Hugo Kołłątaj, Warszawa 1948.

Tulące lata Marii Konopnickiej, Łódź 1957.

„Pan Balcer w Brazylii” jako poemat emigracyjny, Łódź 1957.

Maria Konopnicka (przyczynki do biografii), t. 1: w latach 1842–1890; t. 2: 1890–1910; praca niepublikowana, maszynopis w Muzeum Marii Konopnickiej w Żarnowcu, sygn. 28–zb.4, 29–zb.4

Artykuły

1903

Kilka słów o „Janie Bieleckim”, „Znad Złotej Lipy”, Brzeżany 1903, s. 9.

1909

Jubileusz Słowackiego, „Kurier Stanisławowski” 1909, nr 1238, s. 1.

Juliuszowi Słowackiemu w uczczeniu setnej rocznicy urodzin, „Kurier Stanisławowski” 1909, nr 1258, s. 1.

Podróż na Wschód Słowackiego, „Kurier Stanisławowski” 1909, nr 1258, s. 2–3.

1910

Nauka moralna w systemie wychowawczym Kołłątaja (Próba konstrukcyjna), [w:] Sprawozdanie Dyrekcji c.k. Gimnazjum I z polskim językiem wykładowym w Stanisławowie za rok szkolny 1909/10, Stanisławów 1910, s. 3–37.

1912

Druga reforma Akademii krakowskiej przez ks. Hugona Kołłątaja, [w:] Sprawozdanie Dyrekcji Zreformowanego Gimnazjum Realnego Żeńskiego Sióstr Urszulanek w Stanisławowie z prawem publiczności oraz Szkoły Pospolitej z prawem publiczności i Liceum Sześcioklasowego za rok szkolny 1911/12, Stanisławów 1912, s. 3–14.

O Kołłątaju. Wspomnienie jubileuszowe, „Rewera” 1912, nr 9, s. 1–2.

1914

„Gromada” (zagajenie pogadanki w Związku Naukowo-Literackim im. J. Słowackiego), „Re-wera” 1914, nr 20, s. 1.

Twórczość powieściopisarska Józefa Weysenhoffa. (Jednostronna analiza wewnętrznej konstrukcji), [w:] Sprawozdanie Dyrekcji Gimnazjum Realnego Żeńskiego Sióstr Urszulanek w Stanisławowie z prawem publiczności w myśl reskr. Min. W. i O. z 16 maja 1914 L. 18574 oraz Szkoły Pospolitej z prawem publiczności i Liceum Siedmioklasowego za rok szkolny 1913/14, Stanisławów 1914, s. 3–45.

1918

Testament r. 1831, „Przegląd Płocki” 1918, nr 1, s. 2–4.

1937

K. Iłłakowiczówna o J. Piłsudskim, „Dodatek Literacki” 1937, nr 46, [do:] „Kurier Łódzki” 1937, nr 313, s. 17.

Marian Piechał, „Prace Polonistyczne” 1937, s. 109–154; także odb. Łódź 1937.

Łódź w świetle niektórych utworów literackich, „Prace Polonistyczne” 1937, s. 303–312.

1939

Ze studiów nad pieśnią o Piłsudskim, „Prace Polonistyczne” 1939, s. 207–241; także odb. Łódź 1939, ss. 37.

Wstęp, [w:] Nowacki Tadeusz, *Rozwój świadomości społecznej u dzieci i młodzieży warstwy robotniczej Łodzi*, Łódź 1939, s. 3–5.

1945

Pierwiastki wychowawcze w twórczości Marii Dąbrowskiej, „Miesięcznik Pedagogiczny” 1945, nr 1–2, s. 10–15.

1946

Materiały do genezy „Nocy i dni”, „Prace Polonistyczne” 1940–1946, s. 93–115.

Wielodrożność twórczości Marii Dąbrowskiej, „Nauka i Sztuka” 1946, nr 1, s. 47–65.

1947

Kompozycja „Nocy i dni” Marii Dąbrowskiej, „Pamiętnik Literacki” 1947, s. 150–165.

1948

Dramaty Marii Dąbrowskiej, „Prace Polonistyczne” 1948, s. 159–168.

1951

Maria Konopnicka jako redaktorka „Świtu”, „Sprawozdania z Czynności i Posiedzeń Naukowych Łódzkiego Towarzystwa Naukowego” 1951, nr 1, s. 13–14.

Wstęp, [do:] M. Konopnicka, *Mendel Gdański*, Wrocław 1951, s. 3–21; wyd. 2, 1952, s. 3–21.

1952

„Świt” pod redakcją Marii Konopnickiej, „Prace Polonistyczne” 1952, s. 235–283.

1955

Maria Dąbrowska, „Tygodnik Powszechny” 1955, nr 40, s. 1 i 6; nr 41, s. 3 i 7; nr 43, s. 7.
Maria Konopnicka wobec spraw społecznych i narodowych w świetle korespondencji z lat 1888–1910, „Przegląd Nauk Historycznych i Społecznych” 1955, t. IV, s. 433–482.
Nieznana Maria Konopnicka, „Tygodnik Powszechny” 1955, nr 33, s. 5.
O genezie niektórych nowel Marii Konopnickiej (Z materiałów do twórczości), „Prace Polonistyczne” 1955, s. 325–330.

1956

Rok 1905 a twórczość Marii Konopnickiej, „Przegląd Nauk Historycznych i Społecznych” 1955, t. VI (druk: 1956), s. 252–263.
Na marginesie listów Marii Konopnickiej do Antoniego Wodzińskiego (Materiały do biografii), „Sprawozdania z Czynności i Posiedzeń Naukowych Łódzkiego Towarzystwa Naukowego” 1956, R. X, nr 1–5, s. 1–10.
Nieznane listy Marii Konopnickiej, „Sprawozdania z Czynności i Posiedzeń Naukowych Łódzkiego Towarzystwa Naukowego” 1956, R. X, nr 1–5, s. 11–14.
Maria Konopnicka a Józef Supiński, „Sprawozdania z Czynności i Posiedzeń Naukowych Łódzkiego Towarzystwa Naukowego” 1956, R. X, nr 1–5, s. 14–26.
Listy Marii Konopnickiej do Wysłouchów, „Sprawozdania z Czynności i Posiedzeń Naukowych Łódzkiego Towarzystwa Naukowego” 1956, R. X, nr 1–5, s. 27–31.
Listy Marii Konopnickiej do Attilia Begeya, „Sprawozdania z Czynności i Posiedzeń Naukowych Łódzkiego Towarzystwa Naukowego” 1956, R. X, nr 1–5, s. 31–39.
Rewolucja Chrystusowa („Imagina” Marii Konopnickiej), „Sprawozdania z Czynności i Posiedzeń Naukowych Łódzkiego Towarzystwa Naukowego” 1956, R. XI, nr 1, s. 1–11.

1957

Listy Marii Konopnickiej do Teofila Lenartowicza, „Sprawozdania z Czynności i Posiedzeń Naukowych Łódzkiego Towarzystwa Naukowego” 1957, R. XII, nr 2, s. 1 [7]–24 [30].
Listy Marii Konopnickiej do Mieczysława Pawlikowskiego, „Sprawozdania z Czynności i Posiedzeń Naukowych Łódzkiego Towarzystwa Naukowego” 1957, R. XII, nr 4, s. 1–12.

Twórczość literacka

Pszczoly się roją, „Głos Płocki” 1911, nr 60, s. 2; nr 61, s. 2.
W oczekiwaniu. Prawdziwy epizod wiejski w jednej odsłonie, „Rewera” 1912, nr 29, s. 1–2; nr 30, s. 1–2; nr 31, s. 1–2.
Wieszczom cześć! Ku uczczeniu wskrzeszenia Polski obraz dramatyczny na tle wypadków listopadowych 1918 r. napisał Wojciech Kosa, Płock 1919.
Nowa stodoła. Sztuka w jednym akcie na tle stosunków kaszubskich ze wstępem Zygmunta Olbroy-Olszewskiego, Puck 1922.

Pamiętam... Poezje, Łódź 1938.

Książeczka trochę nowa, trochę stara o Magdzie, mące, kluskach i zegarach, Kraków 1942.

Idzie sobie bobas mały, Łódź 1948.

[Czterdzieści trzy] *43 lata pracy pedagogicznej*, [Łódź 1956], maszynopis w zbiorach Pracowni Dziejów Oświaty PAN, nr 97.

Regulaminy szkolne

Obowiązki moje jako ucznia, [w:] K. Bzowski, T. Czapczyński, F. Śliwiński, *Regulaminy dla szkół średnich ogólnokształcących*, Łódź [bdw.], s. 27–33.

Obowiązki moje jako ucznia, [w:] *Zbiór Regulaminów dla dyrektorów, kierowników, Rad Pedagogicznych, wychowawców i młodzieży w publicznych szkołach powszechnych, w państwowych i prywatnych szkołach średnich ogólnokształcących i w seminariach nauczycielskich*, zebrali T. Czapczyński i F. Śliwiński, Łódź 1930, s. 11–17.

Wskazania dla starszej młodzieży szkół średnich, [w:] K. Bzowski, T. Czapczyński, F. Śliwiński, *Regulaminy dla szkół średnich ogólnokształcących*, Łódź [bdw.], s. 34–40.

Wskazania dla starszej młodzieży szkół średnich, [w:] *Zbiór Regulaminów dla dyrektorów, kierowników, Rad Pedagogicznych, wychowawców i młodzieży w publicznych szkołach powszechnych, w państwowych i prywatnych szkołach średnich ogólnokształcących i w seminariach nauczycielskich*, zebrali T. Czapczyński i F. Śliwiński, Łódź 1930, s. 61–68.

Obowiązki moje jako uczeń, Łódź 1924.

Obowiązki moje jako uczeń, [w:] *Zbiór Regulaminów dla dyrektorów, kierowników, Rad Pedagogicznych, wychowawców i młodzieży w publicznych szkołach powszechnych, w państwowych i prywatnych szkołach średnich ogólnokształcących i w seminariach nauczycielskich*, zebrali T. Czapczyński i F. Śliwiński, Łódź 1930, s. 18–24.

Artykuły i broszury społeczne

1905

Bartoszewi w hołdzie. Polska Młodzież Ludowa, red. T. Czapczyński i inni, Lwów 1905.

Hołd Kościuszce, „Kurier Lwowski” 1905, nr 94, s. 2.

1907

Biblioteka im. Zielińskich, „Płocczanin” 1907, nr 26, s. 1–2; nr 27, s. 1.

Punkty wstydlive, „Płocczanin” 1907, nr 30, s. 1.

Pańszczyzna idei, „Płocczanin” 1907, nr 31, s. 1.

1908

Jesienny odzew, „Wyzwolenie” 1908, nr 9–11, s. 10–11.

Zaniedbana dziedzina, „Kurier Lwowski” 1908, nr 534, s. 5–6.

1909

Precz z karczmą i szynkiem, Stanisławów 1909.

Tajemnica szklanki piwa, Stanisławów 1909.

1912

W raclawicką rocznicę, „Rewera” 1912, nr 17, s. 1–2.

W sprawie statystyki alkoholizmu wśród młodzieży szkolnej, „Muzeum” 1912, t. 2, s. 364–380.

1913

Tajemnica kieliszka, Stanisławów 1913.

1914

Rodzice a dzieci, „Rewera” 1914, nr 6, s. 1–2.

Sokołom i strzelcom pod rozwagę, „Rewera” 1914, nr 8, s. 1–2.

Tablice przeciwalkoholowe, „Przyszłość Ludu” 1914, nr 6.

Wpływ alkoholu na młodzież, „Czasopismo Pedagogiczne” 1914, z. 3, s. 206–222.

1917

Ostatnie dni inwazji rosyjskiej w Stanisławowie, „Ilustrowany Kurier Codzienny” 1917, nr 210, s. 2–3.

Ostatnie dni inwazji w Stanisławowie, „Kurier Lwowski” 1917, nr 355, s. 1–3.

1918

Ordynacja wyborcza do Sejmu Ustawodawczego, „Przegląd Płocki” 1918, nr 3, s. 3–5.

1922

Stan i potrzeby szkolnictwa średniego ogólnokształcącego w Okręgu Szkolnym Łódzkim w roku szkolnym 1921/22, Dz.Urz. Kuratorium Okręgu Szkolnego Łódzkiego z 1922 r. Nr 1, s. 81–96.

1923

Szkolnictwo średnie w Polsce w świetle cyfr (rok szk. 1921/22), „Przegląd Pedagogiczny” 1923, z. 2, s. 105–121.

Stosunek szkoły średniej do powszechnej, gimnazjum pięcioklasowe, „Przegląd Pedagogiczny” 1923, z. 4, s. 285–293.

1925

Z zagadnień dydaktycznych chwili bieżącej, [w:] *Z aktualnych zagadnień szkolnictwa średniego. (Pamiętnik I i II Konferencji Dyrektorów Państwowych i Prywatnych Szkół Średnich Ogólnokształcących na terenie Okręgu Szkolnego Łódzkiego, Łódź 1925, s. 133–148.*

W sprawie sieci szkół średnich ogólnokształcących w Okręgu Szkolnym Łódzkim, [w:] *Z aktualnych zagadnień szkolnictwa średniego. (Pamiętnik I i II Konferencji Dyrektorów Państwowych i Prywatnych Szkół Średnich Ogólnokształcących na terenie Okręgu Szkolnego Łódzkiego, Łódź 1925, s. 164–193.*

Polskie ogólnokształcące szkolnictwo średnie w świetle cyfr. Rok szkolny 1922/3, „Przegląd Współczesny” 1925, t. 12, nr 33, s. 67–89.

Z aktualnych zagadnień szkolnictwa średniego. W sprawie sieci szkół średnich ogólnokształcących, Łódź 1925.

1927

Ciężki rok, „Tygodnik Prawda” 1927, nr 1, s. 2.

W przededniu reformy ustroju szkolnictwa, „Tygodnik Prawda” 1927, nr 2, s. 5.

Stan i potrzeby szkolnictwa w Polsce w chwili obecnej, Łódź 1927.

Zagadnienie polityki szkolnej w zakresie ilościowego zapotrzebowania szkół w Polsce, Dz.Urz. Kuratorium Okręgu Szkolnego Łódzkiego z 1927 r. Nr 12, s. 146–152.

Stan i potrzeby szkolnictwa powszechnego w Okręgu Szkolnym Łódzkim (w skróceniu), Dz.Urz. Kuratorium Okręgu Szkolnego Łódzkiego z 1927 r. Nr 12, s. 152–157.

1928

Stan i potrzeby szkolnictwa powszechnego w Polsce, „Tygodnik Prawda” 1928, nr 3, s. 4.

Szkoły powszechne w Polsce i ich stopień organizacyjny, „Tygodnik Prawda” 1928, nr 7, s. 5.

Dwa miliardy na budynki szkolne, „Tygodnik Prawda” 1928, nr 9, s. 5.

Szkolnictwo wyższe w Polsce, „Tygodnik Prawda” 1928, nr 15, s. 4–5.

O duchu szkoły średniej, „Tygodnik Prawda” 1928, nr 20, s. 5 (cz. I) i nr 21, s. 5 (cz. II).

Jak uregulować produkcję inteligencji?, „Tygodnik Prawda” 1928, nr 24, s. 4, nr 25, s. 4.

U progu nowego roku szkolnego, „Tygodnik Prawda” 1928, nr 36, s. 4.

Dziesięć lat szkolnictwa w Polsce Niepodległej, „Tygodnik Prawda” 1928, nr 46, s. 4–5.

Szkolnictwo w Łodzi. Co mówią cyfry statystyki o szkole powszechnej w największym polskim środowisku robotniczym?, „Tygodnik Prawda” 1928, nr 50, s. 5.

Nauczycielstwo szkół powszechnych w Polsce, Dz.Urz. Kuratorium Okręgu Szkolnego Łódzkiego z 1928 r. Nr 2, s. 26–30.

1929

Reforma szkolnictwa średniego ogólnokształcącego, „Tygodnik Prawda” 1929, nr 4, s. 5.

Jakich mamy nauczycieli w szkołach średnich?, „Tygodnik Prawda” 1929, nr 10, s. 4.

Administrowanie czy wychowywanie?, „Tygodnik Prawda” 1929, nr 15, s. 4.

Szkolnictwo średnie ogólnokształcące w Okręgu Szkolnym Łódzkim, Dz.Urz. Kuratorium Okręgu Szkolnego Łódzkiego z 1929 r. Nr 1, s. 13–23.

Szkolnictwo średnie ogólnokształcące w Polsce w latach 1921/2–1926/7, „Chowanna” 1929, t. 1, z. 1–2, s. 59–90.

Co mówią cyfry statystyki o szkole w największym polskim środowisku przemysłowym, Łódź 1929.

1930

W sprawie ilościowego zapotrzebowania Kuratoriów Okręgów Szkolnych (Referat wygłoszony na zjeździe okręgowym TNSW w Łodzi), „Muzeum” 1930, s. 282–296.

1937

Koło Polonistów w Łodzi, „Prace Polonistyczne” 1937, s. 387–389.

Wolna Wszechnica Polska w Łodzi, „Prace Polonistyczne” 1937, s. 392–397.

1938

Zagadnienie teatralne w Łodzi, „Kultura Łodzi” 1938, nr 1, s. 29–30.

1946

Ludwik Kalisz, „Prace Polonistyczne” 1940–1946, s. 214–215 (nekrolog).

1952

Łódzkie Towarzystwo Przyjaciół Nauk. Łódzkie Towarzystwo Naukowe (1936–1951), „Przegląd Nauk Historycznych i Społecznych” 1952, t. II, s. 336–344.

Recenzje

- [rec.] dr A. Maciesza, *Atlas statystyczny Królestwa Polskiego*, „Kurier Lwowski” 1907, nr 415, s. 1–2.
- [rec.] Dr L. Popielski: „O działaniu alkoholu na organizm”, Klimaszewski: „Precz z alkoholem”, „Wyzwolenie” 1908, nr 9–10–11, s. 12.
- [rec.] Mistrzyni życia, „Kurier Lwowski” 1908, nr 601, s. 2; nr 603, s. 1–2.
- [rec.] Wierzbowski Teodor: *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794. Monografia historyczna, t. I. Z zapomogi kasy pomocy im. Dra J. Mianowskiego*. Warszawa 1911, 8-vo, s. 186, „Pamiętnik Literacki” 1912, s. 340–343.
- [rec.] Szczepański Józef: *Co nam daje szkoła polska, a czego od nas wymaga? Studium społeczne*. Włocławek. Nakładem autora. Skład główny u Gebethnera i Wolffa w Warszawie 1912, „Muzeum” 1912, t. 2, s. 558–559.
- [rec.] Mikulski Antoni J, dr: *Działalność oświatowa Tadeusza Czackiego*, Poznań 1913. Nakładem „Pracy” (z portretem Czackiego), „Muzeum” 1913, t. 2, s. 105–106.
- [rec.] Emil Kipa: „Hugo Kołłątaj”. *We Lwowie. Macierz Polska*. 1912, „Muzeum” 1913, t. 2, s. 515–517.
- [rec.] Adam Mickiewicz, *Pan Tadeusz, czyli ostatni zajazd na Litwie. Historia szlachecka z roku 1811 i 1812 w dwunastu księgach wierszem. Objaśnili i zastosowali do potrzeb ksiązek szkolnych Jan Bystrzycki i Michał Janik*. Lwów–Warszawa. Książnica Polska T. N. S. W. 1921. Form. 22x15, str. 379+ nlb., „Bibliografia Pedagogiczna” 1922, z. 1, s. 41.
- [rec.] *Język polski (gimnazjum wyższe). Wskazówki metodyczne do programu gimnazjum państwowego*. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Warszawa. Skład główny w Książnicy Polskiej Tow. Naucz. Szkół Wyższych, 1923, str. XI+588, „Ruch Pedagogiczny” 1924, nr 3–4, s. 83–89.
- [rec.] „*Damy i huzary*” Aleksandra Fredry, „Łódź Teatralna” 1947/48, nr 3, s. 5–10.

Korespondencje

- Listy T. Czapczyńskiego do Zofii Mickiewiczowej: 14 VIII 1950; 22 VIII 1950; Łódź, 26 IX 1950; Łódź, 6 X 1950; niepublikowana korespondencja w zbiorach Muzeum Marii Konopnickiej w Żarnowcu, sygn.: MKŻ/H/31/4/1, MKŻ/H/31/4/2, MKŻ/H/31/4/3, MKŻ/H/31/4/4.
- Listy M. Dąbrowskiej do T. Czapczyńskiego: 17 III 1946; 15 I 1949; 17 II 1949; 22 VI 1955; korespondencja w zasobach Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej im. J. Piłsudskiego w Łodzi, rps. III-13.

Opracowania

- Adamczewski S., [rec.] *Metodyczny rozbiór „Pana Tadeusza” w formie pytań*. Wydanie drugie, poprawione. Nakład Gebethnera i Wolffa, Warszawa–Kraków etc. (b.d.). Form. 18x13, str. 188 + 1 nlb, „Bibliografia Pedagogiczna” 1922, z. 3, s. 258–259.
- Bielak F., [rec.] *Czapczyński: Metodyczny rozbiór „Pana Tadeusza” w formie pytań*. Wyd. II poprawione, Gebethner i Wolff, s. 188, „Ruch Pedagogiczny” 1922, nr 9–10, s. 226–228.
- Dobrowolski T., [rec.] *Metodyczny rozbiór „Pana Tadeusza” w formie pytań*. Wydanie drugie, poprawione. Nakład Gebethnera i Wolffa, Warszawa–Kraków–Lublin–Łódź–Poznań, The Polish Book Import. Co Inc., New York 1922, „Muzeum” 1922, z. 4, s. 444.
- Gajak-Toczek M., *Poezja w szarym mieście – Łódź oczami Mariana Piechala*, [w:] *Mała ojczyzna wobec wielokulturowej Europy*, red. G. Różańska, Pruszcz Gdański–Słupsk 2013, s. 45–65.
- Gajak-Toczek M., *Konopnicka w teatrze życia codziennego – studentów polonistyki próba szkicu biografii niebanalnej*, [w:] „Stare” i „nowe” w literaturze dla dzieci i młodzieży – biografia, red. B. Olszewska, O. Pajączkowski, L. Urbańczyk, Opole 2015, s. 459–474.
- Gajak-Toczek M., *Monograficzna koncepcja nauczania literatury w ujęciu Tadeusza Czapczyńskiego* (w druku).
- Gajak-Toczek M., *Rola małej ojczyzny w kształceniu polonistycznym na IV etapie edukacyjnym na przykładzie Łodzi. Rozważania aksjologiczne*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2017 (w druku).
- Gołąbek J., [rec.] *Tadeusz Czapczyński. Metodyczny rozbiór powieści „Ogniem i mieczem” H. Sienkiewicza*, „Przegląd Pedagogiczny” 1922, nr 4, s. 333.
- Hahn W., [rec.] *T. Czapczyński, „Nauka moralna w systemie wychowawczym Kollątaja (Próba konstrukcyjna). Sprawozdanie Gimnazjum w Stanisławowie za r. 1909/10”*, „Muzeum” 1910, t. 2, s. 426.
- Magiera J., [rec.] *Tadeusz Czapczyński. Metodyczny rozbiór powieści „Ogniem i mieczem” H. Sienkiewicza*, „Przyjaciel Szkoły” 1923, nr 8–10, s. 226–237.
- Spytkowski J., [rec.] *T. Czapczyński, „Pan Balcer w Brazylii” jako poemat emigracyjny*. Łódź 1957. *Zakład Narodowy im. Ossolińskich we Wrocławiu*, s. 56. *Łódzkie Towarzystwo Naukowe. Wydział I*, nr 30, „Pamiętnik Literacki” 1959, z. 1–2, s. 274–283.
- Zathey S., [rec.] *Tadeusz Czapczyński. Ćwiczenia w mówieniu. Przyczynek do metodyki języka polskiego*. Warszawa 1922, „Bibliografia Pedagogiczna” 1923, s. 123–126.

Bibliografia rzeczowa (wybór)

Pozycje książkowe

- Adamczewski S., *Zbiór zadań i pytań z literatury polskiej dla uczniów szkoły średniej*. Cz. I: *Wiek 16 i 17*, Lwów–Warszawa 1922.
- Adamczykowa Z., *Maria Dąbrowska. Ku dziecku i wychowaniu*, Katowice 2005.
- Ajdukiewicz K., *Zdanie pytajne*, [w:] id., *Język i poznanie*, t. 1, Warszawa 1960, s. 278–286.

- Almack J.C., *Wychowanie obywatelskie*, przeł. J. Piotrowski, Warszawa–Lwów [1935].
- Ankersmit F.R., *History and Topology: The Rise and Fall of Metaphor*, Berkeley 1994.
- Ankersmit F.R., *Sześć tez o narratywistycznej filozofii historii*, przeł. E. Domańska, [w:] idem, *Narracja, reprezentacja, doświadczenie. Studia z teorii historiografii*, Kraków 2004, s. 55–69.
- Antoniewicz T., *Projekt programu nauki historii literatury w szkołach średnich (gimnazja i seminaria nauczycielskie)*, Zamość [1918].
- Araszkiewicz F.W., *Ideale wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1978.
- Askenazy Sz., *Łukasiński*, t. 1–2, Warszawa 1908.
- Balcerzan E., *Przez znaki. Granice autonomii sztuki poetyckiej. Na materiale polskiej poezji współczesnej*, Poznań 1972.
- Balicki J., *Maykowski S., Mówią wieki*, cz. 1–4, Lwów 1933–1936.
- Balicki Z., *Szkice o narodowości*, Warszawa 1898.
- Balicki Z., *Zasady wychowania narodowego*, Warszawa 1909.
- Baluch A., *Ceremonie literackie: a więc obrazy, zabawy i wzorce w utworach dla dzieci*, Warszawa–Kraków 1996.
- Baluch A., *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*, wyd. 2 poszerz., Wrocław 1994.
- Baluch A., *Od form prostych do arcydzieła*, Kraków 2008.
- Balaban M., *Historia i literatura żydowska ze szczególnym uwzględnieniem historii Żydów w Polsce*, t. 1, Lwów 1929.
- Baranowski K., *Oddział Wolnej Wszechnicy Polskiej w Łodzi 1928–1939*, Warszawa–Łódź 1977.
- Bartmiński J., *Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata*, [w:] *Językowy obraz świata*, red. idem, wyd. 2 popr., Lublin 1999, s. 103–120.
- Bartnicka K., *Koncepcje wychowania obywatelskiego i patriotycznego w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, [w:] *Rozprawy z dziejów oświaty*, red. Ł. Kurdybacha, t. XVI, Wrocław 1973, s. 41–67.
- Benjamin W., *Twórca jako wytwórca*, wyb. H. Orłowski, przeł. H. Orłowski, J. Sikorski, Poznań 1975.
- Bęczkowska K., *Współczesna poezja dla dzieci i jej wartości*, Kielce 2004.
- Białynia-Chołoddecki J., *Cmentarzyska i groby naszych bohaterów z lat 1794–1864 na terenie Wschodniej Małopolski*, Lwów 1928.
- Bielik-Robson A., *Na drugim brzegu nihilizmu. Filozofia współczesna w poszukiwaniu nowego podmiotu*, Warszawa 1997.
- Bielik-Robson A., *Romantyzm – niedokończony projekt. Eseje*, Kraków 2008.
- Błażejowski T., *Łódzkie środowisko literackie*. [Informator], Łódź 1982.
- Błażejowski T., *Współczesna Łódź literacka. Słownik autorów*, Łódź 1989.
- Błażejowski W., *Z dziejów harcerstwa polskiego*, Warszawa 1985.
- Bobin R., *Wypisy polskie dla klas wyższych szkół realnych i seminariów nauczycielskich*, cz. II, wyd. 3, Lwów 1904.
- Bobrowska B., *Konopnicka jako felietonistka*, [w:] *Maria Konopnicka. Głosy o życiu i pisarstwie w 150-lecie urodzin*, wstęp K. Kłosiński, przedmowa S. Szwalbe, Warszawa 1992, s. 14–33.
- Bobrowska B., *Konopnicka na szlakach romantyków*, Warszawa 1997.

- Bogołębska B., *Czapczyński Tadeusz (1884–1958)*, [w:] *Słownik badaczy literatury polskiej*, red. J. Starnawski, Łódź 1994, s. 55–61.
- Bogołębska B., *Konteksty stylistyczne i retoryczne*, Łódź 2006.
- Bogołębska B., *Problemy szkolnego „badania” dzieła literackiego*, [w:] *Z dydaktyki literatury i kultury w szkole*, red. E. Cyniak, Łódź 1994, s. 78–91.
- Bogołębska B., *Studia o stylistyce i retoryce*, Zgierz 2001.
- Bogucka C., Niewiadomska C., *Nauka stylistyki i teorii literatury*, Warszawa 1908.
- Bogucka C., Niewiadomska C., Warnkówna J., *Ćwiczenia stylistyczne we wzorach i tematach*, Warszawa 1890.
- Bogucka C., Niewiadomska C., Warnkówna J., *Podręcznik do wypracowań do szkół elementarnych*, Warszawa 1906.
- Boleski A., *Literatura Polska przedrozbiorowej. Od początków do końca XVIII wieku*, Warszawa 1923–1925.
- Borkowska G., „Późna” poezja Konopnickiej: dopełnienie motywów, [w:] *Miejsca Konopnickiej. Przeżycia – pejzaż – pamięć*, red. T. Budrewicz, M. Zięba, Kraków 2002, s. 179–193.
- Borkowska G., *Ruchliwa fala (Maria Konopnicka i kwestia kobieca)*, [w:] *Maria Konopnicka. Głosy o życiu i piśmarstwie w 150-lecie urodzin*, wstęp K. Kłosiński, przedmowa S. Szwalbe, Warszawa 1992, s. 7–14.
- Borowski W.M., *Ogólne zarysy wychowania narodowego*, Warszawa 1918.
- Bortnowski S., *Od czytelniczego triumfu do wygnania (szkolny odbiór „Potopu” Henryka Sienkiewicza)*, [w:] *W kręgu literatury i języka*, red. A. Grochulska, Piotrków Trybunalski 2005; s. 123–134.
- Bortnowski S., „Potop” w szkole. Odbiór powieści Henryka Sienkiewicza. Wnioski dydaktyczne, Warszawa 1988.
- Borzymińska Z., *Studia z dziejów Żydów w Polsce*, Warszawa 1995.
- Brach-Czaina J., *Szczeliny istnienia*, Kraków 2006.
- Branicki Z., *Pieśń o Józefie Piłsudskim. Antologia*, Zamość 1929.
- Brodzka A., *Maria Konopnicka*, Warszawa 1951; wyd. 4, 1975.
- Brodzka A., *O nowelach Marii Konopnickiej*, Warszawa 1958.
- Brückner A., *Dzieje literatury polskiej w zarysie*, t. II, Warszawa 1903.
- Brzozowski S., *Legenda Młodej Polski*, Florencja 1909.
- Brzozowski S., *Współczesna powieść polska*, Stanisławów 1906.
- Buczyńska-Garewicz H., *Milczenie i mowa filozofii*, Warszawa 2003.
- Budrewicz T., *Konopnicka: szkice historycznoliterackie*, Kraków 2000.
- Budrewicz T., *Posłowie*, [do:] M. Konopnicka, *Nowele*, Warszawa 1988, s. 286–299.
- Budrewicz Z., *Czytanie – mówienie – pisanie. Z dziejów międzywojennej myśli metodycznej*, [w:] *Uczeń w świecie języka i tekstów*, red. J. Nocoń, E. Łucka-Zajac, Opole 2010, s. 155–172.
- Budrewicz Z., *Czytanka literacka w gimnazjum międzywojennym. Geneza, struktura, funkcje*, Kraków 2003.
- Budrewicz Z., *Lekcje polskiego krajobrazu. Międzywojenna proza podróżnicza dla młodzieży*, Kraków 2013.
- Budrewicz Z., *Metropolia i okolice – w poszukiwaniu tożsamości i zadomowienia. Spojrzenie dydaktyka*, [w:] *Okolice metropolii. Tożsamość – edukacja – kultura*, red. Z. Budrewicz, M. Kania, Kraków 2012, s. 9–26.

- Budrewicz Z., *Miejsce i pamięć w polonistycznej edukacji regionalnej*, [w:] *Krajobrazy pamięci – pamięć krajobrazu*, red. Z. Budrewicz, M. Sienko, Kraków 2014, s. 233–248.
- Budrewicz Z., *Podróże i podróżopisarstwo w edukacji regionalnej*, [w:] *Podróże po Małopolsce. Literatura – kultura – edukacja*, red. Z. Budrewicz, M. Kania, Kraków–Bukowno 2010, s. 7–21.
- Budrewicz Z., *Polskie krajobrazy w lekturach (1918–1939)*, [w:] *Zapisane w krajobrazie. Lekturowe obrazy regionów dawniej i dziś*, red. Z. Budrewicz, M. Kania, Kraków–Bukowno 2008, s. 11–26.
- Budrewicz Z., *Tradycje i współczesność regionalizmu w edukacji polonistycznej*, [w:] *Region i edukacja. Literatura – kultura – społeczeństwo*, red. Z. Budrewicz, M. Kania, wyd. 2 zm., Kraków 2010, s. 11–23.
- Budrewicz Z., „*Umieć stawiać mądre pytania*”. *Problemowość w kształceniu literackim uczniów szkoły podstawowej*, [w:] *Trudne lekcje języka polskiego. Ku rozwiązaniom praktycznym*, red. A. Janus-Sitarz, A. Handzel, A. Kania, A. Kulig, Kraków 2015, s. 17–28.
- Budrewicz Z., *Wyjdźmy z muzeum na uliczkę. Zobowiązania kulturowe edukacji regionalnej*. [w:] *Różnorodne aspekty kształcenia kompetencji kulturowej w edukacji polonistycznej*, red. G. Różańska, Słupsk 2009, s. 285–301.
- Budzyk K., *Stylistyka teoretyczna w Polsce*, Warszawa 1946.
- Burzyńska A., Markowski M.P., *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Kraków 2007.
- Bystron J.S., *Szkoła i społeczeństwo*, Warszawa 1930.
- Całek A., *Biografia naukowa: od koncepcji do narracji. Interdyscyplinarność, teorie, metody badawcze*, Kraków 2013.
- Cassirer E., *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*, przeł. A. Staniewska, Warszawa 1971.
- Chmielowski P., *Henryk Sienkiewicz w oświeceniu krytycznym*, Lwów–Warszawa 1901.
- Chmielowski P., *Stylistyka polska wraz z nauką kompozycji pisarskiej*, Warszawa 1903.
- Chojnowski A., *Koncepcje polityki narodowościowej rządów polskich w latach 1921–1939*, Wrocław 1979.
- Chrzanowski I., *Henryk Sienkiewicz*, Kraków 1917.
- Chrzastowska B., *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*, Wrocław 1979.
- Chudziński E., *Regionalizm: idea – ludzie – instytucje*, Warszawa 2013.
- Cichoracki P., „*Z nami jest on*”. *Kult Marszałka Józefa Piłsudskiego w Wojsku Polskim w latach 1926–1939*, Wrocław 2001.
- Cierniak J., *Źródła i nurty polskiego teatru ludowego*, wybór, oprac. i wstęp A. Olcha, Warszawa 1963.
- Cieślak S., *Wiara pozytywistów: Orzeszkowa, Konopnicka, Prus, Sienkiewicz*, Łódź 2010.
- Cieślakowski J., *Literatura osobna*, Warszawa 1985.
- Cieślakowski J., „*O krasnoludkach i sierotce Marysi*” *Marii Konopnickiej antycypacją współczesnej baśni wiejskiej*, Warszawa 1973.
- Cieślakowski J., *Wielka zabawa*, Warszawa 1967.
- Cieślakowski J., *Wiersze Marii Konopnickiej dla dzieci*, Wrocław 1963.
- Claparède E., *Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna*, przeł. F. Baumgarten, Warszawa 1918.
- Cyniak E., *O rozwoju zasad poznawania literatury na tle współczesnych koncepcji kształcenia literackiego*, [w:] *Z dydaktyki literatury i kultury w szkole*, red. idem, Łódź 1994, s. 8–37.

- Cysewski K., *O literaturze dla dzieci i młodzieży*, Olsztyn 2001.
- Czaplejewicz E., *Pragmatyka, dialog, historia. Problemy współczesnej teorii literatury*, Warszawa 1990.
- Czerwińska M., *Autobiograficzny trójkąt. Świadectwo, wyznanie i wyzwanie*, Kraków 2000.
- Czerwiński S., *O nowy ideał wychowawczy*, Warszawa 1934.
- Czyński J., *Jakobini polscy. Powieść z czasów rewolucji 1830 r.*, Warszawa 1907.
- Czytanie Konopnickiej*, red. O. Płaszczewska, Kraków 2011.
- Damrosz J., *Region i regionalizm (studium interdyscyplinarne)*, Warszawa 1987.
- Danowska E., *Józef Weyssenhoff (1860–1932) – pisarz, bibliofil, kolekcjoner*, Kielce 2015.
- Dawid J.W., *O duszy nauczycielstwa*, Lublin 1912.
- Dawid J.W., *Zasób umysłowy dziecka: przyczynek do psychologii doświadczalnej*, Warszawa 1895.
- Dąbrowska M., *Codzienna praca*, Warszawa 1930.
- Dąbrowska M., *Dramaty*, Warszawa 1957.
- Dąbrowska M., *Dzienniki*, oprac. T. Drewnowski, t. 1–5, Warszawa 1988; t. 1–13, Warszawa 2009.
- Dąbrowska M., *Rozdroże – studium na temat zagadnień wiejskich*, Warszawa 1937.
- Dąbrowska M., *Szkice o Conradzie*, Warszawa 1950.
- Dąbrowska M., *Uśmiech dzieciństwa*, Warszawa 1923.
- Dąbrowska M., *Warszawa mojej młodości*, Warszawa 1954.
- Dąbrowska M., *Życie i dzieło Edwarda Abramowskiego*, Warszawa 1925.
- Dewey J., *Moje pedagogiczne credo. Szkoła a społeczeństwo*, przeł. J. Pieter, Warszawa–Lwów 1929.
- Dewey J., *Szkoła a społeczeństwo*, przeł. M. Lisowska, Lwów–Warszawa 1924.
- Dickstein-Wieleżyńska J., *Konopnicka. Dzieje natchnień i myśli*, Warszawa 1927.
- Dilthey W., *Budowa świata historycznego w naukach humanistycznych*, przeł. E. Paczkowska-Łagowska, Gdańsk 2005.
- Dilthey W., *Pisma estetyczne*, przeł. K. Krzemieniowa, Warszawa 1982.
- Dilthey W., *Psychologia, antropologia a humanistyka*, przeł. K. Krzemieniowa, [w:] Z. Kuderowicz, *Dilthey*, Warszawa 1987.
- Dilthey W., *Rozumienie*, przeł. K. Krzemieniowa, [w:] Z. Kuderowicz, *Dilthey*, wyd. 2, Warszawa 1987, s. 214–233.
- Dmowski R., *Myśli nowoczesnego Polaka*, Warszawa 1933.
- Domańska E., *Niekonwencjonalne Historie. Refleksja o przeszłości w nowej humanistyce*, Poznań 2006.
- Drewnowski T., *Rzecz russowska. O pisarstwie Marii Dąbrowskiej*, Kraków 1981; wyd. 3, Kraków 2000.
- Drewnowski T., *Wyprowadzka z czyścica. Burzliwe życie pośmiertne Marii Dąbrowskiej*, Warszawa 2006.
- Drogoszewski A., *Konopnicka Maria*, [w:] *Wielka encyklopedia powszechna ilustrowana*, red. A. Brücker i in., t. XXXVII–XXXVIII, Warszawa 1905, s. 645–651.
- Drzewiecki K., *Zarys metodyki języka polskiego*, Warszawa 1922.
- Dunin J., *Książeczki dla grzecznych i niegrzecznych dzieci: z dziejów polskich publikacji dla najmłodszych*, Wrocław 1991.

- Dworakowska-Marinow D., *Lucjusz Komarnicki: pedagog – badacz literatury – teatrolog*, Łódź 2007.
- Dynowska M., *Historia literatury polskiej. Podręcznik dla nauczycieli i młodzieży szkół średnich. Od początków do końca XVIII wieku*, Warszawa 1921.
- Dzieje inteligencji polskiej do roku 1918*, red. J. Jedlicki, t. 3: M. Micińska, *Inteligencja na rozdrożach 1864–1918*, Warszawa 2008.
- Fischerówna A., „*Pan Tadeusz*” Adama Mickiewicza, Przemysł [1922].
- Fiszbak J., *Mity ziemi obiecanej w regionalnej literaturze Łodzi. Między grą wyobraźni, fikcją literacką a historią*, Łódź 2013.
- Fiutowski T., *Rozbiór utworów Adama Mickiewicza w szkole powszechnej oraz w klasach wyższych szkół średnich*, Włocławek 1924.
- Foucault M., *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*, przeł. D. Leszczyński, L. Rasiński, Warszawa–Wrocław 2000.
- Freud S., *Poza zasadą przyjemności*, przeł. J. Prokopiuk, Warszawa 2000.
- Frycie S., *Sprawozdania szkolne polskich gimnazjów w Galicji*, [w:] *Z tradycji kulturalnych Rzeszowa i Rzeszowszczyzny. Księga pamiątkowa dla uczczenia X-lecia Rzeszowskiego Oddziału Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza*, red. S. Frycie, S. Reczek, Rzeszów 1966, s. 271–286.
- Frycie S., Ziółkowska-Sobecka M., *Kształcenie literackie w okresie wczesnoszkolnym. Poradnik metodyczny dla nauczycieli klas początkowych*, Warszawa 1995.
- Gaertner H., *Ćwiczenia słownikowe w szkole powszechnej*, Lwów 1927.
- Gaertner H., *Nauka o języku polskim. Wskazówki do samokształcenia ze słownikiem terminów gramatycznych i pomocniczych*, Lwów 1927.
- Gaertner H., *O zadaniach stylistyki*, Kraków 1922.
- Gaertner H., Łempicki S., Skulski R., *Między dawnymi a nowymi laty*, wyd. 2, Lwów 1937.
- Gajak-Toczek M., *Franciszek Próchnicki (1847–1911), dydaktyk – edytor – badacz literatury*, Łódź 2010.
- Gajak-Toczek M., *O budowaniu tożsamości narracyjnej uczniów poprzez działania dramowe na lekcjach języka polskiego w szkole średniej*, [w:] *Skoro i tak gram... Edukacja kulturowa poprzez teatr*, red. G. Tomaszewska, D. Szczukowski, Gdańsk 2009, s. 159–173.
- Gajak-Toczek M., *O metodach aktywizujących (z doświadczenia nauczyciela praktyka)*, [w:] *Problemy poznawania dzieła literackiego w szkole. Tekst – kontekst – znak – znaczenie*, red. T. Świętosławska, Łódź 2001, s. 224–239.
- Gajak-Toczek M., *Propozycje wykorzystania technik dramowych na lekcjach języka polskiego w średnich szkołach zawodowych*, Łódź 1994.
- Gajak-Toczek M., *Sztuka pisania w dydaktycznej myśli Franciszka Próchnickiego*, [w:] *Uczeń w świecie języka i tekstów*, red. J. Nocoń, E. Łucka-Zajac, Opole 2010, s. 173–185.
- Gajda S., *W poszukiwaniu teorii stylu*, [w:] *Z polskich studiów slawistycznych*, red. L. Bazyłow i in., seria S, cz. 2, Warszawa 1978, s. 247–253.
- Galicyjskie wspomnienia szkolne*, oprac. A. Knot, Kraków 1955.
- Galle H., *O poematach Marii Konopnickiej: „Prometeusz i Syzyf” i „Pan Balcer w Brazylii”*, Warszawa 1904.
- Galle H., *Stylistyka i teoria literatury*, [bmw] 1903.
- Galle H., *Twórczość poetycka Marii Konopnickiej w ciągu 25 lat*, Warszawa 1902, s. 90–104.

- Galle H., *Wypisy polskie na klasę IV wraz z ćwiczeniami i rozbiorami stylistycznymi*, Warszawa–Poznań–Lwów–Lublin–Łódź–Wilno 1922.
- Gasiński A., Struś K., Zaśko K., *Dzieje recepcji Mickiewicza pod zaborami*, [w:] *Dziesięciolecie WSP w Krakowie 1946–1956. Zbiór rozpraw i artykułów*, red. W. Szyszkowski, Kraków 1957, s. 179–195.
- Gawin D., *Sienkiewicz – nasz współczesny*, [w:] idem, *Polska, wieczny romans. O związkach literatury i polityki w XX wieku*, Kraków 2005, s. 33–62.
- Głowiński M., *Powieść młodopolska. Studium z poetyki historycznej*, Wrocław 1969.
- Gołaszewska M., *Estetyka współczesności*, Kraków 2001.
- Gołaszewska M., *Istota i istnienie wartości. Studium o wartościach estetycznych na tle sytuacji aksjologicznej*, Warszawa 1990.
- Gołaszewska M., *Zarys estetyki*, Warszawa 1986.
- Gołąbek J., *Kultura i ludoznawstwo w nauczaniu języka ojczystego*, Warszawa 1930.
- Gorczykowski P., *Cel i sposób pytania przy egzaminie dojrzałości z języka polskiego*, [w:] *Egzaminy dojrzałości. (Pamiętnik III Konferencji Dyrektorów i Delegatów Rad Pedagogicznych Państwowych i Prywatnych Szkół Średnich Ogólnokształcących na terenie Okręgu Szkolnego Łódzkiego)*, Łódź 1927, s. 75–88.
- Gradkowski H., *Mickiewicz w polskiej szkole XIX i pierwszej połowy XX wieku. Strategie lektury i style odbioru*, Zielona Góra 2001.
- Gradkowski H., *Mickiewicz w szkole polskiej XIX i XX wieku. Strategie lektury*, [w:] *Adam Mickiewicz i kultura światowa. Materiały Międzynarodowej Konferencji 12–17 maja 1997. Grodno–Nowogródek. Księga 3*, red. M. Burta i in., Siedlce 2000, s. 295–309.
- Gradkowski H., *Mickiewicz w szkole polskiej 1918–1939*, [w:] *Teoria i praktyka kształcenia literackiego oraz językowego w latach 1918–1939*, red. L. Jazownik, Zielona Góra 1998, s. 131–144.
- Grochola W., *Nielatwo być Konopnicką*, Warszawa 1988.
- Hadaczek B., *Wychowanie przez literaturę w Polsce międzywojennej. Związki literatury dla dzieci i młodzieży z pedagogiką*, Warszawa–Poznań 1973.
- Hahn W., *Rok Słowackiego. Księga pamiątkowa obchodów urządzonych ku czci poety w roku 1909*, Lwów 1911.
- Handke K., *W kepi i w hełmie. Wspomnienia ucznia Gimnazjum im. P. Skargi w Pułtusk*, Pułtusk 1995.
- Hinz H., *Filozofia Hugona Kołłątaja*, Warszawa 1973.
- Hołd Marii Konopnickiej*, praca zbiorowa, Kraków 1902.
- Ingarden R., *O psychologii i psychologizmie w nauce o literaturze*, [w:] idem, *Szkice z filozofii literatury*, Łódź 1947, s. 45–55.
- Irzykowski K., *Programy nauki języka polskiego (Dyskusja w Akademii Literatury)*, przedr. [w:] *Teoria kształcenia literackiego w latach 1918–1939*, red. L. Jazownik, cz. 1, Zielona Góra 2001, s. 310–316.
- Iwanicki M., *Polityka oświatowa w szkolnictwie niemieckim w Polsce w latach 1918–1939*, Warszawa 1978.
- Jakóbczyk J., *O tym, jak Młoda Polska posiwała. Proza młodopolska wobec rewolucji 1905 roku*, Katowice 1992.

- Jakubiak K., *Wychowanie państwowe jako ideologia wychowawcza sanacji. Kształtowanie i upowszechnianie w periodycznych wydawnictwach społeczno-kulturalnych i pedagogicznych*, Bydgoszcz 1994.
- Janik M., *Hugo Kołłątaj. Monografia*, Lwów 1913.
- Janion M., *Poezja w kraju. Próba syntezy*, [w:] *Obraz literatury polskiej XIX i XX wieku*, t. 1: *Literatura krajowa w okresie romantyzmu 1831–1863*, red. eadem, Kraków 1975, s. 9–145.
- Janus-Sitarz A., *Edukacja polonistyczna wobec trudnej współczesności*, Kraków 2010.
- Janus-Sitarz A., *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Kraków 2009.
- Janus-Sitarz A., *Szkolna lektura bliżej teraźniejszości*, Kraków 2011.
- Janus-Sitarz A., *Szkolne spotkania z literaturą*, Kraków 2007.
- Jaskółowa E., *Trudne lekcje poezji*, [w:] *Trudne lekcje języka polskiego. Ku rozwiązaniom praktycznym*, red. A. Janus-Sitarz, A. Handzel, A. Kania, A. Kulig, Kraków 2015, s. 125–138.
- Jaworski M., *Metodyka nauki o języku polskim*, Warszawa 1978.
- Jazownik L., *Teoria literatury a wizje edukacji literackiej. Studium porównawcze koncepcji dydaktycznych Piotra Chmielowskiego, Kazimierza Wóycickiego i Zygmunta Łempickiego*, Zielona Góra 2003.
- Jazownik L., *W kręgu historii i teorii edukacji polonistycznej. Studia i szkice*, Zielona Góra 2011.
- Jeske-Choiński T., *Maria Konopnicka*, [w:] idem, *Typy i ideały pozytywnej beletrystyki polskiej*, Warszawa 1888, s. 176–210.
- Jędrzychowska M., *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Kraków 1996.
- Jętkiewiczowa Z., Ślósarska Z., *Pytania i zadania do analizy „Ogniem i mieczem”. Materiał dla klasy pierwszej gimnazjum wyższego (IV) z mapką terenu*, Warszawa 1925.
- Kamińska A., *Opowieść romantyczna, baśń i apokalipsa*, [w:] M. Konopnicka, *Imagina*, Warszawa 1980, s. 5–24.
- Karbowiak A., *Dzieje wychowania i szkół w Polsce*, t. 1, Petersburg 1898; t. 2, Petersburg 1903; t. 3, Lwów 1923.
- Kawalec G., *Szkolnictwo żydowskie w Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)*, Kraków 2003.
- Kien H., *Ćwiczenia stylistyczne w szkole powszechnej. Podręcznik metodyczny dla nauczyciela oparty na nowym programie języka polskiego*, Poznań 1938.
- Kienzler I., *Maria Konopnicka – rozwydrzona bezbożnica*, Warszawa 2014.
- Kijowski A., *Maria Dąbrowska*, Warszawa 1964.
- Kipa E., *Ks. Hugo Kołłątaj*, Lwów 1912.
- Kleiner J., *Analiza dzieła*, [1914], [w:] *Teoria badań literackich w Polsce. Wypisy*, oprac. H. Markiewicz, t. 1, Kraków 1960, s. 215–223.
- Kleiner J., *Charakter i przedmiot badań literackich (1914)*, [w:] *Teoria badań literackich w Polsce. Wypisy*, oprac. H. Markiewicz, t. 1, Kraków 1960, s. 195–214.
- Kleiner J., *Kilka uwag o szkolnictwie polskim*, Warszawa 1918.
- Kleiner J., *Zarys dziejów literatury polskiej*, t. 2: *Od wielkiej poezji emigracyjnej do literatury nowego państwa polskiego*, Lwów 1939.

- Klemensiewicz Z., *Dydaktyka nauki o języku ojczystym. Zasady i zagadnienia*, Lwów–Warszawa 1929.
- Klepacz M., *Kierunki organizacyjne oraz ideały wychowawcze we współczesnym szkolnictwie polskim*, Katowice 1936.
- Kłakówna Z.A., *Kształcenie językowe jako rozwijanie kulturowej kompetencji komunikacyjnej*, [w:] *Wiązanie kształcenia językowego z literacko-kulturowym w gimnazjach i liceach*, red. Z. Uryga, R. Jedliński, M. Sienko, Kraków 2007, s. 37–50.
- Kmieciak Z., *Prasa warszawska w okresie pozytywizmu (1864–1885)*, Warszawa 1971.
- Kmita J., *Epistemologiczne przesłanki integracji badań pedagogicznych*, [w:] *Studia z teorii kultury i metodologii badań nad kulturą*, red. idem, Poznań 1982, s. 17–36.
- Kolbuszewski J., *Rozprawy polonistyczne w sprawozdaniach gimnazjów galicyjskich (Rekonosans badawczy)*, [w:] *Literatura i wychowanie. Z dziejów edukacji literackiej w Galicji*, red. M. Inglot, Wrocław 1983, s. 101–119.
- Kończakowski S., *Pisma wybrane*, oprac. S. Pigoń, t. I–II, Warszawa 1968.
- Komarnicki L., *Dotychczasowy stan stylistyki polskiej i najważniejsze postulaty jej na przyszłość*, Warszawa 1910.
- Komarnicki L., *Historia literatury polskiej wieku XIX (z wypisami). Książka dla młodzieży szkolnej i samouków*, cz. I–II, Warszawa 1917.
- Komarnicki L., *Stylistyka polska*, Warszawa 1918; Warszawa–Kraków–Lublin–Łódź–Poznań–Wilno–Zakopane 1922.
- Komarnicki L., *Stylistyka polska wyjaśniona na przykładach i ćwiczeniach. Książka dla młodzieży szkolnej i samouków*, Warszawa 1910.
- Komisja Edukacji Narodowej. *Bibliografia przedmiotowa*, oprac. K. Podlaszewska, S. Czaja, Wrocław–Warszawa–Kraków 1979.
- Konopnicka i współczesny jej świat literacki. *Szkice historycznoliterackie*, red. J. Leo, Warszawa 1969.
- Konopnicka M., *Adam Mickiewicz, jego życie i duch*, Kraków 1898.
- Konopnicka M., *Korespondencja*, t. I, Wrocław 1971; t. II, Wrocław 1972; t. III, Wrocław 1973; t. IV, Wrocław 1975.
- Konopnicka M., *Listy do Ignacego Waśiłowskiego*, oprac. J. Nowak, Warszawa 2005.
- Konopnicka M., *Listy do synów i córek*, oprac. L. Magnone, Warszawa 2010.
- Konopnicka M., *Ludzie i rzeczy*, Warszawa 1898.
- Konopnicka M., *Publicystyka literacka i społeczna*, wyb. i oprac. J. Baculewski, Warszawa 1968.
- Konopnicka M., *Szkice: Bohdan Zaleski, Adam Asnyk, Henryk Sienkiewicz*, Lwów 1905.
- Konopnicka wśród jej współczesnych. *Szkice historycznoliterackie*, red. T. Achmatowicz, Warszawa 1976.
- Kosiński K., *Józef Piłsudski a literatura polska*, Warszawa 1936.
- Kot S., *Historia wychowania*, t. II, Lwów 1934.
- Kotowa B., *Koncepcja Bally’ego a opozycja: neoidealizm – orientacja młodogramatyczna*, [w:] *Studia z teorii kultury i metodologii badań nad kulturą*, red. J. Kmita, Warszawa–Poznań 1982, s. 83–106.
- Koziołek K., *Czytanie z Innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Katowice 2006.
- Koziołek R., *Ciała Sienkiewicza. Studia o płci i przemocy*, Katowice 2009.
- Koziołek R., *Dobrze się myśli literaturą*, Wołowiec 2016.
- Kozłowski S., *Maria Konopnicka. Szkic krytyczny*, Warszawa 1901.

- Krasnowolski A., *Materiały, plany i wzory do ćwiczeń stylistycznych*, Warszawa 1901.
- Kridl M., *Podstawy nauki o literaturze*, [w:] *Księga referatów. Zjazd Naukowy im. Ignacego Krasickiego we Lwowie 8–10 czerwca 1936 r.*, red. L. Bernacki, Lwów 1936, s. 291–298.
- Kridl M., *Wstęp do badań nad dziełem literackim*, Wilno 1936.
- Księga pamiątkowa ku uczczeniu setnej rocznicy urodzin Juliusza Słowackiego*, Lwów 1909.
- Księga referatów. Zjazd Naukowy im. Ignacego Krasickiego we Lwowie 8–10 czerwca 1936 r.*, red. L. Bernacki, Lwów 1936.
- Kucharski E., *Aleksander Fredro. Życiorys literacki*, Lwów–Warszawa–Kraków 1926.
- Kuciński J., *Łódzkie Towarzystwo Naukowe w latach 1936–1996*, cz. 2, Łódź 1996.
- Kuderowicz Z., *Dilthey*, Warszawa 1987.
- Kuliczowska K., *Maria Konopnicka jako autorka liryków i baśni dla dzieci*, Warszawa 1960.
- Kuliczowska K., *Twórczość Marii Dąbrowskiej dla dzieci i młodzieży*, [w:] *Pięćdziesiąt lat twórczości Marii Dąbrowskiej: referaty i materiały sesji naukowej*, red. E. Korzeniewska, Warszawa 1963, s. 128–144.
- Kuliczowska K., *W świecie prozy dla dzieci*, Warszawa 1983.
- Kulka B., *Edukacja polonistyczna w szkole średniej w latach 1870–1918. Wybrane uwarunkowania*, cz. I, Częstochowa 2005.
- Kunczewiczowa M., *Ostatnia defilada*, [w:] J. Balicki, S. Maykowski, *Mówią wieki. Podręcznik do nauki języka polskiego dla I klasy gimnazjalnej*, Lwów 1937, s. 284–290.
- Kupisiewicz Cz., *System mannheimski*, [w:] *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1975*, red. W. Okoń, Warszawa 1978, s. 174–183.
- Kurczab H., *Nauczanie integrujące języka polskiego w szkole ogólnokształcącej*, Rzeszów 1979.
- Kurczab H., *Pogranicza sztuk i konteksty literatury pięknej*, Rzeszów 2001.
- Kurczab H., *Scalanie treści kształcenia w przygotowaniu zawodowym nauczyciela polonisty*, Rzeszów 1993.
- Kwieciński Z., *Samorodny teatr w szkole, Rzecz o instynkcie dramatycznym u dzieci i młodzieży*, Warszawa 1933.
- Kwieciński Z., Śliwerski B., *Pedagogika I. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2003.
- Lam S., *Polska literatura współczesna (od roku 1897 do chwili bieżącej). Charakterystyki i wypisy*, Poznań 1924.
- Lasocka B., *Aleksander Fredro. Drogi życia*, Warszawa 2001.
- Lausz K., *Podstawowe problemy współczesnej metodyki literatury*, Warszawa 1970.
- Lausz K., *Problem klasyfikacji metod nauczania*, [w:] *Materiały pomocnicze do nauczania metodyki literatury*, wyb. i oprac. idem, Warszawa 1981, s. 62–154.
- Legutko G., „Rotszylldówna” Orzeszkowej i „Żydóweczka” Konopnickiej – czyli portret młodej Semitki z lat różnych, [w:] *Dwie gwiazdy, dwie drogi. Konopnicka i Orzeszkowa – relacje różne*, red. E. Ichnatowicz, E. Paczoska, Warszawa 2012, s. 69–91.
- Lejeune Ph., *Wariacje na temat pewnego paktu. O autobiografii*, przeł. W. Grajewski, S. Jaworski, A. Labuda, R. Lubas-Bartoszyńska, red. R. Lubas-Bartoszyńska, Kraków 2001.
- Leopold W., *Maria Konopnicka*, Warszawa 1954.
- Leśnodorski B., *Wstęp*, [do:] H. Kołłątaj, *Wybór pism politycznych*, oprac. B. Leśnodorski, Wrocław 1952, s. III–XCII.
- Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*, red. K. Heska-Kwaśniewicz, t. 1, Katowice 2008.

- Literatura dla dzieci i młodzieży: teoria i krytyka: wybór tekstów*, wyb. J.Z. Białek, M. Guśpiel, Kraków 1987.
- Literatura i język Łodzi. Materiały z sesji naukowej w Muzeum Historii Miasta Łodzi zorganizowanej w dniach 18–20 kwietnia 1978*, red. Z. Skwarczyński, Łódź 1978.
- Literatura polska wobec rewolucji*, red. M. Janion, Warszawa 1971.
- Literatura wobec niewyraźnego*, red. W. Bolecki, E. Kuźma, Warszawa 1998.
- Lempicki S., *Polski ideał wychowawczy*, Lwów–Warszawa [brw], s. 29–30.
- Lempicki Z., *Dzieło literackie*, [w:] id., *Wybór pism*, oprac. H. Markiewicz, t. II, Warszawa 1966, s. 225–234.
- Lojek M., *Rodowód i wartości metody problemowej w nauczaniu literatury*, Zielona Góra 1976.
- Łukasiński W., *Pamiętnik*, oprac. R. Gerber, Warszawa 1986.
- Maciąg W., *Sztuka pisarska Marii Dąbrowskiej*, Kraków 1955.
- Maciejowska I., *Rewolucja i niepodległość. Z dziejów literatury polskiej lat 1905–1920*, Warszawa 1991.
- Mackowicz A., *Z problemów kształcenia literackiego w Polsce międzywojennej*, Wrocław 1984.
- Magnone L., *Maria Konopnicka. Lustra i symptomy*, Gdańsk 2011.
- Magnone L., *Siostry w podróży. Literackie ślady wspólnych wędrówek Marii Konopnickiej i Marii Dulebianki*, [w:] *Podróż i literatura 1864–1914*, red. E. Ihnatowicz, Warszawa 2009, s. 45–59.
- Majorek C., *Historyczne źródła teorii wychowania obywatelsko-państwowego w Polsce doby międzywojennej*, [w:] *Edukacja historyczna i obywatelska młodzieży w Polsce Odrodzonej 1918–1939*, red. J. Maternicki, Warszawa 1987, s. 9–56.
- Małkowski A., *Skauting jako system wychowania młodzieży na podstawie dzieła generała Baden-Powella*, Lwów 1911.
- Marchewa J., *Nauczanie literatury w szkole średniej w latach 1918–1939. Koncepcje i podręczniki*, Warszawa 1990.
- Maria Konopnicka. *Materiały z sesji naukowej w 60. rocznicę śmierci poetki (Kalisz 16–17 IX 1970)*, red. K. Tokarżówna, Warszawa 1972.
- Maria Konopnicka w siedemdziesięciolecie zgonu, red. J.Z. Białek, J. Jarowiecki, Kraków 1987.
- Markiewicz H., *Polska nauka o literaturze*, Warszawa 1985.
- Mazanowscy A. i M., *Podręcznik do dziejów literatury polskiej*, Warszawa–Kraków 1929.
- Mazanowski A., *Maria Konopnicka. Charakterystyka literacka pisarzy polskich XX w.*, Lwów–Złoczów [1913].
- Mazanowski A., Mazanowski M., *Podręcznik do dziejów literatury polskiej*, wyd. 6, Warszawa 1921.
- Mazanowski A., Mazanowski M., *Wypisy polskie na VIII klasę gimnazjalną*, Warszawa–Lwów 1927.
- Mazepa-Domagala B., *Upodobania obrazowe dzieci w wieku przedczytelniczym w zakresie ilustracji książkowej*, Katowice 2011.
- Mendel M., *Pedagogika miejsca i animacja na miejsca wrażliwa*, [w:] *Pedagogika miejsca*, red. eadem, Wrocław 2006, s. 21–37.
- Metodyka nauczania języka polskiego w szkole średniej*, red. W. Szyszkowski, Z. Libera, Warszawa 1968.

- Michalski H., *Maria Konopnicka w kręgu rodzinnym (na podstawie korespondencji)*, [w:] *Maria Konopnicka. Głosy o życiu i pisarstwie w 150-lecie urodzin, wstęp K. Kłosiński, przedmowa S. Szwalbe*, Warszawa 1992, s. 27–34.
- Michułka D., *Od ojcowizny do ojczyzny: o recepcji romantyzmu w polskich szkołach w Galicji doby autonomicznej (1867–1914)*, Wrocław 2003.
- Micińska M., *Między Królem Duchem a mieszczaninem. Obraz bohatera narodowego w piśmiennictwie polskim przełomu XIX i XX wieku (1890–1914)*, Wrocław 1995.
- Mikoś E., *Lekcje empatii. Czytanie poezji dwudziestowiecznej w liceum. Literatura – psychologia – dydaktyka*, Kraków 2009.
- Mitosek Z., *Teoria badań literackich. Przegląd historyczny*, Warszawa 1983.
- Mizia T., *O Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa 1972.
- Mocarska-Tycowa Z., *Motywy biblijne w poezji Marii Konopnickiej*, [w:] *Inspiracje i motywy biblijne w literaturze pozytywizmu i Młodej Polski*, red. H. Filipkowska, S. Fita, Lublin 1999, s. 11–40.
- Mortkowiczowa J., *O wypracowaniach*, [w:] *Prądy w nauczaniu języka ojczystego*, praca zbiorowa, Warszawa 1908, s. 138–146.
- Myrdzik B., *Jak być samodzielnym? O przyczynach „bezradności intelektualnej” uczniów na lekcjach języka polskiego*, [w:] eadem, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006, s. 196–210.
- Myrdzik B., *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin 1999.
- Myrdzik B., *Wpływ doświadczenia na proces lektury czytelnika. Refleksje dydaktyczne*, [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki, A. Janus-Sitarz, Kraków 2012, s. 131–141.
- Myrdzik B., *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006.
- Nagajowa M., *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w klasach IV–VIII szkoły podstawowej*, Warszawa 1977.
- Nagajowa M., *Nauka o języku dla nauki o języku*, Kielce 1994.
- Nalaskowski A., *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków 2002.
- Nałkowska Z., *Dzienniki 1945–1954*, oprac. H. Kirchner, cz. 2, Warszawa 2000.
- Nawroczyński B., *Swoboda i przymus w wychowaniu. Siedem rozpraw pedagogicznych*, Warszawa 1929.
- Nawroczyński B., *Uczeń i klasa: zagadnienia pedagogiczne, związane z nauczaniem i organizowaniem klasy szkolnej*, Warszawa 1923.
- Nawroczyński B., *Zasady nauczania*, Wrocław 1957.
- Niesporek-Szamburska B., *Oswoić ze śmiercią – o jednej z ról literatury dziecięcej*, [w:] *Nośfera literacka. Problemy wychowania i terapii poprzez literaturę dla dzieci*, red. A. Ungeheuer-Gołąb, M. Chrobak, Rzeszów 2012, s. 73–90.
- Nitsch K., *Kilka słów o celach nauczania języka ojczystego*, „Rocznik Pedagogiczny” 1921, t. 1, s. 190–194; przedr. [w:] *Wybór prac z metodyki nauczania języka polskiego*, red. B. Wieczorkiewicz, Warszawa 1964, s. 24–27.
- Nowakowski J., *Spotkanie nad Arnem. Konopnicka o Lenartowiczu*, Warszawa 1970.
- Nowińska Z., *Tadeusz Czappczyński*, [w:] *Z dziejów szkoły XII-tej Ogólnokształcącej Stopnia Podstawowego i Licealnego w Łodzi, ul. Narutowicza 58, (b. gimnazjum J. Pryssewicz i J. Czappczyńskiej)*, praca zbiorowa, Łódź 1959, s. 34–38.

- Nycz R., *Literatura jako trop rzeczywistości. Poetyka epifanii w literaturze polskiej*, Kraków 2001.
- Obiezińska H., *Sztuka powieściopisarska Józefa Weyssenhoffa*, Bydgoszcz 1965.
- „O krasnoludkach i sierotce Marysi” Marii Konopnickiej”. W stulecie pierwszego wydania, red. T. Budrewicz, Z. Fałtynowicz, Suwałki 1997.
- Olkusz W., *Szczęśliwy mariaż literatury z malarstwem: rzecz o fascynacjach estetycznych Marii Konopnickiej*, Opole 1984.
- Olkuśnik M., *Kobieta w podróży na przełomie XIX i XX wieku. Między próbą emancypacji a presją „podwójnej moralności”*, [w:] *Kobieta i małżeństwo. Społeczno-kulturowe aspekty seksualności. Wiek XIX i XX*, red. A. Żarnowska, A. Szwarz, Warszawa 2004, s. 421–439.
- Omelaniuk A.J., *Z regionalizmem w XXI wiek*, Wrocław–Ciechanów 1998.
- Osterloff W., *Metodyka języka ojczystego w zakresie elementarnym*, Łódź 1921.
- Ostrowski A., *Hugo Kołłątaj, ojciec demokracji polskiej*, Warszawa 1946.
- Paczkowska-Łagowska E., *Logos życia. Filozofia hermeneutyczna w kręgu Wilhelma Diltheya*, Gdańsk 2000.
- Paczoska E., *Odkrywanie prowincji – w kręgu doświadczeń literatury postycyziowej*, [w:] *Doświadczenie prowincji w literaturze polskiej w II połowie XIX i XX wieku*, red. E. Paczoska, R. Chodźko, Białystok 1993, s. 5–16.
- Paczoska E., *Prawdziwy koniec XIX wieku. Śladami nowoczesności*, Warszawa 2010.
- Pamięć, etyka i historia. Anglo-amerykańska teoria historiografii lat dziewięćdziesiątych (Antologia przekładów)*, red. E. Domańska, Poznań 2002.
- Pamiętnik I Ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów w Warszawie w dniach 24, 25, 26 kwietnia 1924 r.*, oprac. W. Kopczewski, Lwów–Warszawa 1925.
- Pamiętnik II Ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów w Krakowie w dniach 6–7 czerwca 1930 roku w 400 rocznicę urodzin Jana Kochanowskiego*, red. M. Tazbir, Warszawa–Lwów 1931.
- Papuzińska J., *Inicjacje literackie: problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*, Warszawa 1981.
- Parkhurst H., *Wysztalcenie według planu Daltońskiego*, przeł. Z. Umińska, Lwów 1928.
- Patkowski A., *Ruch regionalistyczny w Europie*, t. 1–2, Warszawa 1934.
- Patkowski A., *Wychowanie pokolenia w duchu demokratycznej idei współdziałania*, Warszawa 1922.
- Pawlikowski J.G., *Mistyka Słowackiego*, oprac. M. Cieśla-Korytowska, Kraków 2008.
- Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wrocław 2006.
- Petrażycka-Tomiccka J., *Mistycyzm Konopnickiej*, Lwów 1924.
- Pęcherski M., Świątek M., *Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917–1977. Podstawowe akty prawne*, Warszawa 1978.
- Piątkowska-Magnone L., *Maria Konopnicka w świetle i cieniu krytyki katolickiej*, [w:] *Etyka i literatura. Pisarze polscy lat 1863–1918 w poszukiwaniu wzorów życia i sztuki*, red. E. Paczoska, E. Ichnatowicz, Warszawa 2006, s. 106–114.
- Piechota M., *W kręgu marzenia o eposie w II połowie XIX wieku*, [w:] *Między krytyką a prozą artystyczną pozytywizmu i modernizmu*, red. H. Bursztyńska, Katowice 1980, s. 7–23.
- Pieśń o Józefie Piłsudskim. Antologia*, oprac. A. Krupiński, Zamość 1920.

- Pigoń S., *Do podstaw wychowania narodowego*, Lwów 1921.
- Piszczkowsky M., *Józef Weyssenhoff – pisarz przyrody*, Lwów 1930.
- Plenkiewicz R., *Ćwiczenia stylistyczne (Wypracowania piśmienne)*, [w:] *Encyklopedia wychowawcza*, red. J.T. Lubomirski i in., t. 2, Warszawa 1882, s. 617–669.
- Po co Sienkiewicz? Sienkiewicz a tożsamość narodu: Z kim i przeciw komu?*, red. T. Bujnicki, J. Axer, Warszawa–Kiejdany–Łuck–Zbaraż–Beresteczko 2007.
- Poezja dla dzieci. Antologia form i tematów*, oprac. R. Waksmund, Wrocław 1999.
- Poezja dla dzieci: mity i wartości*, red. B. Żurkowski, Warszawa 1986.
- Pohoska H., *Wychowanie obywatelsko-państwowe*, [w:] *Encyklopedia wychowania*, t. 1, cz. II: *Wychowanie*, Warszawa 1936, s. 956–957.
- Poklewska K., *Aleksander Fredro*, Warszawa 1977.
- Polakowski J., *Idee dydaktyki podmiotowej w podstawowych problemach kształcenia literackiego (nurt antropocentryczno-kulturowy)*, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, red. Z. Uryga, Kraków 1998, s. 8–32.
- Poletur B., *Interpretacja lektury w szkole jako środek kształcenia intuicji, bezpośredniego przeżycia i wyobraźni twórczej*, Warszawa [brw].
- Poletur B., *Rozbiór „Pana Tadeusza” jako zagadnienie nowej metody*, Warszawa 1925.
- Polonistyka zintegrowana*, red. K. Ożóg, J. Pastarska, Rzeszów 2000.
- Pomirowski L., *Nowa literatura w nowej Polsce*, Warszawa 1933.
- Poradecki J., *Od zlego miasta do miasta nadziei*, [w:] M. Piechal, *Miasto Troiste*, Łódź 1988, s. 5–24.
- Poradnik w sprawach nauczania i wychowania oraz administracji w szkołach średnich ogólnokształcących i w seminariach nauczycielskich*, Warszawa 1930.
- Potocki A., *Maria Konopnicka. Szkic literacki*, Lwów 1902.
- Potocki A., *Polska literatura współczesna*, t. I, Warszawa 1911; t. II, Warszawa 1912.
- Potocki A., *Szkice i wrażenia literackie*, Lwów 1903.
- Prądy w nauczaniu języka ojczystego*, praca zbiorowa, Warszawa 1908.
- Program gimnazjum dawnego typu klasycznego z jęz. wykładowym polskim*, Warszawa 1924.
- Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe*, Lwów 1931.
- Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe. Język polski*, Warszawa 1927.
- Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe. Język polski. Historia. Języki nowożytny*, Warszawa 1919.
- Program gimnazjum państwowego na klasy wyższe*, Warszawa 1920.
- Program gimnazjum państwowego. Oddział matematyczno-przyrodniczy. Język polski*, Warszawa 1920.
- Program gimnazjum państwowego. Wydział humanistyczny*, Warszawa 1922; Warszawa 1926.
- Program gimnazjum państwowego. Wydział klasyczny*, Warszawa 1922.
- Program nauki w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania (tymczasowy)*, Lwów 1934.
- Program nauki w państwowych liceach ogólnokształcących z polskim językiem nauczania*, Warszawa 1934.
- Program nauki w publicznych szkołach powszechnych*, Warszawa 1934.
- Program nauki w szkołach powszechnych*, Warszawa 1920.

- Program regionalizmu polskiego*, [Warszawa 1926].
- Programy i dyskusje literackie okresu Młodej Polski*, oprac. i wstęp M. Podraza-Kwiatkowska, Warszawa 1977.
- Projekt planu naukowego ośmioletniej szkoły średniej w Galicji*, Lwów 1913.
- Próchnicki F., *Wskazówki do nauki języka polskiego*, Lwów 1985.
- Próchnicki F., Wojciechowski K., *Wypisy polskie dla szkół średnich* (kl. IV–V), Lwów 1911.
- Przestrzeń edukacyjna – dylematy, doświadczenia i oczekiwania społeczne. Obszary pracy współczesnej szkoły*, red. K. Ferencz, K. Błaszczuk, I. Rudek, Kraków 2011.
- Przybyła Z., „Pan Balcer w Brazylii” Konopnickiej na tle pozytywistycznej tęsknoty za epopeją, [w:] *Maria Konopnicka. Nowe studia i szkice*, red. J.Z. Bialek i T. Budrewicz, Kraków 1995, s. 83–91.
- Rabinow P., *Anthropos Today. Reflections on Modern Equipment*, Princeton 2003.
- Radwan W., *Postulaty w sprawie ustroju szkolnictwa w RP*, Warszawa 1925.
- Reiter M., *Czytania polskie* (kl. I–III), Lwów 1910–1912.
- Ricoeur P., *O sobie samym jako innym*, przeł. B. Chelstowski, Warszawa 2005.
- Ricoeur P., *Pamięć, historia, zapomnienie*, przeł. J. Margański, Kraków 2012.
- Rola szkolnictwa łódzkiego w tworzeniu dziedzictwa kulturowego Łodzi w XX wieku. Tradycje i współczesność łódzkich szkół średnich*, red. S. Gala, Łódź 2003.
- Romantyzm i nowoczesność*, red. M. Kuziak, Kraków 2009.
- Rossowski S., „Pan Tadeusz”: rozbiór szczegółowy, Lwów 1929.
- Rowid H., *Szkoła twórcza*, Kraków 1926.
- Rowid H., *Z metodyki wypracowań pisemnych: zbiorek wolnych ćwiczeń dzieci*, Lwów 1920.
- Rudnicki M., *Wykształcenie językowe w życiu i szkole*, Warszawa–Poznań 1920.
- Rybicka E., *Antropologiczne i komunikacyjne aspekty dyskursu epistolograficznego*, [w:] *Narracja i tożsamość (I), narracje w kulturze*, red. W. Bolecki, R. Nycz, Warszawa 2004, s. 203–217.
- Rybicka E., *Wprowadzenie. Region – rzeczywistość wyobrażona*, [w:] *Nowy regionalizm w badaniach literackich. Badawczy rekonesans i zarys perspektyw*, red. M. Mikołajczak, E. Rybicka, Kraków 2012, s. 5–10.
- Sainte-Beuve Ch.-A., *Pierre Corneille*, przeł. M. Kaliska, [w:] *Teoria badań literackich za granicą. Antologia*, t. I: *Romantyzm i pozytywizm*, cz. I: *Kierunki romantyczne i przedmarksowska rosyjska szkoła realizmu*, wyb. S. Skwarczyńska, Kraków 1965, s. 284–287.
- Samorząd uczniowski w Polsce w latach 1918–1939. Część I: Z doświadczeń nauczycieli*, red. H. Kasperowiczowa, Warszawa 1960.
- Sanojca K., *Dziecko jako bohater wydarzeń historycznych w literaturze szkolnej okresu Drugiej Rzeczypospolitej*, [w:] *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie*, red. K. Jakubiak, D. Żołądź-Strzelczyk, W. Jamrozek, t. 2, Bydgoszcz 2002, s. 364–375.
- Sawrycki W., *Współtwórcy szkolnej polonistyki dwudziestolecia międzywojennego. Kazimierz Wóycicki, Konstanty Wojciechowski, Juliusz Kleiner, Konrad Górski*, Warszawa–Poznań–Toruń 1984.
- Seweryn S., *Zagadnienia wychowania państwowego*, Warszawa 1932 (s.n.); także: odb. „Sprawy Szkolne”, 1932, z. 1–2 (ss. 19).
- Siedlecki M., *Wpływ morza na psychikę narodową*, Warszawa 1930.
- Sikora I., *Literatura Młodej Polski w szkolnej edukacji polonistycznej*, cz. I: *Od końca XIX wieku do 1939 roku*, Wrocław 1995.

- Sikora I., *O recepcji literatury Młodej Polski w szkolnej edukacji polonistycznej w Galicji do 1918 roku*, [w:] *Studia z dziejów edukacji literackiej w Polsce XIX i XX wieku*, red. M. Inglot, Wrocław 1992, s. 45–85.
- Skibiński Z., *Nadzieje i zwątpienia. O poezji Mariana Piechala*, Łódź 1982.
- Skotnicka G., *Funkcje książki dla dzieci i młodzieży w zmieniającej się rzeczywistości kulturowej*, [w:] *Stare i nowe w literaturze dla dzieci i młodzieży*, red. B. Olszewska, E. Łucka-Zajac, Opole 2010, s. 83–90.
- Skwarczyńska S., *Kierunki w badaniach literackich. Od romantyzmu do połowy XX wieku*, Warszawa 1984.
- Skwarczyńska S., *Pomiędzy historią a teorią literatury*, Warszawa 1975.
- Skwarczyńska S., *Słowo wstępne*, [do:] M. Piechal, *Miasto nadziei*, Łódź 1988, s. 6–18.
- Skwarczyńska S., *Teoria listu*, Lwów 1937.
- Skwarczyńska S., *Wstęp do nauki o literaturze*, Warszawa 1954.
- Skwarczyński A., *Myśli o nowej Polsce*, Warszawa 1931; wyd. 2, Warszawa 1934.
- Skwarczyński A., *Podstawy pracy w zespole*, Warszawa 1933.
- Skwarczyński A., *Wskazania*, Warszawa 1934.
- Sławek T., *Miasto. Próba zrozumienia*, [w:] *Miasto w sztuce – sztuka miasta*, red. E. Rewers, Kraków 2010, s. 17–69.
- Sławińska H., *Maria Konopnicka jako poetka i turystka*, Warszawa 1977.
- Sławińska H., *Maria Konopnicka w Bronowie i Gusinie*, Warszawa [brw].
- Sławiński J., *Odbiór i odbiorca w procesie historycznoliterackim*, [w:] *Publiczność literacka*, t. IV, red. S. Zółkiewski, M. Hopfinger, Wrocław 1982, s. 89–115.
- Słomczyńska J., *Maria Konopnicka. Życie i twórczość*, Łódź 1946.
- Słońska I., *Psychologiczne problemy ilustracji dla dzieci*, Warszawa 1977.
- Smuszkiewicz A., *„Czwarta” czy „osobna”? (O literaturze dla dzieci i młodzieży)*, [w:] *Konteksty polonistycznej edukacji*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, S. Wysłouch, Poznań 1998, s. 357–370.
- Sobczak J., *Nowe Wychowanie w polskiej pedagogice okresu Drugiej Rzeczypospolitej 1918–1939*, Bydgoszcz 1998.
- Sośnicki K., *Podstawy wychowania państwowego*, Lwów 1933.
- Sprawozdania Dyrekcji c.k. Gimnazjum I z polskim językiem wykładowym w Stanisławowie za rok szkolny...*, Stanisławów 1908–1911.
- Sprawozdania Dyrekcji c.k. Gimnazjum II z polskim językiem wykładowym w Stanisławowie za rok szkolny...*, Stanisławów 1912–1914.
- Sprawozdanie Czytelni Akademickiej we Lwowie za rok administracyjny 1903/4*, Lwów 1904.
- Starnawski J., *Sylwetki lwowskich historyków literatury*, Łódź 1977.
- Starnawski J., *Towarzystwa naukowe w zakresie humanistyki na terenie Galicji. Powstanie, rozwój i znaczenie*, [w:] *Galicja i jej dziedzictwo*, red. A. Meissner, J. Wyrozumski, t. 3: *Nauka i oświata*, Rzeszów 1995, s. 51–68.
- Stempowski J., *Eseje dla Kassandry*, Gdańsk 2005.
- Stolarzewicz L., *Literatura Łodzi w ciągu jej istnienia*, Łódź [1935].
- Suleja W., *Józef Piłsudski*, Wrocław 1995.
- Sygietyński A., *O „Wrażeniach z podróży Konopnickiej”, „Wędrowiec” 1884*, nr 10–11, s. 112–113 i 122–123; przedr. [w:] idem, *Pisma krytycznoliterackie*, oprac. T. Weiss, Kraków 1971, s. 310–322.

- Szober S., *Zasady nauczania języka polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego*, Lwów–Warszawa 1921.
- Szober S., *Znaczenie pedagogiczno-wychowawcze języka ojczystego jako przedmiotu wykładowego*, „Nowe Tory” 1911, t. 1, z. 5; przedr. [w:] *Wybór prac z metodyki nauczania języka polskiego*, red. B. Wieczorkiewicz, Warszawa 1964, s. 18–23.
- Sztachelska J., *Dwie legendy Sienkiewicza*, [w:] *Henryk Sienkiewicz w kulturze polskiej*, red. K. Stępnik, T. Bujnicki, Lublin 2007, s. 25–41.
- Sztobryn D., Kozłowski A., *Szkolnictwo niemieckie w Łodzi*, [w:] *Niemcy w dziejach Łodzi do 1945 r. Zagadnienia wybrane*, red. K.A. Kuczyński, B. Ratecka, Łódź 2001, s. 77–115.
- Szuman S., *Talent pedagogiczny*, [w:] *Osobowość nauczyciela*, oprac. i wstęp W. Okoń, Warszawa 1959, s. 73–108.
- Szycówna A., *Metodyka wypracowań*, cz. I: *Podstawy psychologiczne i historyczne*, Warszawa 1919; cz. II: *Zasady metodyczne i ich zastosowanie*, Warszawa 1920.
- Szycówna A., *Rozwój pojęciowy dziecka w okresie lat 6–12*, Warszawa 1899.
- Szymańska K.Z., *Józef Weyssenhoff, ostatni wajdelota ziemiaństwa polskiego*, Częstochowa 2001.
- Szymańska M., *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XIX i XX wieku*, Kraków 2016.
- Szypowska I., *Konopnicka, jakiej nie znamy*, Warszawa 1963.
- Szyszkowski W., *Bibliografia metodyki nauczania języka polskiego 1918–1939*, Warszawa 1963.
- Świdwińska-Krzyżanowska Z., *Konopnicka jako nowelistka*, Warszawa–Wrocław 1946.
- Święcicki A.H.T., *Historia herbu rodowego Jastrzębiec, czyli saga rodu Święcickich IX–XXI w.*, Poznań 2010.
- Świętosławska T., *Stanisław Adamczewski, pedagog – edytor – badacz literatury*, Łódź 1994.
- Tarnowska S., *Historia literatury polskiej*, t. VI, cz. 2, Kraków 1907.
- Tischner J., *O człowieku. Wybór pism filozoficznych*, wyb. i oprac. A. Bobko, Wrocław–Warszawa–Kraków 2003.
- Tomasik K., *Homobiografie. Pisarki i pisarze polscy XIX i XX wieku*, Warszawa 2008.
- Tomaszewska G., *Jak widzi dusza? Estetyka i metafizyka światła w „Panu Tadeuszu”*, Gdańsk 2007.
- Tomaszewska G., *Romantyczny ogród w „Panu Tadeuszu” i III części „Dziadów”*, [w:] eadem, *Zagubiona przestrzeń i co dalej?*, Gdańsk 2013, s. 204–213.
- Tomaszewski J., *Ojczyzna nie tylko Polaków. Mniejszości narodowe w latach 1918–1939*, Warszawa 1985.
- Tomaszewski J., *Rzeczpospolita wielu narodów*, Warszawa 1985.
- Tomkowski J., *Poeta rozmawia z Bogiem. O liryce religijnej w okresie pozytywizmu*, [w:] *Problematyka religijna w literaturze pozytywizmu i Młodej Polski. Świadectwa poszukiwań*, red. S. Fita, Lublin 1993, s. 7–24.
- Topolski J., *Historia jako nauka po postmodernizmie*, [w:] *Pamięć, etyka i historia. Anglo-amerykańska teoria historiografii lat dziewięćdziesiątych. Antologia przekładów*, red. E. Domańska, Poznań 2002, s. 31–36.
- Topolski J., *Jak się pisze i rozumie historię. Tajemnice narracji historycznej*, Warszawa 1998.

- Topolski J., *Teoria wiedzy historycznej*, Poznań 1983.
- Towarzystwo im. Marii Konopnickiej. *25 lat działalności 1958–1983*, red. W. Lechowicz, Warszawa 1985.
- Tradycje narodowo-kulturowe w literaturze dla dzieci i młodzieży. Materiały z sesji Jachranka 30 XI – 2 XII 1994 r.*, red. G. Skotnicka, Warszawa 1996.
- Trentowski B., *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*, Poznań 1842.
- Trzebiński J., *Narracja jako sposób rozumienia świata*, [w:] *Praktyki opowiadania*, red. B. Owczarek, Z. Mitosek, W. Grajewski, Kraków 2001, s. 87–126.
- Trzynadłowski J., *Małe formy literackie*, Wrocław 1977.
- Uniłowski K., *Skądinąd. Zapiski krytyczne*, Katowice 1998.
- Uryga Z., *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Kraków 1996.
- Vossler K., *pozytywizm i idealizm w językoznawstwie*, [w:] K. Vossler, L. Spitzer, *Studia stylistyczne*, wyb. i oprac. M.R. Mayenowa, R. Handke, Warszawa 1972, s. 57–83.
- Waksmund R., *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej*, Wrocław 2000.
- W blasku legendy. Kronika poetycka życia Józefa Piłsudskiego*, oprac., noty i posłowie K.A. Jeżewski, Paryż 1988.
- Warneńska M., *Śladami Konopnickiej*, Warszawa 1969.
- Warszawska krytyka artystyczna w latach 1875–1890*, oprac. A. Porębska, [w:] *Z dziejów polskiej krytyki i teorii sztuki*, oprac. T. Klonowski, E. Grabska, S. Morawski, I. Jakimowicz, A. Porębska, t. II, Warszawa 1961, s. 187–363.
- Wegner J., *Maria Konopnicka w Arkadii i Nieborowie*, Warszawa 1975.
- White H., *Znaczenie narracyjności dla przedstawienia rzeczywistości*, przeł. M. Wilczyński, [w:] idem, *Poetyka pisarstwa historycznego*, red. E. Domańska, M. Wilczyński, Kraków 2000, s. 135–170.
- Włodek P., Kulewski A., *Lwów. Przewodnik*, Pruszków 2006.
- Wojciechowski K., Szober S., Nawroczyński B., *Wskazówki metodyczne do programu gimnazjum państwowego. Język polski (gimnazjum wyższe)*, Warszawa 1923.
- Wojciechowski K., *Zwierzły podręcznik historii literatury polskiej*, Lwów 1912.
- Wołos M., *O Piłsudskim, Dmowskim i zamachu majowym*, Warszawa 2013.
- Woroniecki J., *Okolo kultu mowy ojczystej*, Lwów–Warszawa 1925.
- Woźniakowski K., *W kręgu jawnego piśmiennictwa literackiego Generalnej Guberni (1939–1945)*, Kraków 1997.
- Wójcik W., *Legenda Piłsudskiego w polskiej literaturze międzywojennej*, Katowice 1986.
- Wóycicki K., *Ćwiczenia porównawcze z dziedziny poetyki*, cz. I: *Wypisy*, [bdmw].
- Wóycicki K., *Jedność stylowa utworu poetyckiego*, odbitka ze „Sprawozdania z posiedzeń Towarzystwa Naukowego Warszawskiego”, Wydział Językoznawstwa i Literatury, posiedzenie z dn. 11 III 1914 r., z. 3, s. 5–36.
- Wóycicki K., *Obraz w nauczaniu języka ojczystego i literatury*, Warszawa 1923.
- Wóycicki K., *Rozbiór literacki w szkole*, Warszawa–Lublin–Łódź–Poznań–Kraków 1921.
- Wóycicki K., *Stylistyka i rytmika polska: podręcznik dla szkoły i samouków*, Warszawa 1917.
- Wroczyński R., *Dzieje oświaty polskiej 1795–1945*, Warszawa 1980.
- Wróblewski M., *Człowiek w przestrzeniach szkoły. Studium antropologiczne*, Toruń 2014.
- Wyka K., *Pogranicze powieści. Proza polska w latach 1945–1948*, Kraków 1948.

- Wyka K., *Życie na niby. Pamiętnik po klęsce*, Warszawa 1957.
- Zaborowska nuta, oprac. J. Zawieyski, wstęp S. Pigoń, J. Zawieyski, Warszawa 1956.
- Zakrzewski B., *Fredro z paradyżu. Studia i szkice*, Wrocław 1976.
- Zaleska Z., *Czasopisma kobiece w Polsce. Materiały do historii czasopism. Rok 1918–1937*, Warszawa 1938.
- Zaleski M., *Formy pamięci*, Gdańsk 2004.
- Zaleski S., Ks. Hugo Kołłątaj. Szkic biograficzny na tle jego działalności politycznej i pedagogicznej, Kraków 1912.
- Zarzecki L., *O idei naczelnej polskiego wychowania*, Warszawa 1919.
- Zarzecki L., *O wychowaniu narodowym*, Warszawa 1917.
- Zarzecki L., *Wychowanie narodowe*, Warszawa 1926.
- Zawalska M., „Świt” Marii Konopnickiej: zarys monograficzny tygodnika dla kobiet, Wrocław 1978.
- Zieliński S., *Bitwy i potyczki 1863–1864. Na podstawie materiałów drukowanych i rękopiśmiennych Muzeum Narodowego w Rapperswilu*, Rapperswil 1913.
- Ziółkowski P., *Samorząd uczniowski w Polsce: idee, uwarunkowania, doświadczenia*, Bydgoszcz 2014.
- Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*, red. Z. Budrewicz, M. Jędrzychowska, Kraków 1999.
- Żurakowski B., *Dziecko – odbiorca wpisany w tekst poetycki*, [w:] *Dziecko jako odbiorca literatury*, red. M. Kielar-Turska, M. Przetacznik-Gierowska, Warszawa–Poznań 1992, s. 29–42.
- Żurakowski B., *Literatura – wartość – dziecko*, Kraków 1992.
- Życzynski H., *Wzory krytycznego rozbioru literatury pięknej. Podręcznik do użytku nauczycieli szkół średnich zawierający estetyczno-krytyczną analizę najcenniejszych utworów literatury polskiej*, Cieszyn 1921.

Opracowania w czasopismach

- A.S., *Trzeci zjazd zwolenników wychowania estetycznego*, „Nowe Tory” 1906, z. 5, s. 540–542.
- Adamczewski S., *Poeci romantyczni w programie szkolnym*, „Muzeum” 1925, z. 1–2, s. 56–95.
- Banach C., *Ewolucja funkcji, zadań i kompetencji nauczyciela-wychowawcy w XX w.*, „Pedagogika Społeczna” 2002, nr 1, s. 29–45.
- Bandura L., *Rozbiór I. rozdziału „Ogniem i mieczem”*, „Przyjaciel Szkoły” 1927, nr 16, s. 715–720.
- Barthes R., *Dyskurs historii*, przeł. A. Rysiewicz, Z. Kloch, „Pamiętnik Literacki” 1984, z. 3, s. 225–236.
- Bessażanka Z., *Podłoże historyczno-społeczne poezji ludowej Lenartowicza i Konopnickiej*, „Pamiętnik Literacki” 1929, nr 1–4, s. 342–372; 1930, nr 1–4, s. 26–49.
- Bielak F., *„Ogniem i mieczem” czy „Potop”*, „Polonista” 1933, z. 3, s. 101–105.
- Biernacka J., *„Ogniem i mieczem” w trzydziestu godzinach lekcyjnych*, „Polonista” 1931, z. 1–2, s. 11–15.
- Bogołębska B., *Dydaktyczne koncepcje stylistyki w dwudziestoleciu międzywojennym wobec teorii naukowych*, „Dydaktyka Literatury” 1985, t. VII, s. 23–44.

- Bogołębska B., *Kontynuacje normatywizmu w stylistyce szkolnej po 1900 r.*, „Prace Polonistyczne” 1981, t. XXXVII, s. 303–326.
- Bogołębska B., *O dwudziestowiecznych związkach retoryki z dydaktyką stylistyki*, „Dydaktyka Literatury” 1987, t. VIII, s. 7–15.
- Bogołębska B., *Proces wyodrębniania się teorii stylu na przełomie wieku XIX na XX*, „Stylistyka” 1993, nr 2, s. 163–171.
- Bogołębska B., *Z teorii i praktyki nauczania stylistyki w szkole średniej (1900–1939)*, „Poradnik Językowy” 1983, z. 5, s. 308–315.
- Borkowska-Arciuch G., *Zaczarowana królowna. U źródeł publicystyki społecznej Marii Dąbrowskiej*, „Teksty Drugie” 2005, nr 6, s. 7–15.
- Brodzka A., *Rok 1905 w twórczości Marii Konopnickiej*, „Pamiętnik Literacki” 1955, z. 3, s. 1–53.
- Budrewicz T., *Od epitafium do biografii*, „Ojczyzna Polszczyzna” 1993, nr 4, s. 1–7.
- Budrewicz T., *Z chłopca Piast (O „Panu Balcerze w Brazylii”)*, „Ruch Literacki” 1984, R. XXV, z. 3, s. 155–165; przedr. [w:] idem, *Konopnicka: szkice historycznoliterackie*, Kraków 2000, s. 123–132.
- Burkot S., Faron B., Uryga Z., *Wiedza o literaturze na użytek szkoły*, „Pamiętnik Literacki” 1975, z. 2, s. 79–97.
- Ciembroniewicz J., *Ostrożnie z heurezą*, „Przyjaciel Szkoły” 1928, nr 12, s. 421–422.
- Cierniak J., *Wychowawcze wartości teatru szkolnego*, „Przyjaciel Szkoły” 1929, nr 8, s. 321–327.
- Cyniak E., *Zagadnienie analizy utworu literackiego na przykładzie metodycznego rozbioru „Pana Tadeusza” T. Czapczyńskiego*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego” 1974, z. 104, s. 67–80.
- Czerwiński S., *O ideał wychowawczy szkoły polskiej*, „Oświata i Wychowanie” 1929, z. 4, s. 341–358.
- Dąbrowska M., *Na ciężkiej drodze*, „Wiadomości Literackie” 1931, nr 4, s. 1.
- Dąbrowska M., *Rozmowa z przyjaciółmi*, „Wiadomości Literackie” 1931, nr 3, s. 2.
- Dembowski W., *Z historii powszechnego obowiązku nauczania w Łodzi*, „Biuletyn Organizacyjny ZNP – Zarząd Okręgu m. Łodzi” 1959, nr 2, s. 105.
- Domańska E., *Biała tropologia. Hayden White i teoria pisarstwa historycznego (fragmenty wywiadu z Haydenem White’em)*, „Teksty Drugie” 1994, nr 2, s. 159–168.
- Dulębianka M., *Udział kobiet w akcji wyborczej*, „Bluszcz” 1911, nr 16, s. 163–164.
- Fallek W., *Lekcje regionalne*, „Prace Polonistyczne” 1937, s. 380–383.
- Forelle E., *Indywidualność nauczyciela*, „Głos Nauczycielski” 1928, nr 30, s. 467–471.
- Frycie S., *Bibliografia rozpraw o romantykach i literaturze romantycznej opublikowanych w sprawozdaniach polskich gimnazjów w Galicji w latach 1863–1918*, „Prace Humanistyczne” 1970, z. 1, s. 193–217.
- Frycie S., *Czytelnicza recepcja twórczości romantyków w galicyjskiej szkole średniej w latach 1863–1918*, „Profile. Rzeszowski Miesięcznik Społeczno-Kulturalny” 1970, nr 12, s. 40–44.
- Fryde L., [rec.] *Maria Dąbrowska. Geniusz sierocy. Dramat wysnuty z dziejów XVII wieku. Tow. Wydawnicze w Warszawie, 1939. Str. 185*, „Wiedza i Życie” 1939, nr 6, s. 436–437.
- Gajak-Toczek M., *Franciszka Próchnickiego instrukcja programowa i metodyczna*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica” 2003, nr 6, s. 469–492.
- Galle H., *Bric à brac’i szkolne*, „Przegląd Pedagogiczny” 1929, nr 18, s. 427–429.

- Głowiński M., *Przemiany Mariana Piechala*, „*Twórczość*” 1955, nr 8, s. 119–123.
- Gołąbek J., *Książki pomocnicze do nauki historii literatury polskiej*, „*Przegląd Pedagogiczny*” 1922, nr 4, s. 330–334.
- Gołąbek J., *Lektura „Ogniem i mieczem” w klasie IV gimn[azjum]*, „*Muzeum*” 1929, z. 2, s. 132–142.
- Gołąbek J., *Niemiecka i francuska metoda nauczania języka ojczystego*, „*Praca Szkolna*” 1930, nr 3, s. 80–87.
- Gośliński J., *Dramaty Marii Dąbrowskiej*, „*Dialog*” 1962, nr 6, s. 91–103.
- Górka O., „*Ogniem i mieczem*” a rzeczywistość historyczna, „*Pion*” 1933, nr 3, s. 6–7; nr 9, s. 6–8; nr 11, s. 6–8; 1934, nr 1, s. 8–10.
- Greń Z., *Dramat „racji stanu”?*, „*Życie Literackie*” 1959, nr 26, s. 3.
- Grodecki J., *Program i nauczanie języka polskiego w szkole średniej*, „*Polonista*” 1931, z. 3, s. 81–88.
- H.B., *Uczestnicy powstania 1863 r.*, „*Tydzień*” 1903, nr 3, s. 20.
- Habermas J., *A Postscript to Knowledge and Human Interests*, przeł. Ch. Lenhardt, „*Philosophy of the Social Sciences*” 1973, vol. 3, s. 157–189.
- Hulewicz J., *O przebudowie studium polonistycznego w szkole ogólnokształcącej*, „*Ruch Pedagogiczny*” 1933, nr 2, s. 49–65; nr 3, s. 104–116.
- Iwaszkiewicz J., *Maria Dąbrowska 1889–1965*, „*Twórczość*” 1965, nr 7, s. 5–6.
- Jak się uczyli współcześni wybitni pisarze polscy?*, „*Wiadomości Literackie*” 1926, nr 2, s. 2; nr 3, s. 2; nr 4, s. 2.
- Jakubowski J.Z., *Dygresje o poetach łódzkich na lekcjach języka polskiego*, „*Prace Polonistyczne*” 1937, s. 341–347.
- Jazownik L., *Rzut oka na koncepcje nauczania stylistyki funkcjonujące w pierwszej połowie XX stulecia*, „*Edukacja Humanistyczna. Rocznik Naukowo-Dydaktyczny*” 2010, t. 6–7, s. 317–334.
- Jędrzejewicz J., *Wychowanie państwowe*, „*Zrąb*” 1930, t. 3, s. 311–320.
- Kaden-Bandrowski J., *Literacki kościół wojujący*, „*Głos Prawdy*” 1928, nr 228, s. 41–43.
- Kaden-Bandrowski J., *Odwrócony obraz. (Na marginesie artykułu Górki)*, „*Gazeta Polska*” 1933, nr 339, s. 3.
- Kamieńska R., *Od kobiety. Odpowiedź na wiersz Marii Konopnickiej „Do kobiety”*, „*Niwa*” 1882, t. 22, nr 183, s. 212–218.
- Kątny M., *Wartości w literaturze dla dzieci najmłodszych*, „*Nauczanie Początkowe. Kształcenie Zintegrowane*” 2007/2008, nr 1, s. 7–15.
- Kijas J., *Nauczanie języka niemieckiego w Niemczech hitlerowskich*, „*Polonista*” 1939, z. 3, s. 97–102.
- Kijowski A., *Po śmierci Marii Dąbrowskiej*, „*Tygodnik Powszechny*” 1965, nr 23, s. 1–2.
- Korol E., *Ćwiczenia w mówieniu i tematy własne w wypracowaniach piśmiennych*, „*Muzeum*” 1912, t. 1, s. 403–428.
- Króliński K., *Najnowsze kierunki w naszej literaturze dla dzieci i młodzieży*, „*Przyjaciel Szkoły*” 1925, nr 5, s. 136–138.
- Krzyżanowski J., *Kilka słów w sprawie nauki o literaturze w szkole średniej*, „*Przegląd Warszawski*” 1923, t. III, nr 22, s. 72–95.
- Kubacki W., *„Tobie zając i sarna – a mnie soból i panna” (z dyskusji o reformę polonistyki)*, „*Gazeta Polska*” 1935, nr 6, s. 6.

- Kuczalska-Reinschmit P., *Po zgonie pieśniarki*, „Ster” 1910, nr 9–10, s. 310–314.
- Kuczalska-Reinschmit P., *Śp. Maria Dulebianka*, „Tygodnik Ilustrowany” 1919, nr 15, s. 238.
- Kulka B., *Marii Dąbrowskiej obecność w edukacji polonistycznej*, „Dydaktyka Literatury” 1994, s. 51–90.
- Langholz L., *Dydaktyka literatury polskiej a metodologia badań literackich*, „Polonista” 1936, z. 1, s. 2–7.
- Langholz L., *Psychologia w badaniach literackich i w nauczaniu języka polskiego (wczoraj – dziś – jutro)*, „Polonista” 1939, z. 2, s. 58–66.
- Lausz K., *Utwory Adama Mickiewicza w programach szkół ogólnokształcących w Polsce przed rokiem 1945*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Warszawie. Rok 1955/56”, Warszawa 1956, s. 109–134.
- Leo A., *Garść listów Marii Konopnickiej*, „Przegląd Współczesny” 1935, nr 163, s. 204–213.
- Leżańska W., *Spoleczne i pedagogiczne funkcje nauczyciela szkoły średniej ogólnokształcącej w Drugiej Rzeczypospolitej*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Paedagogica et Psychologica” 1985, t. 10, s. 3–156.
- Libera Z., *Klasycy polscy w oczach Marii Dąbrowskiej*, „Przegląd Humanistyczny” 1990, nr 7, s. 1–12.
- Lisowski K., *Wyznania polonisty*, „Wiadomości Literackie” 1932, nr 14, s. 4.
- Lutowski B., *Śp. Jarosław Konopnicki (wspomnienie pośmiertne)*, „Goniec Poranny i Wieczorny” 1905, nr 268, s. 2–3.
- Ławski J., *„Trochę dzika...” Granice i przekroczenia Marii Konopnickiej*, „Anthropos?” 2010, nr 14–15, s. 131–161.
- Łempicki Z., *Nauka literatury w szkole średniej a uniwersytet*, „Muzeum” 1925, s. 20–38.
- Łobodowski J., *Dramat o Władysławie IV*, „Wiadomości Literackie” 1939, nr 34, s. 5.
- Łopuszański T., *Ruchy reformatorskie na polu szkolnictwa średniego*, „Muzeum” 1910, t. 1, z. 1, s. 4–23.
- Łoś J., *Zaniedbana dziedzina*, „Czas” 1928, nr 83, s. 4.
- M.K., *Młodzież wobec kultu Słowackiego*, „Zarzewie” 1910, nr 1, s. 8–10.
- M.K., [rec.] *Stefania Sempołowska, Niedola młodzieży w szkole galicyjskiej*, Kraków 1906 (str. 58), „Nowe Tory” 1906, z. 3, s. 325–329.
- Magnone L., *Córki Konopnickiej: strategia mimikry i jej symptom*, „Przegląd Humanistyczny” 2009, nr 2, s. 49–75.
- Man P. de, *Autobiografia jako od-twarzanie*, przeł. M.B. Fedewicz, „Pamiętnik Literacki” 1986, z. 2, s. 307–318.
- Man P. de, *Literary History and Literary Modernity*, „Daedalus” 1970, t. 99, nr 2, s. 384–404.
- Matura (W świetle odpowiedzi na kwestionariusz ZG TNSW)*, „Przegląd Pedagogiczny” 1935, nr 7, s. 107–110.
- Matuszewski R., *Polski dramat władzy*, „Nowa Kultura” 1959, nr 27, s. 6–7.
- Maykowski S., *O chłopskim etosie i Konopnickiej*, „Biblioteka Warszawska” 1907, t. III, z. 1, s. 38–73; z. 2, s. 304–351.
- Mazanowski A., *Trzy lata istnienia „Świtu”*, „Kraj” 1887, nr 13, Dodatek, s. 3–5.
- Mazanowski M., *Kilka uwag w sprawie nauki języka polskiego*, „Muzeum” 1910, Dodatek 5, s. 15–23.

- Memoriał do Ministerstwa WRiOP w sprawie nauki języka polskiego w szkołach średnich*, „Język Polski” 1921, nr 2, s. 56–57.
- Mianowska Z., *Literatura współczesna jako materiał nauczania dla polonisty*, „Pamiętnik Literacki” 1936, nr 1–4, s. 420–442.
- Michowicz W., *Kilka uwag w sprawie niemieckiego szkolnictwa mniejszościowego*, „Studia i Materiały Pedagogiczno-Społeczne” 1970, XI.
- Naimski Z.J., *W Bronowie*, „Kurier Warszawski” 1902, nr 289, s. 2–3.
- Napierski S., *Wola uczucia*, „Wiadomości Literackie” 1929, nr 43, s. 3.
- Nawroczyński B., *Na marginesie programu języka polskiego dla gimnazjum wyższego*, „Przegląd Pedagogiczny” 1921, nr 5, s. 116–128.
- Nawroczyński B., *Pierwiastki ogólnoludzkie i narodowe w twórczości Henryka Sienkiewicza*, „Wychowanie w Domu i Szkole” 1916, nr 10, s. 147–159.
- Nowak J., *„Gdzie jest mój skarb? Ach, gdzie jest gniazdo moje?” O Marii i Jarosławie Konopnickich, z dodatkiem listów poetki do męża*, „Pamiętnik Literacki” 2010, z. 1, s. 153–186.
- Nowakowski A., *W stronę modernizmu. O estetycznych poglądach Marii Konopnickiej*, „Ruch Literacki” 1991, R. XXXII, z. 4, s. 335–348.
- Nowakowski Z., *Przyjaciel maturzysty*, „Ilustrowany Kurier Codzienny” 1930, nr 242, s. 2–3.
- Nycz R., *Osoba w nowoczesnej literaturze: spojrzenie wstecz i parę wątpliwości*, „Teksty Drugie” 1999, nr 1–2, s. 4–6.
- Olkusz W., *W kręgu barwy. O funkcji określeń barw w tomikach „Italia” i „Drobiazgi z podróżnej teki” Marii Konopnickiej*, „Zeszyty Naukowe WSP w Opolu” 1986, nr 25, s. 35–51.
- Opacki I., *Od „Karmazynowego poematu” do „Wolności tragicznej” (Problematyka mitów narodowych w poezji Skamandra – zarys)*, „Prace Historycznoliterackie 10. Studia Romantyczne”, red. idem, Katowice 1978, s. 5–38.
- Osiecka S., *Nauczanie współczesnej literatury w szkole średniej*, „Pamiętnik Literacki” 1936, nr 1–4, s. 484–488.
- Paluszkiewicz M., *Metodyka pytań*, „Ruch Pedagogiczny” 1969, nr 2, s. 125–142.
- Patkowski A., *Literatura a regionalizm*, „Polonista” 1931, z. 5–6, s. 247–249.
- Peliński S., *Lektura „Ogniem i mieczem” i „Pana Tadeusza”*, „Polonista” 1933, z. 1, s. 7–14; z. 2, s. 57–60.
- Pini T., *Nauczycielstwo galicyjskie – Słowackiemu*, „Muzeum” 1909, t. 2, s. 272–280.
- Pini T., *Plan podręcznika do nauki języka polskiego dla wyższych klas gimnazjalnych*, „Muzeum” 1910, Dodatek 5, s. 41–49.
- Płoszewski L., *Na marginesie „Ogniem i mieczem”*, „Echo Warszawskie” 1925, nr 281.
- Plug A., *Maria Konopnicka*, „Kłosa” 1882, nr 909, s. 339–342.
- Pniewski W., *Regionalizmy w nauczaniu języka polskiego*, „Polonista” 1931, z. 2, s. 41–43.
- Pochmarski B., *Uwagi w sprawie reformy języka polskiego w gimnazjach*, „Muzeum” 1910, Dodatek 5, s. 50–64.
- Poklewska K., *Recepcja Słowackiego we Lwowie w latach 1852–1870*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego. Nauki Humanistyczne” 1960, s. 37–63.
- Polakowski J., *Kulturoznawcza koncepcja kształcenia literackiego dzisiaj*, „Dydaktyka Literatury” 1992, t. 13, s. 45–61.
- Poletur B., *Nauka o literaturze w oświetleniu metody porównawczej*, „Muzeum” 1926, z. 4, s. 289–297.

- Pomirowski L., *Szkoła, literatura i pisarz*, „Gazeta Polska” 1931, nr 277, s. 5.
- Próchnicki F., *Kilka uwag o egzaminie dojrzałości z języka polskiego*, „Muzeum” 1909, t. 1, s. 246–261.
- Rok Słowackiego, „Gazeta Lwowska” 1909, nr 1, s. 1.
- Rozwadowski J., *O nauce języka ojczystego w szkołach i o rzeczach pokrewnych*, „Język Polski” 1926, nr 1, s. 1–20.
- Rozwadowski J., *Semantyka a gramatyka. Nauka o znaczeniu wyrazów w obrębie nauki o języku*, „Język Polski” 1924, nr 4, s. 97–108 i nr 5, s. 129–143.
- S.Z., *Samobójcy z kroniki galicyjskiej*, „Kraj” 1899, nr 47, dodatek „Dział Ilustrowany”, s. 300–302.
- Seweryn S., *Zagadnienia wychowania państwowego*, „Sprawy Szkolne” 1932, nr 1–2, s. 1–19.
- Sienkiewicz H., *List otwarty Henryka Sienkiewicza do Wilhelma II, króla pruskiego*, „Czas” 1906, nr 270 (wyd. wieczorne), s. 1; także: „Kurier Warszawski” 1906, nr 325, s. 1.
- Sienkiewicz H., *O gwałtach pruskich, List w sprawie ofiar wrzesińskich*, tekst bez tytułu, „Czas” 1901, nr 269 (wyd. wieczorne), s. 1.
- Skulski R., *Pierwsze ślady recepcji Mickiewicza w szkole polskiej*, „Pamiętnik Literacki” 1934, z. 3–4, s. 446–464.
- Skwarczyńska S., *Momenty hagiograficzne związane z regionem łódzkim na lekcjach języka polskiego*, „Prace Polonistyczne” 1937, s. 320–331.
- Skwarczyńska S., *Tadeusz Czapczyński (1884–1958)*, „Prace Polonistyczne” 1960, s. 229–232.
- Skwarczyńska S., *„Żywoć i myśli Podfilipskiego” Weysenhoffa a Taine’a*, „Notes sur Paris. Vie et opinions de M.F.Th. Graindorge”, „Ruch Literacki” 1926, nr 2, s. 35–40.
- Sławiński J., *Krytyka literacka jako język*, „Nurt” 1968, nr 11, s. 34–36.
- Słonimski A., *Kronika tygodniowa*, „Wiadomości Literackie” 1933, nr 4, s. 5; 1934, nr 19, s. 6.
- Smulski J., *Autobiografizm jako postawa i jako strategia artystyczna. Na materiale współczesnej prozy polskiej*, „Pamiętnik Literacki” 1988, nr 4, s. 83–101.
- Soliński L., *O Marii Konopnickiej, jej trzech córkach, pięciu synach i przyjaciółce Dulębiance*, „Kierunki” 1959, nr 13–14, s. 24–45.
- Spoczyńska H., *Możliwości organizowania ćwiczeń w pisaniu w liceum ogólnokształcącym*, „Polonista” 1937, z. 4, s. 104–108.
- Sprawozdanie z obrad Sekcji Języka I Ogólnopolskiego Zjazdu Nauczycieli Polonistów*, „Muzeum” 1925, z. 1–2, s. 188–204.
- Starnawski J., *Kulisy literackiej nagrody Łodzi 1927–1933*, „Osnowa” 1970, nr 3, s. 86–87.
- Starnawski J., *Lwów jako mekka w badaniach nad Słowackim*, „Rocznik Lwowski” 1992, s. 114–130.
- Stpiczynski W., *Czy Marszałek działa wychowawczo na swoich współczesnych*, „Zrąb” 1932, t. 13, s. 21–28.
- Suchodolski B., *O aktualizacji nauczania literatury (aktualizacja chronologiczna i aktualizacja psychiczna)*, „Polonista” 1931, z. 2, s. s. 58.
- Szemplińska E., *Rozmowa z Marią Dąbrowską*, „Wiadomości Literackie” 1933, nr 5, s. 2.
- Szober S., *Gramatyka w szkole średniej. Jej zadania, metoda, program, teoria i zakres wykładu*, „Wychowanie w Domu i Szkole” 1913, nr 3, s. 198–209; nr 4, s. 302–315; nr 5, s. 417–436.

- Szober S., *Pogląd na świat w odbiciu faktów językowych i wartości wychowawcze nauki gramatyki*, „Rocznik Pedagogiczny” 1921, t. 1, s. 194–213.
- Szocki J., *Sienkiewicz w szkole*, „Guliwer” 1997, nr 4, s. 51–53.
- Szocki J., *Utwory Henryka Sienkiewicza w recepcji szkolnej (okres międzywojenny i powojenny)*, „Przegląd Humanistyczny” 1996, nr 6, s. 115–118.
- Szuman S., *Spór o Sienkiewicza z punktu widzenia psychologii*, „Przyjaciel Szkoły” 1934, nr 4, s. 149–152.
- Szyszkowski W., *Nowe prądy w metodyce wypracowań piśmiennych*, „Muzeum” 1930, z. 1, s. 42–61.
- Szyszkowski W., *Z praktycznych zagadnień metodyki wypracowań piśmiennych*, „Polonista” 1931, z. 2, s. 44–56.
- Świętochowski A., *Liberum veto*, „Prawda” 1881, nr 2, s. 22–23.
- Tajemnica „zakonu samotności”, „Ilustrowany Kurier Codzienny” 1935, nr 136, s. 3.
- Tuleja L., *O stawianiu pytań i o odpowiedziach*, „Muzeum” 1920, s. 142–153.
- Tync S., *Regionalizm w nauczaniu języka polskiego*, „Przyjaciel Szkoły” 1928, nr 11, s. 379–386.
- W.Cz., *Historyczność „Ogniem i mieczem” (Na marginesie artykułów dra Górki)*, „Kurier Literacko-Naukowy” 1934, nr 2, s. 6–7.
- Walas T., *Dwie diatryby Brzozowskiego – po stu latach*, „Dekada Literacka” 2008, nr 4, <http://www.dekadaliteracka.pl/?id=4662>.
- White H., *Writting in the middlevoice*, „Stanford Literature” 1992, vol. 9, nr 2, s. 179–187.
- Wieroński T., *O polski system ideowo-wychowawczy*, „Praca Szkolna” 1938–1939, nr 9–10, s. 249–255.
- Wojciechowski K., *W sprawie nowego planu nauki języka polskiego w gimnazjach*, „Muzeum” 1910, Dodatek 5, s. 117–123.
- Wojtak M., *Próba charakterystyki orientacji badawczych we współczesnej stylistyce*, „Poradnik Językowy” 1985, z. 5, s. 302–308.
- Wojtkowiak Z., *O klasyfikacji i interpretacji pamiętników*, „Studia Źródłoznawcze” 1980, t. 25, s. 163–177.
- Woroniecki J., *Okolo kultu mowy ojczystej*, Lwów–Warszawa 1925.
- Woźniak M., *Żydowskie szkoły w II Rzeczypospolitej. Zarys problematyki*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Prace Pedagogiczne” 1994, t. CIII, s. 91–104.
- Wróblewski M., *Horror vacui. O badaniu dziejów polonistycznej edukacji*, „Edukacja Humanistyczna. Rocznik Naukowo-Dydaktyczny” 2010, t. 6–7, s. 9–14.
- Wróblewski M., *Pisanie w szkole – sztuka czy rzemiosło?*, „Czynności tworzenia i rozumienia wypowiedzi. Studia Pragmalingwistyczne 3”, red. J. Porayski-Pomsta, Warszawa 2002, s. 265–273.
- Zaleski M., *Kłopoty z monografią*, „Teksty Drugie” 2008, nr 6, s. 117–126.
- Zathey S., *Projekt zmiany nauki języka polskiego*, „Muzeum” 1910, Dodatek 5, s. 124–140.
- Zathey S., *Projekt zupełnej reformy nauki języka polskiego*, „Muzeum” 1907, t. 1, z. 1, s. 71–78.
- Zawalska M., *Spór Marii Konopnickiej z Czesławem Jankowskim o poglądy na kwestię kobiecą*, „Rocznik Zakładu Narodowego im. Ossolińskich” 1976, t. 11, s. 115–127.
- Zawiliński R., *Dziela Sienkiewicza jako lektura szkolna*, „Muzeum” 1917, z. 5, s. 465–467.

- Zawodziński K.W., *Maria Dąbrowska. Historycznoliterackie znaczenie jej twórczości*, „Przegląd Współczesny” 1933, t. 44, nr 129, s. 44–60 i nr 130, s. 222–240; odbitka Kraków 1933.
- Zawodziński K.W., *Sprawa polonistyki w szkołach a pisarze*, „Droga” 1932, nr 11, s. 1032–1035.
- Zdrojewski E., *Forma erotematyczna właściwa przy analizie utworów literackich w gimnazjum wyższym*, „Przegląd Pedagogiczny” 1921, nr 8–10, s. 226–237.
- Zetowski S., *Odparowana pieczeń z niezupełnie świeżym sosem (Na marginesie kampanii o „Ogniem i mieczem”)*, „Kurier Literacko-Naukowy” 1934, nr 1, s. 2–3 [dodatek do „Ilustrowanego Kuriera Codziennego” 1934, nr 1].
- Ziemiński Z., *O książkach do czytania dla młodzieży*, „Szkoła Powszechna” 1928, z. 2, s. 130–157.
- Znaniński F., *Szkice z socjologii wychowania (III)*, „Ruch Pedagogiczny” 1925, nr 1–2, s. 1–13.

SUMMARY

The book *Tadeusz Czapczyński (1884–1958) – pedagogue – literary scholar – man of letters* emerges from the need of consideration and strengthening of momentous achievements of this somewhat forgotten Polonist. His life constitutes the exemplification of the fate of Polish intelligence living under annexation, functioning in liberated Poland during the interwar period and experiencing institutional changes after 1945.

The personality of the character acquired its fundamental features during the period of national bondage. Brought up in Galicia at the turn of XIX and XX centuries he shared the collective hope for regaining freedom and the dream of organizing independent state based on social solidarity. Primarily as a social and folk activist he used to bring education to rural areas, but later he realized the Pyrrhic victory of positivist slogans. Interweaving of his life with the existence of enslaved nation resulted in his participating in Eleuteria works, scouting movement and “Sokół” organization. He paid profound attention to social structure transformation, particularly to women’s emancipation which inspired his passion for literature. Together with the representatives of his social class he observed the events of 1905, initially with delight later on with skepticism. He experienced the tragedy of World War I, and then sacrificed his energy to the creation of the outlines of education in the free Republic of Poland. He witnessed vanishing of numerous former political disputes and emerging the latter which were formed around the break-up that took place during the revolution.

Czapczyński fully shared the optimism of the experience of freedom and the ambivalence of judgments connected with the changes after 1926. As many others he uneasily looked into the future in order to face the emperia of the World War II, to experience the delight of regained freedom and – again – to experience the doubts connected with the inability to act beyond social and political antagonisms. He pursued the ethos of independence and also the ethos of social activist devoting his talents to social service. His fate was the example that the external circumstances must be considered not in fatalistic aspects but in praxis as a base of a particular activity. He was characterized by the life’s, political and cultural realism in all fields of his activity. The ideas of modernistic culture anthropology and the philosophy of deed forced the reality to become reasonable through work understood as a trace of creativity of a free individual who alters the world in the name of common good.

Numerous circumstances were the inspiration to look for traces of Czapczyński's prolific expression which was visible in his deeds, experiences and words. Above all his history is understood as a form of legitimization of autobiographical experience caught in subjective matter. It was also perceived as a reflection of all the things that were located outside his subjectivity. The research includes also facts which were weighty and interesting as well as those which created the tissue of dailiness although rejected from the big History.

The recreation of the humanist's life paths, who acted in numerous fields, will give a contemporary reader not only the information regarding the accomplishments of a particular person but also will enable to follow former times from the point of view of an individual. Reading of polonist's diaries enables – which is not frequent – to reveal important for our native educational idea facts from a perspective of private record. The protagonist treated his work over his memories as evidence of the century he was brought in and as the auto-interpretation of his own self. Both attitudes: the evidence of the 20th century history and auto-analysis – are inextricably interwoven in his narration.

Particularly important – both for the reflexion over the history of didactics and the scheme of changes in contemporary education – is the reconstruction of anthropocentric and cultural vision of polonistic education presented by Czapczyński. His respective schemes were presented in two time arrangements: diachronic as the reader should be aware of the conditions which accompanied the pedagogue during the Galician autonomy and the creation of the outlined of national education in the independent country and synchronic which emphasized the elements inspiring later changes. Methodological textbooks for teachers (Adam Mickiewicz's *Pan Tadeusz* and Henryk Sienkiewicz's *Ogniem i mieczem*) foresaw and then creatively developed the ideas of epistemic model of a literary text interpretation together with imminent rule which treated a piece of work as an organic completeness which should be perceived from the historical, genetic, sociological, regional and biographical perspective. Czapczyński's propositions are the roots of highly valued nowadays problem method.

The presentation of the idea included in the literature studies presents the methodological workshop of hermeneutist who with his works responded to the challenges of his times. The analysis of his works regarding the works of Hugo Kołłątaj, Aleksander Fredro or Walerian Łukasiński indicates the formative interaction of personal examples in shaping the attitudes of young people. The study the works of Weyssenhoff shows the discrepancy between laudable positivistic ideas and reality. The sketches about Marian Piechal, the apologetic work devoted to Józef Piłsudski, regional education show the connection with the ideas of social and social-state education and the postulates of cultural and psychological concept in literature education. Particular methodological solutions present an accurate example of applying native discipline into school reality.

The book also includes deliberations over original as for those times, important for the education of the 20th century idea of integrated education combining literature, grammar and dailiness of a student during a lesson. Czapczyński as a literary specialist is above all the author of monography about Maria Konopnicka and the discoverer of many previously unknown facts from her life. In his statements about Maria Dąbrowska he presents himself not only as a careful reader for texts for adults but also an interpreter the works for children.

The hero of this dissertation tried to deal with literature. He created uncomplicated prose and dramas which were his reply to actual events. He mentioned the revolution of 1905 and regaining independence by Poland. He also created a book of poetry *Pamiętam... Poezje*, in which he presents himself as a poet-philosopher, deeply thoughtful over the sense of human existence, a teacher realizing in a lyrical way the didactic message of interwar period and an observer of functioning in Polish society the legend of Piłsudski. His books meant for the youngest reader presented the paidial way of observing reality.

There is hope that history will be the beginning of creating the biography of Polish intelligence dictionary, combining collective record with the individual experiences and the hero himself will be extracted from obscurity and will become a person of flesh and blood.

INDEKS

A

A.S. 410
Abramowski Józef Edward 243, 254,
255, 259, 396
Achmatowicz Teresa 305, 400
Ackermann Louise-Victorine 317, 321
Adamczewski Stanisław 13, 14, 82, 109,
110, 123, 125, 127, 129, 144, 145,
167, 242, 392, 408, 410
Adamczykowa Zofia 242, 272, 352,
367
Aër-Rzązewski Adam 320
Ajdukiewicz Kazimierz 35, 122, 392
Aleksander I Romanow 93
Aleksander III Romanow 161
Aleksandrowicz Ludwik 120
Almack John Conrad 49, 60, 393
Alterowa Edwarda 137
Andersen Hans Christian 209
André Lucjan 160, 165
Andrzejewski Jerzy 239
Ankersmit Franklin Rudolf (Frank) 16,
324, 393
Antoniewicz Tadeusz 135, 393
Apollinaire Guillaume Albert Vladimir
Alexandre 357
Araszkiewicz Feliks Wojciech 153, 155,
156, 170, 189, 393
Ariosto Ludovico 306
Arnoldowa Maria 313, 352
Arystoteles 13, 81, 170
Askenazy Szymon 92, 93, 393
Asnyk Adam 184, 297, 315, 316, 337,
347, 349, 400
Auerbach Erich 20
Axer Jerzy 135, 405

B

Bachtin Michaił Michajłowicz 368, 373
Baculewski Jan 282, 315, 319, 367, 400
Baden-Powell Robert 45, 46, 402
Baetke Walter 227
Bakunin Michaił Aleksandrowicz 254
Balcerzan Edward 363, 393
Balicki Juliusz 105, 161, 175, 181, 271,
344, 393, 401
Balicki Stefan 219
Balicki Zygmunt 102, 153, 331, 393
Bally Charles 197–199, 400
Baluch Alicja 356, 359, 362, 393
Balzac Honoré, de 99
Bałaban Majer 102, 393
Banach Czesław 230, 410
Bandura Ludwik 119, 143, 335, 410
Baranowski Krzysztof 57, 393
Bartel Kazimierz Władysław 37
Barthes Roland 82, 410
Bartkiewicz Zygmunt 178
Bartmiński Jerzy 178, 393
Bartnicka Kalina 85, 393
Bartoszewicz Julian 183
Bartoszewicz Kazimierz 183, 295, 322
Baudouin de Courtenay Jan Niecisław
Ignacy 195
Baumgarten Franciszka 204, 395
Bazyłow Ludwik 197, 397
Bednarek Stefan 173
Begey Attilio 10, 280, 281, 295, 316, 381,
387
Bejgler Rajmund 345
Belmont Leo 184
Belcikowski Adam 81
Bełza Stanisław 35
Bełza Witold 35

- Bełza Władysław 35, 188
 Bem de Cosban Włodzimierz 44
 Bem Józef Zachariasz 92
 Benjamin Walter 313, 393
 Berent Waclaw 54, 101, 104, 105
 Bergson Henri 76, 263
 Bernacki Ludwik 82, 401
 Bessażanka Zofia 184, 410
 Bézard Julien 116
 Bęczkowska Krystyna 358, 393
 Białek Józef Zbigniew 297, 304, 352, 367,
 402, 406
 Białoskórski Ludwik 32
 Białynia-Chołodęcki Józef 27, 393
 Biedrzycki Krzysztof 68, 187, 403
 Biegeleisen Henryk 125, 293
 Bielak Franciszek 14, 130, 139, 392, 410
 Bielik-Robson Agata 110, 300, 393
 Biernacka Jadwiga 137, 139, 144, 410
 Biliński Jan 208, 211
 Binet Alfred 114
 Bismarck Otto, von 336
 Błaszczyk Klaudia 50, 406
 Błażejowski Tadeusz 177, 180, 393
 Błażejowski Waclaw 46, 393
 Bobin Romuald 104, 393
 Bobińska Helena 353
 Bobko Aleksander 324, 408
 Bobrowska Barbara 282, 300, 306, 315,
 367, 393
 Bogolebska Barbara 14, 144, 180,
 197–199, 394, 410, 411
 Bogucka Cecylia 188, 199, 222, 223, 394
 Bogusławski Władysław 98
 Boguszewska Helena 241
 Bojko Jakub 38
 Bolecki Włodzimierz 285, 290, 402, 406
 Boleski Andrzej 145, 394
 Bolesław III Krzywousty 249
 Bolesław II Szczodry 251
 Borkowska Grażyna 255, 292, 319, 367,
 394, 411
 Borowik Józef 335
 Borowski Tadeusz 239
 Borowski Władysław Marian 154
 Borowy Waclaw 13, 25, 77, 80, 82, 274, 306
 Bortnowski Stanisław 137, 394
 Borzęcki Stanisław Piotr 31
 Borzymińska Zofia 102, 394
 Bostel Ferdynand 189
 Boy-Żeleński Tadeusz Kamil Marcjjan 74,
 83, 97, 179, 324
 Brach-Czaina Jolanta 355, 394
 Branicki Zygmunt 160, 394
 Braun Mieczysław 182
 Brodziński Kazimierz 220
 Brodzka Alina 184, 185, 282, 292, 303,
 305, 394, 411
 Broniewski Władysław 240
 Bruchnalski Wilhelm 34, 261
 Brückner Aleksander 136, 282, 307, 394,
 396
 Brunot Ferdinand 219
 Bryl Jan 33, 34
 Brzechwa Jan (właśc. Jan Wiktor Lesman)
 343, 356, 357, 359, 361
 Brzeczkowski Aleksander 132
 Brzozowski Stanisław 36, 96, 97, 101,
 135, 136, 254, 255, 394, 416
 Buczyńska-Garewicz Hanna 14, 394
 Budrewicz Tadeusz 24, 82, 185, 279, 280,
 282, 303–305, 314, 367, 394, 404,
 406, 411
 Budrewicz Zofia 24, 49, 122, 174–176,
 183, 208, 242, 269–271, 336, 344,
 367, 394, 395, 410
 Budzyk Kazimierz 197, 200, 395
 Bujnicki Tadeusz 135, 405, 408
 Bukowska Barbara 24
 Bukowski Paweł 24
 Bułhak Małgorzata 177
 Burkot Stanisław 211, 411
 Bursztyńska Halina 307, 404
 Burta Małgorzata 119, 398

Burzyńska Anna 362, 395
 Buyno-Arctowa Maria 265
 Byron George Gordon 306
 Bystron Jan Stanisław 154, 178, 395
 Bystrzycki Jan 120, 121, 391
 Bzowski Konstanty 48, 388

C

Cackowski Zdzisław 122
 Cąlek Anita 16, 395
 Cassirer Ernst 160, 395
 Cat-Mackiewicz Stanisław 155
 Cervantes Miguel, de (właśc. Miguel de Cervantes y Saavedra) 306
 Chałasiński Józef 66
 Chelstowski Bogdan 351, 406
 Chętkowski Dariusz 230
 Chlebowski Bronisław 81, 138, 174
 Chmielewski Konrad 174
 Chmielnicki Bohdan 139, 142
 Chmielowski Piotr 34, 98, 117, 125, 136, 184, 198, 199, 297, 305, 313, 316, 395, 399
 Chodźko Ryszard 313, 404
 Chojnowski Andrzej 153, 395
 Choynowski Piotr 226, 269
 Chrobak Małgorzata 359, 403
 Chrzanowski Ignacy 19, 43, 90, 98, 125, 135, 136, 148, 209, 259, 293, 395
 Chrzastowska Bożena 127, 395
 Chudziński Edward 173, 395
 Chyliński Rafał 183
 Cichoracki Piotr 155, 395
 Ciembroniewicz Józef 149, 204, 268, 313, 411
 Cieński Marcin 90
 Cierniak Jędrzej 333, 395, 411
 Cieśla-Korytowska Maria 310, 404
 Cieślowski Jerzy 314, 351, 353, 363, 395
 Claparède Édouard 114, 136, 141, 204, 355, 395
 Conrad Joseph (właśc. Józef Teodor Konrad Korzeniowski) 243, 259
 Corneille Pierre 81, 406
 Croce Benedetto 200
 Cyniak Eugeniusz 14, 117, 118, 128, 150, 151, 394, 395, 411
 Cysewski Kazimierz 354, 396
 Czachowska Jadwiga 14
 Czachowski Kazimierz 160
 Czacki Tadeusz 86, 391
 Czaja Stefan 400
 Czapczyńska Ewa (później Kamińska) 39
 Czapczyńska Gizela (później Borzęcka) 31
 Czapczyńska Halina 34
 Czapczyńska Halina Zofia 31
 Czapczyńska Janina (z d. Świącicka) 39, 57, 58, 62, 65, 375, 379, 403
 Czapczyńska Maria (z d. Korpińska) 34
 Czapczyńska Zofia Balbina (z d. Świącicka) 26, 31, 348, 349, 375
 Czapczyńska Zofia (później Buszkowa) 40
 Czapczyński Adam 34
 Czapczyński Hipolit 39, 375
 Czapczyński Paweł 28, 30, 40, 348
 Czapczyński Piotr 26–28, 30, 31, 348
 Czapczyński Witold 30, 33
 Czaplejewicz Eugeniusz 271, 396
 Czaplński Daniel 139, 140
 Czartoryscy 182
 Czartoryski Adam Kazimierz 85
 Czechowicz Gabriel 247
 Czechowicz Józef 341, 349
 Czermińska Małgorzata 17, 26, 396
 Czerwieński Bolesław 307
 Czerwiński Sławomir 154, 396, 411
 Czyński Jan 93, 396
 Czyżewski Tytus 357

D

Damrosz Jerzy 173, 396
 Daniłowski Gustaw 100, 332

- Danowska Ewa 102, 396
 Dańcewiczowa Jadwiga 223
 Daszyk Krzysztof Karol 107
 Daszyński Ignacy Ewaryst 243, 246, 247
 Dawid Jan Władysław 58, 204, 232, 272, 396
 Dąbrowska Maria (z d. Szumska) 8–11, 22, 64, 66, 67, 69, 83, 94, 103, 171, 239, 240, 242–277, 325, 350, 351, 354, 357, 358, 365, 367, 380, 381, 386, 387, 391, 392, 396, 399, 401, 402, 411–413, 415, 417, 421
 Dąbrowski Ignacy 104
 Dąbrowski Jan Henryk 267
 Dąbrowski Jarosław 164
 Dąbrowski Marian 259
 Dąbrowski Tadeusz 36
 Dąbski Jan 38
 Dembowski W. 52, 411
 Dewey John 49, 58, 60, 114, 128, 232, 396
 Dickens Charles 186
 Dickstein-Wieleżyńska Julia 184, 297, 315, 316, 396
 Dilthey Wilhelm 18, 19, 22, 76, 77, 79, 80, 82, 97, 110, 115, 221, 245, 275, 276, 296, 298, 300, 304, 308, 396, 401, 404
 Dmowski Roman 100, 102, 153, 166, 246, 247, 331, 396, 409
 Dobrowolski Stanisław Ryszard 58, 179, 232
 Dobrowolski Tadeusz 14, 129, 392
 Dobrucki Gustaw Karol 39, 53
 Dobrzańska Maria Eleonora Feliksa (z d. Lubieniecka) 39
 Dobrzański Henryk Fryderyk 39
 Dobrzański Henryk (ps. „Hubal”) 39
 Dobrzycka Urszula 254
 Doda Wiktor 307
 Doleżan Wiktor 104
 Domańska Ewa 15, 324, 347, 393, 396, 404, 408, 409, 411
 Domeyko Ignacy 126
 Downarowicz Stanisław Józef 39
 Drewnowski Tadeusz 242, 244, 249, 250, 251, 255–257, 276, 396
 Drogoszewski Aureli 281, 282, 396
 Dromlewiczowa Zofia 352
 Dropiowski Władysław (właśc. Piotr Władysław) 84
 Drzewiecki Konrad 215, 216, 396
 Drzewiecki Stefan 105
 Dulębianka Maria 292, 293, 320, 321, 402, 411, 413, 415
 Dulębowa Maria (z d. Wyczółkowska) 292
 Dunin-Borkowski Leszek (właśc. Aleksander Leszek) 89
 Dunin Janusz 356, 396
 Dworakowska-Marinow Dominika 144, 397
 Dybowski Benedykt 29
 Dygasiński Adolf 184, 318, 319
 Dygat Stanisław 240
 Dymnicka Małgorzata 50
 Dynak Władysław 119
 Dynowska Maria 145, 397
 Dziamski Seweryn 352
 Dziedzic Anna 210
 Dzieciółowski Alfons 160
- E**
- Ebbinghaus Hermann 114
 Ejsmond Julian 354
 Engelmann Susanne 227
 Eulenberg Herbert 224
 Ezop z Frygii 219
- F**
- Fallek Wilhelm 183, 411
 Faron Bolesław 211, 411
 Fedewicz Maria Bożena 346, 413
 Feldman Wilhelm 136, 307
 Ferenz Krystyna 50, 406

- Ferrière Adolphe 49
Filipkowska Hanna 312, 403
Filipowicz Kornel 239
Fischerówna Anna 133, 397
Fischer Stanisław 173
Fiszbak Jolanta 24, 177, 397
Fiszter Xawery 106
Fita Stanisław 311, 312, 403, 408
Fiutowski Tadeusz 119, 132, 397
Flaszen Ludwik 250
Floryńska Halina 106
Foerster Fridrich 114
Foucault Michel 16, 60, 61, 397
Franciszek Józef I Habsburg 44
Fredro Aleksander 9, 11, 20, 64, 66, 75,
76, 88–92, 267, 380, 385, 391, 401,
405, 420
Freud Sigmund 263, 348, 397
Frycie Stanisław 73, 119, 363, 397, 411
Frycz Modrzewski Andrzej 81, 83
Fryde Ludwik 13, 242, 248, 411
Fryderyk II Wielki von Hohenzollern
249
- G**
Gabrys Monika 102
Gacki Władysław 110, 150
Gadacz Tadeusz 19
Gadamer Hans-Georg 187
Gadomski Jerzy 53, 318
Gaertner Henryk 161, 175, 195, 201,
218, 397
Gajak-Toczek Małgorzata 115, 118, 158,
173, 190, 205, 210, 229, 280, 392,
397, 411, 439
Gajda Stanisław 197, 397
Gajl Tadeusz 27
Gala Sławomir 177, 406
Galiński Adam, patrz Stolarzewicz Lu-
dwik
Galle Henryk 45, 119, 132, 142, 143,
157, 188, 199, 307, 397, 398, 411
Galczyński Konstanty Ildefons 239, 240
Garczyński Stefan 126
Garlicki Andrzej 246, 247
Gasiński Andrzej 119, 398
Gaudig Hugo 214, 228
Gawalewicz Marian 100, 288, 308
Gawin Dariusz 135, 398
Gebethner i Wolff 45, 129, 130, 391, 392
Gerber Rafał 92, 402
Giełżyński Wojciech 254
Glimas-Nadgórska Anna 174
Głowacki Wojciech Bartos(z) 39
Głowiński Michał 98, 181, 398, 412
Gnatowski Jan 297, 308
Goethe Johann Wolfgang 120
Gojawiczyńska Pola 239, 263
Gołaszewska Maria 80, 138, 398
Gołąbek Józef 14, 134, 137, 139, 141,
175, 176, 218, 227, 335, 392, 398,
412
Gołębiewski Łukasz 137
Gołuchowski Agenor Romuald 90
Gombrowicz Witold 137
Gomulicka Maria 265
Gomulicki Wiktor Teofil 47, 121, 321
Gorczykowski Piotr 189, 398
Gostomski Walery 125, 305
Goszczyński Seweryn 88
Goślicki Janusz 249, 412
Górka Olgierd 137, 412, 416
Górnicki Łukasz 41
Górski Artur 96
Górski Bohdan 307
Górski Konrad 25, 111, 117, 149, 201,
282, 315, 406
Górski Leszek 362
Grabska Elżbieta 311, 409
Grabski Stanisław 147
Grabski Władysław Dominik 33
Gradkowski Henryk 74, 110, 119, 398
Grajewski Wincenty 17, 26, 82, 285, 346,
401, 409

Grankowska Zofia 281, 381
 Greń Zygmunt 250, 412
 Greyerz Otto, von 227
 Grochola Wiesława 282, 398
 Grochulska Anna 137, 394
 Grodecki Józef 137, 412
 Grottger Artur 32
 Grudziński Stanisław 308
 Grzejszczak Łukasz 61
 Grzędzielska Maria 262
 Grzędzielski Eugeniusz 55
 Grzymała-Siedlecki Adam 139, 242
 Grzywaczewska 286
 Grzywaczykowa 286
 Gubrynowicz Bronisław 35, 37
 Guspier Maria 352, 402
 Guyau Jean-Marie 259, 260
 Guzik Agnieszka 50
 Gwadera Małgorzata 359

H

Habermas Jürgen 18, 412
 Habrajska Grażyna 122
 Hadczek Bolesław 175, 242, 266, 398
 Hahn Wiktor 14, 35, 37, 75, 107, 108,
 119, 392, 398
 Haller von Hallenburg Józef 32, 334
 Handke Karol 47, 51, 398
 Handke Ryszard 201, 409
 Handzel Agnieszka 122, 181, 395, 399
 Hartman Geoffrey 13
 H.B. 27, 412
 Heine Christian Johann Heinrich 306,
 317
 Heller Ludwik 32
 Herbart Johann Friedrich 117
 Herlaine Janusz 110
 Hertz Benedykt 265, 333
 Hertzberżanka Maria 188
 Heska-Kwaśniewicz Krystyna 352, 401
 Heyse Paul Johann Ludwig, von 306, 317
 Himmler Heinrich Luitpold 37

Hinz Henryk 86, 398
 Hitler Adolf 157, 339
 Hofman Wlastimil 54
 Hollender Tadeusz 341
 Hołówko Tadeusz Ludwik 250
 Homer 120, 128, 130, 136, 143, 220
 Hopfinger Maryla 352, 407
 Horodyński Franciszek Ksawery 27
 Huizinga Johan 355
 Hulewicz Jan 175, 203, 318, 412
 Husserl Edmund Gustav Albrecht 76, 260
 Hutnikiewicz Artur 173

I

Ihnatowicz Ewa 292, 303, 309, 401, 402,
 404
 Ilnicka Maria 174, 320
 Iłakowiczówna Kazimiera 9, 62, 158,
 160, 161, 163, 224, 386
 Ingarden Roman Witold 315, 398
 Inglot Mieczysław 73, 96, 400, 407
 Irzykowski Karol Franciszek 97, 130, 147,
 227, 242, 398
 Iwanicki Mieczysław 169, 398
 Iwaszkiewicz Jarosław 239, 244, 341, 412
 Izdebska Władysława 313

J

Jachowicz Stanisław 356
 Jagiellonowie 266
 Jakimowicz Irena 311, 409
 Jakóbczyk Jan 99, 398
 Jakubiak Krzysztof 156, 268, 399, 406
 Jakubowski Jan Zygmunt 61, 182, 183, 412
 Jamrozek Wiesław 268, 406
 Jan Ewangelista, św. 306
 Janik Michał 86, 120, 121, 391, 399
 Janion Maria 179, 399, 402
 Jankowski Jerzy Edmund 293
 Janowski Andrzej 50
 Janus-Sitarz Anna 35, 68, 122, 181, 187,
 193, 194, 395, 399, 403

- Januszewska Hanna 313, 358
 Jaracz Stefan 334
 Jarosz Jan 53
 Jaroszyński Tadeusz 136, 141
 Jarowiecki Jerzy 297, 402
 Jasielski Roman 92, 376
 Jasiński Zbigniew 345
 Jaskółowa Ewa 181, 399
 Jastrun Mieczysław 239
 Jauss Hans Robert 362
 Jaworski Michał 195
 Jaworski Stanisław 17, 26, 346, 401
 Jazownik Leszek 117, 119, 130, 198, 203,
 227, 398, 399, 412
 Jedlicki Jerzy 372, 397
 Jedliński Ryszard 234, 400
 Jeleńska Ludwika 60
 Jeske-Choiński Teodor 308, 399
 Jezienicki Michał 42
 Jezierski Edmund 265
 Jezierski Romuald 254
 Jezierski Waław 159
 Jeżewski Krzysztof Andrzej 160, 409
 Jeż Teodor Tomasz (właśc. Zygmunt
 Miłkowski) 308, 321, 331
 Jędrychowska Maria 176, 188, 399, 410
 Jędrzejewicz Janusz 53, 113, 154, 412
 Jętkiewiczowa Zofia 119, 142, 399
 Jung Carl Gustav 263
- K**
- Kaden-Bandrowski Juliusz 105, 130, 137,
 147, 160, 203, 224, 226, 265, 269,
 336, 412
 Kajsiewicz Hieronim 126
 Kalinka Walerian 86
 Kalisz Ludwik 58, 391
 Kallenbach Józef Henryk 35, 125, 316
 Kamińska Anna 306, 399
 Kamińska Romania 321, 412
 Kammer Jan 105
 Kania Agnieszka 122, 181, 395, 399
 Kania Marcin 174, 175, 394, 395
 Karbowski Antoni 84, 399
 Karkut Dorota 138
 Karłowska Zofia 333
 Karpiński Świętopełk 160
 Karpowicz Stanisław 265, 272
 Kasperowiczowa Helena 60, 406
 Kasproicz Jan 96, 106, 210, 256, 259
 Kawalec Gabriela 169, 399
 Kawyn Stefan 25
 Kazimierz III Wielki 266
 Kądziała Paweł 155
 Kątny Marek 361, 412
 Kerschensteiner Georg 175, 214
 Key Ellen 114
 Kielar-Turska Maria 352, 410
 Kien Hubert 214, 399
 Kienzler Iwona 293, 399
 Kijas Janusz 25, 157, 219, 412
 Kijowski Andrzej 244, 399, 412
 Kipa Emil 75, 85, 391, 399
 Kirchner Hanna 241, 403
 Kleiner Juliusz 18, 35, 36, 49, 76, 77, 82,
 105, 110, 111, 115, 117, 125, 142,
 149, 161, 274, 399, 406
 Klemensiewicz Zenon 195, 202, 209, 400
 Klepacz Michał 175, 400
 Klimaszewski Augustyn 30, 391
 Kloch Zbigniew 82, 410
 Klonowski Stefan 301
 Klonowski Teodor 311, 409
 Klustine Wiera, de (właśc. Wiera Iwanow-
 na Chlustin) 126
 Kłakówna Zofia Agnieszka 210, 234, 400
 Kłosiński Kazimierz 282, 393, 394, 403
 Kmita Jerzy 21, 197, 400
 Knot Antoni 226, 397
 Koc Barbara 178
 Kochanowski Jan 164, 182, 186, 196,
 212, 286, 404
 Kolbuszewski Jacek 73, 74, 119, 359, 400
 Kolczyńska Ludwika 176

- Kołaczkowski Stefan 13, 82, 83, 106, 203, 242, 256, 400
- Kołątaj Hugo 9, 10, 20, 43, 60, 66, 75, 82–88, 92, 267, 376, 381, 385, 391, 392, 398, 399, 401, 404, 410, 420
- Kołodziejek Iwona 50
- Kołoński Roman 163, 341
- Komarnicki Lucjusz 13, 45, 118, 125, 144, 200, 220, 333, 397, 400
- Konarski Stanisław Hieronim Franciszek 84, 170
- Konopnicka Helena 288–291, 296
- Konopnicka Laura, patrz Pytlińska Laura
- Konopnicka Maria Stanisława (z d. Wasilowska) 8–11, 22–24, 30, 38, 66, 67, 69, 83, 101, 103, 158, 159, 171, 184–186, 188, 192, 239, 240, 277, 279–284, 286–325, 330, 332, 337, 342, 352, 354, 355, 358, 359, 365, 367, 378, 381, 384–387, 391–416, 421, 444
- Konopnicka Zofia (primo voto Królikowska, secundo voto Mickiewiczowa), patrz Mickiewiczowa Zofia
- Konopnicki Jarosław Jan 282, 287–289, 291, 413, 414
- Konopnicki Stanisław 291
- Konopnicki Tadeusz 290
- Koński Wiesław 45
- Kopaliński Władysław 310
- Kopciński Stefan 60
- Kopczewski Władysław 109, 201, 404
- Kopczyński Stefan 85, 136, 141
- Kopernik Mikołaj 23
- Korbut Gabriel 77, 291
- Korczak Janusz (właśc. Henryk Goldszmit) 60, 213, 265, 363
- Korczakowska Jadwiga 353
- Korol Edward 206, 412
- Korotyński Władysław Rajmund 223
- Kortum Carl Arnold 306, 317
- Korzeniewska Ewa 266, 401
- Korzon Tadeusz 86
- Kosiński Kazimierz 155, 161, 176, 400
- Kossak Wojciech Horacy 292
- Kossak Zofia 266
- Kostek-Biernacki Waław 160
- Kościuszko Andrzej Tadeusz Bonawentura 38, 160, 164, 329, 388
- Kotarbiński Józef 288
- Kotarbiński Tadeusz 35, 66
- Kotowa Barbara 197, 198, 400
- Kot Stanisław 84, 85, 400
- Kowalczyk Stanisław 257
- Kowalska Aniela 83
- Kowalska Anna 352
- Kowalski Jerzy 352
- Kownacka Maria 333
- Kozanecki Zygmunt 45
- Koziołek Krystyna 90, 400
- Koziołek Ryszard 141, 368, 400
- Kozłowska Feliksa Magdalena (św. Maria Franciszka) 179
- Kozłowski Aleksander 169, 408
- Kozłowski Stanisław Gabriel 307, 310
- Krajewski Mirosław 46
- Krasicka Jadwiga 172
- Krasicki Ignacy 82, 149, 190, 401
- Kraśnińscy 182, 319
- Kraśniński Zygmunt 31, 74, 81, 110, 322
- Krasnowolski Antoni 223, 401
- Kraszewski Józef Ignacy 297, 319, 321
- Kraushar Aleksander 308
- Krawczyk Zbigniew 254
- Kreczmar Roman 160
- Kremer Józef 311, 315
- Kridl Manfred 25, 36, 82, 104, 145, 149, 200, 401
- Kropotkin Piotr Aleksiejewicz 254
- Królikowska Zofia, patrz Mickiewiczowa Zofia
- Królikowski Bolesław 290
- Króliński Kazimierz (właśc. Jan Kazimierz Denes) 93, 266, 412

- Kruczkowski Leon 240, 241
Krupiński Apolinary 160, 404
Krygier Stefan 362
Krzeczkowski Konstanty 254
Krzemieńska Lucyna (właśc. Wiera Zeidenberg) 333
Krzemieniowa Krystyna 19, 79, 115, 221, 245, 275, 396
Krzemiński Stanisław 84
Krzyżanowski Julian 14, 25, 118, 135, 148, 226, 227, 412
Kubacki Wacław 105, 412
Kubala Ludwik 120, 136, 142, 143
Kubala Wawrzyniec 35
Kucharski Eugeniusz 42, 77, 88–90, 401
Kuciński Julian 62, 401
Kucner Mieczysław 177
Kuczalska-Reinschmit Paulina 293, 320, 413
Kuczyński Krzysztof Antoni 169, 408
Kuderowicz Zbigniew 19, 115, 221, 245, 396, 401
Kulczycka-Saloni Janina 25, 61, 83
Kulewski Adam 286, 409
Kuliczowska Krystyna 266, 271, 314, 352, 401
Kulig Agnieszka 122, 181, 395, 399
Kuligowska Kamila 281, 287
Kulka Bronisława 28, 73, 74, 135, 173, 265, 401, 413
Kulpa Jan 210
Kulwiec Kazimierz 174
Kuncewiczowa Maria 45, 269, 344, 401
Kupisiewicz Czesław Eugeniusz 59, 401
Kurczab Henryk 186, 401
Kurdybacha Łukasz 85, 393
Kurek Jalu (właśc. Franciszek) 345
Kuziak Michał 110, 406
Kuźma Erazm 173, 290, 402
Kwaśniewska Magdalena 68, 351, 365
Kwiatkowska-Ratajczak Maria 352, 407
Kwiatkowski Eugeniusz 345
Kwieciński Zbigniew 59, 401
Kwieciński Zdzisław 333, 401
- L**
Labuda Aleksander 17, 26, 346, 401
Lalewicz Janusz 95
Lam Andrzej 173
Lam Stanisław 104, 401
Lange Antoni 96
Lange Oskar 254
Langholz Leon 77, 114, 413
Langiewicz Marian Melchior Antoni 27, 291
Lasocka Barbara 88, 401
Lausz Karol 120, 148, 151, 401, 413
Lechoń Jan (właśc. Leszek Serafinowicz) 155, 160, 163, 164, 341, 343
Lechowicz Włodzimierz 298, 409
Leciejewski Jan 32
Leczycki K. 345
Legutko Grażyna 303, 401
Lehr-Splawiński Tadeusz 64
Lejeune Philippe 17, 18, 26, 69, 82, 346, 401
Lelewel Joachim 272
Lenartowicz Teofil 10, 174, 184, 280, 281, 290, 292–294, 321, 358, 381, 387, 403, 410
Lenhardt Christian 18, 412
Leo Anna 287, 291, 292, 413
Leo Justyna 293
Leopold Wanda 282, 291, 306, 401
Lepecki Mieczysław Bohdan 161
Leszczyński Damian 61, 397
Leszczyński Grzegorz 359
Leśmian Bolesław (właśc. Lesman) 307
Leśnodorski Bogusław 86, 401
Leśnodorski Zygmunt 176
Lewakowski Karol 38
Lewicki Kazimierz 40
Leżańska Wiesława 155, 413

Libelt Karol Fryderyk 315
 Libera Zdzisław 195, 259, 402, 413
 Linowski Aleksander 85
 Lipps Teodor 124
 Lisowska Maria 49, 396
 Lisowski Kazimierz 105, 413
 Lorentowicz Jan 174, 306
 Lorentz Zygmunt 177
 Lubas-Bartoszyńska Regina 17, 26, 82,
 346, 401
 Lubicz-Zaleski Zygmunt 96
 Lubomirscy 36, 375
 Lubomirski Jan Tadeusz 222, 405
 Ludwiczak Joanna Stanisława 362
 Lukian z Samosat 306
 Lurker Manfred 310
 Lutomski Bolesław 287, 413
 Lutosławski Wincenty 28, 29, 98, 375

Ł

Ławski Jarosław 290, 413
 Łempicka Aniela 262
 Łempicki Stanisław 154, 156, 161, 175,
 397, 402
 Łempicki Zygmunt 35, 77, 78, 117, 142,
 146, 148, 149, 164, 167, 175, 191,
 197, 198, 201, 243, 306, 399, 402,
 413
 Łewycki Kost 286
 Łobodowski Józef 250, 341, 413
 Łojek Mieczysław 146, 151, 402
 Łopuszański Tadeusz 58, 109, 232, 413
 Łoś Jan 195, 198, 202, 413
 Łoziński Emanuel 176
 Łoziński Władysław 143
 Łucka-Zajac Elżbieta 208, 352, 394, 397,
 407
 Ługowska Jolanta 359
 Łukasiński Walerian 11, 20, 43, 76, 82,
 92–95, 267, 376, 385, 393, 402,
 420
 Łukaszewicz Józef 84

M

M.K. 107, 109, 413
 Maciąg Włodzimierz 249, 258, 265, 266,
 402
 Maciejewska Irena 101
 Maciesza Aleksander 167, 391
 Mackowicz Anna 113, 402
 Magiera Jan 14, 173, 392
 Magnone Lena 282, 285–292, 300, 305,
 309, 367, 400, 402, 404, 413
 Majewski Erazm 313
 Majorek Czesław 170, 269, 402
 Makowski Adam 107
 Makuszyński Kornel 32, 107, 231, 333
 Malczewska Wanda 183
 Malczewski Jacek 54, 164, 292
 Maliszewski Aleksander 333
 Małaczewski Eugeniusz 345
 Małecki Antoni 81
 Małkowski Andrzej 46, 402
 Man Paul, de 15, 346, 413
 Marchewa Janusz 21, 114, 120, 147, 150,
 151, 402
 Marczuk Mieczysław 52
 Margański Janusz 16, 347, 406
 Marinetti Filippo Tommaso 357
 Markiewicz Henryk 20, 78, 115, 120,
 174, 243, 263, 399, 402
 Markowski Michał Paweł 362, 395
 Matejko Jan 292
 Maternicki Jerzy 75, 170, 269, 402
 Matuszewski Ignacy 98, 136
 Matuszewski Ryszard 250, 262, 413
 Mayenowa Maria Renata 201, 409
 Maykowski Stanisław 105, 161, 175, 181,
 271, 307, 344, 393, 401, 413
 Mazanowski Antoni 96, 104, 119, 307,
 310, 318, 402, 413
 Mazanowski Mikołaj 96, 104, 206, 307,
 402, 413
 Mazepa-Domagala Beata 362, 402
 Mazurek Jerzy 304

- Mecherzyński Karol 84, 223
 Meissner Andrzej 73, 407
 Mendel Maria 17, 50, 402, 404
 Mianowska Zofia 105, 414
 Mianowski Józef 75, 391
 Michalski Henryk 282, 286, 403
 Michowicz Waldemar 169, 414
 Michułka Dorota 74, 403
 Micińska Magdalena 159, 372, 397, 403
 Mickiewicz Adam 34, 47, 61, 66, 74, 81,
 110, 115, 119–122, 125, 126, 130–
 133, 210, 211, 220, 258, 284, 302,
 315, 316, 322, 344, 347, 354, 380,
 391, 397, 398, 400, 413, 415, 420
 Mickiewicz Franciszek 126
 Mickiewiczowa Zofia 281, 283, 286, 290,
 295, 302, 321, 381, 391
 Mikołajczak Małgorzata 177, 406
 Mikoś Elżbieta 212, 403
 Mikulski Antoni Jan 86, 391
 Miller Jan Nepomucen 121
 Mill John Stuart 320
 Miłkowski Zygmunt, patrz Jez Teodor
 Tomasz
 Miłosz Czesław 239, 311, 341
 Mironowicz Eugeniusz 168
 Mirski Józef (właśc. Kretz) 333
 Missalowa Gryzelda 172
 Mitosek Zofia 77, 114, 285, 403, 409
 Mitreżanka-Dobrowolska Mieczysława
 (także: Mitera-Dobrowolska) 84
 Mizia Tadeusz 84, 403
 Mocarska-Tycowa Zofia 312, 403
 Mochnacki Maurycy 83
 Montessori Maria 114
 Moraczewski Jędrzej 153
 Morawska Janina 334
 Morawski Stefan 311, 409
 Morsztyn Andrzej 81
 Mortkowiczowa Janina 223, 352, 403
 Mortkowiczówna Hanna 352
 Moszczeńska Izabela 36, 313
 Mościcki Ignacy 247, 343
 Mrozowska Kamilla 84
 Muchorowska Beata 102
 Müller Lotte 227, 228
 Mussolini Benito Amilcare Andrea 339
 Muzyk Janko 352
 Myrdzik Barbara 24, 187, 269, 271, 403
N
 Nagajowa Maria 195, 209, 403
 Nagy Laudilus 136, 141, 204
 Naimski Zygmunt Józef 281, 282, 287,
 414
 Nalaskowski Aleksander 50, 403
 Nałkowska Zofia 105, 226, 239, 241, 269,
 320, 403
 Nałkowski Waclaw 174
 Napierski Stefan 179, 414
 Napoleon Bonaparte 88, 93, 160, 228, 344
 Narutowicz Gabriel 57, 58, 379, 403, 441
 Nawroczyński Bogdan 49, 58, 59, 113,
 116, 118, 120, 122, 125, 128, 131,
 139, 202, 214, 218, 403, 409, 414
 Nehring Władysław 81
 Nerwińska Elżbieta 210
 Nicieja Stanisław Sławomir 31
 Niedziałkowski Karol 308
 Niemcewicz Julian Ursyn 126, 212, 300
 Niemojewski Andrzej 36, 100, 107, 308,
 332
 Niesporek-Szamburska Bernadeta Maria
 359, 403
 Nietzsche Friedrich 96, 264
 Niewiadomska Cecylia 188, 199, 222,
 223, 394
 Nitsch Kazimierz 173, 195, 202, 403
 Nocoń Jolanta 208, 394, 397
 Norwid Cyprian Kamil 86, 182, 344
 Nowacki Tadeusz Waclaw 172, 386
 Nowaczyński Adolf 96, 97, 103, 249
 Nowak Jan 282, 289, 291, 400, 414
 Nowak Maciej 166

Nowakowski Jan 294, 403
 Nowakowski Zygmunt 130, 150, 414
 Nowińska Zofia 58, 403
 Nowiński A. 133
 Nowosielski Teofil Stanisław 174
 Nowowiejski Feliks 335
 Nycz Ryszard 82, 285, 290, 404, 406, 414

O

Obiezińska Helena 102, 404
 Odrowąż-Pieniążek Janusz 46
 Odyniec Antoni Edward 126
 Ogińska Leokadia 132
 Ogłóża Ewa 210
 Okoń Wincenty 41, 59, 401, 408
 Okrzeja Stefan 100
 Olcha Antoni 333, 395
 Olkusz Wiesław 312, 404, 414
 Olkuśnik Marek 295, 404
 Olszański Tadeusz 44
 Olszewska Bożena 280, 352, 392, 407
 Omelaniuk Anatol Jan 173, 404
 Opacki Ireneusz 163, 414
 Opacki Zbigniew 50
 Opitz Marian 119
 Oppman Artur (pseud. Or-Ot) 321, 345
 Orłowski Hubert 313, 393
 Ortyl T. 155
 Orwell George 241
 Orzeszkowa Eliza 55, 182, 184, 211, 240,
 259, 263, 287, 293, 303, 308, 315,
 318–321, 395, 401
 Osiecka Stanisława 105, 414
 Ossolińscy 23, 36, 182, 303, 319, 375,
 392, 416
 Osterloff Waldemar 215, 216, 404
 Osterwa Juliusz 334
 Ostrowska Bronisława 265
 Ostrowski Adam 82, 404
 Owczarek Bogdan 285, 409
 Owiński Jan (właśc. Jan Jayko) 53
 Ożóg Kazimierz 186, 405

P

Paczkowska-Łagowska Elżbieta 18, 79,
 80, 396, 404
 Paczkowski Andrzej 34
 Paczoska Ewa 24, 303, 305, 309, 312,
 313, 367, 401, 404
 Paderewski Ignacy 54, 153
 Pajęczkowski Olaf 280, 392
 Paluszkiewicz Marian 122, 414
 Pankowska Krystyna 210
 Papée Stefan 176, 333
 Papierowski Andrzej 45
 Papi Teresa Jadwiga 266, 313
 Papużyńska Joanna 352, 355, 359, 363,
 404
 Paradowska Aleksandra 34
 Parkhurst Helen 147, 404
 Pasek Jan Chryzostom 144
 Pasterska Jolanta 186, 405
 Patkowski Aleksander Kazimierz 60, 116,
 174, 176, 270, 404, 414
 Patrzalek Tadeusz 119, 151
 Pawlikowski Jan Gwalbert 310, 404
 Pawlikowski Mieczysław 10, 280, 281,
 302, 304, 381, 387
 Pawlikowski Tadeusz 288
 Pawłowicz Edward Bonifacy 36
 Pelikán Jarmil 106
 Peliński Stanisław 119, 139, 143, 144,
 414
 Perkowska Zofia 188
 Petrażycka-Tomiccka Jadwiga 279, 297,
 404
 Petzold Emil 32
 Pęcherski Mieczysław 113, 404
 Pfajfer Edmund 51
 Piasecki Eugeniusz Witold 30, 32
 Piastowie 251
 Piątkiewicz Marian 42, 73
 Piątkowska-Magnone Lena, patrz Magno-
 ne Lena
 Pichalska Janina 210

- Piechal Marian 11, 62, 69, 158, 177,
179–182, 367, 379, 386, 392, 405,
407, 412, 420
- Piechota Marek 307, 404
- Pieracki Bronisław Wilhelm 250
- Pieter Józef 60, 396
- Pigoń Stanisław 46, 89, 284, 316, 333,
400, 405, 410
- Pilat Roman 34, 84
- Pilecki Antoni 308
- Pilich Jan 122
- Piłsudski Józef Klemens 9, 11, 20, 23, 36,
51, 53, 62, 66, 67, 155, 156, 158,
159–166, 177, 180, 192, 243, 246,
247–251, 331, 337, 341–344, 346,
364, 380, 386, 391, 394, 395, 400,
404, 407, 409, 420, 421
- Pini Tadeusz 108, 174, 414
- Piotrowski Jerzy 49, 393
- Piramowicz Grzegorz 58, 85, 232
- Piszczkowski Mieczysław 97
- Piwiński Leon 268
- Plater Emilia (właśc. Broel-Plater) 210
- Platon 170
- Plenkiewicz Roman 222, 405
- Plutarch 81, 92
- Plaszczewska Olga 292, 312, 396
- Płoszewski Leon 137, 414
- Pług Adam (właśc. Antoni Pietkiewicz)
281, 282, 414
- Pniewski Władysław 176, 177, 345, 414
- Pochmarski Bolesław 206, 414
- Podgórski Zygmunt 51
- Podlaszewska Krystyna 84, 400
- Podraza-Kwiatkowska Maria 97, 406
- Pohoska Hanna 156, 405
- Poklewska Krystyna 86, 89, 106, 405, 414
- Polakowski Jan 176, 405, 414
- Polak W. 55
- Polański Edward 210
- Poletur Bronisław 147, 149, 211, 405,
414
- Pol Wincenty 89, 188
- Pomirowski Leon 104, 105, 160, 171,
405, 415
- Poniatowski Józef Antoni 93
- Poniatowski Stanisław August 85
- Ponikowski Antoni 53
- Popiel Bronisław 32
- Popielski Leon 30, 391
- Popławski Antoni 85
- Poradecki Jerzy 177, 179, 405
- Porazińska Janina 265, 334, 353, 358
- Porębowicz Edward 274
- Porębska Anna 311, 409
- Posner Stanisław 265
- Potoccy 54
- Potocka Klaudyna 126
- Potocki Antoni 99, 136, 306, 307, 405
- Potoczek Jan 37
- Potoczek Stanisław 37
- Prauss Ksawery Franciszek 266
- Prokopiuk Jerzy 348, 397
- Próchnicki Franciszek 9, 13, 41, 74, 75,
95, 108, 115, 119, 120, 141, 159,
173, 190, 205, 209, 222, 228, 229,
378, 384, 397, 406, 411, 415, 439
- Prus Bolesław (właśc. Aleksander Głowa-
wacki) 65, 100, 179, 186, 263, 308,
315, 332, 395
- Prus-Napiórkowska Jadwiga 132
- Pruszyński Franciszek Ksawery 241
- Pryssewicz (Pryssewiczówna) Janina 57,
58, 65, 379, 403, 441
- Przerwa-Tetmajer Kazimierz 100, 104
- Przesmycki Zenon 96
- Przesmycki Zenon Franciszek (pseud.
Miriam) 312
- Przetacznik-Gierowska Maria 352, 410
- Przyboś Julian 239
- Przybyła Zbigniew 304, 367, 406
- Przybyszewski Stanisław Feliks 96, 104
- Purzycki Henryk 47, 51, 213
- Pustowójtówna Henryka 291

Puzyna Jan 107
 Pytlińska Laura (z d. Konopnicka) 288,
 291

R

Rabinow Paul 16, 406
 Racinowski Saturnin 122
 Radwan Władysław 57, 406
 Radziwiłłowie 54
 Rasiński Lotar 61, 397
 Raszewski Zbigniew 288
 Rataj Maciej 38, 52
 Ratecka Barbara 169, 408
 Rawita-Gawroński Franciszek 142
 Rein Wilhelm 117
 Reiter Marian 174, 188, 209, 406
 Rej Mikołaj 41, 125, 144
 Renan Ernest 308
 Rettel Leonard Łazarz 126
 Reuttówna Maria 268
 Rewers Ewa 180, 407
 Rewoliński Konstanty Leon 223
 Reymont Władysław Stanisław 96, 100,
 104, 178, 220, 240
 Ricoeur Paul 16, 347, 351, 406
 Rogosz Józef 308
 Rogoszówna Zofia 358
 Rolle Michał 84
 Romaniuk Kazimierz, bp 310
 Romankówna Mieczysława 315, 318
 Roosevelt Franklin Delano 56
 Rossowski Stanisław 119, 131, 132, 406
 Rousseau Jean-Jacques 254, 256
 Rowid Henryk 49, 60, 177, 204, 406
 Roykiewiczowa Krystyna 281, 381
 Rozwadowski Jan 195, 202, 219, 415
 Różańska Grażyna 138, 158, 175, 392,
 395
 Rubacha Krzysztof 230
 Rudek Iwona 50, 90, 406
 Rudnicki Lucjan 241
 Rudnicki Mikołaj 195, 209, 406

Ruszkowski Marek 197
 Rybicka Elżbieta 177, 285, 406
 Rydz-Śmigły Edward 339
 Rygier Leon 161, 176
 Rymarkiewicz Jan 13, 367
 Rymkiewicz Jarosław Marek 89, 107
 Ryniewicz Antoni 53
 Rynkiewicz Beata 359
 Rysiewicz Adam 82, 410
 Rzewuski Henryk 98
 Rzymowski Wincenty 242

S

Sadłowski St. 172
 Sadowska Barbara 188
 Sadowski Witold 311
 Sainte-Beuve Charles-Augustin 81, 406
 Saliński Stanisław Maria 335
 Saloni Juliusz 25, 147, 223, 266
 Samotyhowa Nela (Aniela) 254
 Samsonowicz Henryk 75
 Sandel Jakub 201
 Sandler Samuel 67, 179
 Sanojca Karol 268, 406
 Sapieha Adam Stefan, abp 251
 Saussure Ferdinand, de 198, 199
 Sawrycki Władysław 117, 124, 142, 150, 406
 Sawrymowicz Eugeniusz 108
 Scheler Max 260
 Schiller Leon 334
 Schmidtowa Teofila 65
 Schmitt Henryk 84
 Schneider Stanisław 108
 Schönbrunn Walter 227, 229
 Schulz Bruno 160, 259
 Scott Walter 131, 136
 Sczaniecka Emilia 55, 378
 Sebyła Władysław 341
 Sempołowska Stefania 265, 266
 Seweryn Stanisław 57, 154, 406, 415
 Siedlecki Michał 335, 406
 Siemek Andrzej 16

- Siemieński Lucjan Hipolit 81, 89, 316
Sieniawski Adam Hieronim 107
Sienkiewicz Henryk Adam Aleksander
 Pius 10, 42, 47, 65, 100, 101, 115,
 131, 134–143, 240, 263, 280, 290,
 295, 297, 308, 315, 316, 322, 332,
 378, 379, 383, 392, 394, 395, 398,
 400, 405, 408, 414, 415, 416, 420
Sienko Maria 174, 234, 395, 400
Sieroszewski Wacław 104, 160, 226, 269,
 335
Sikora Ireneusz 96, 104, 406, 407
Sikorski Janusz 313, 393
Sikorski Władysław Eugeniusz 39
Sioma Marek 247
Skalski Stanisław 29
Skarbkowa Zofia (z d. Jabłonowska, póź-
 niej Fredro) 90
Skarga Piotr 47, 50, 377, 398
Skiba Mikołaj 29
Skibiński Ziemowit 180, 181, 193, 367,
 407
Skoczylas Ludwik 211
Skorupka Ignacy Jan 57
Skotnicka Gertruda 352, 361, 407, 409
Skowronek Jerzy 75
Skowronkówna Irena 356
Skrobiszewska Halina 352
Skrzynecki Jan Zygmunt 92
Skulski Ryszard 119, 121, 161, 175, 397,
 415
Skwarczyńska Stefania 14, 61, 67, 77, 81,
 98, 99, 114, 172, 179, 182, 183,
 285, 352, 373, 379, 406, 407, 415
Skwarczyński Adam 36, 154, 182, 402,
 407
Sławek Tadeusz 180, 407
Sławińska Halina 282, 407
Sławiński Janusz 90, 106, 352, 407, 415
Sławoj-Składkowski Felicjan 156
Słomczyńska Jadwiga 184, 281, 282, 291,
 292, 407
Słonimski Antoni 137, 339, 340, 345,
 364, 415
Słońska Irena 313, 362, 407
Słowacki Juliusz 9, 31, 37, 42, 74, 76,
 81, 83, 95, 106–110, 120, 212,
 220, 259, 306, 310, 322, 344, 345,
 376, 377, 385, 386, 398, 401, 404,
 413–415
Smoleński Władysław 86
Smulski Jerzy 349, 415
Smuszkiewicz Antoni Piotr 352, 407
Sobczak Jędrzej 59, 407
Sokolnicki Michał 160
Sokolnik Michał 107
Sokołowski Mikołaj 280
Sokorski Włodzimierz 241
Sokrates 54, 86, 146
Sokulski Justyn Piotr 93
Soliński L. 293, 415
Sośnicki Kazimierz 154, 407
Sowiński Grzegorz 19
Sowiński Kazimierz 182
Spasowski Włodzimierz 60
Spitzer Leo 201, 409
Spoczyńska Hanna 155, 415
Spranger Eduard 175
Spytkowski Józef 14, 291, 292, 303, 392
S-ski 55
Stachiewicz Piotr 352
Staff Leopold 96, 239, 269, 350
Stala Emil 129
Stalin Józef (właśc. Iosif Wissarionowicz
 Dżugaszwili) 241, 339
Staniewska Anna 160, 395
Stanisław ze Szczepanowa, św. 22, 248,
 250, 261
Stapiński Jan 37, 38
Starczewski Eugeniusz 142
Starnawski Jerzy 54, 73, 107, 115, 180,
 394, 407, 415
Starowieyska-Morstinowa Zofia 98
Stebelski Włodzimierz 308

- Stećków Marian 225
 Stefański Jerzy 45
 Stein Ignacy 202
 Stempowski Jerzy 59, 407
 Sterling Seweryn Leopold 57
 Stetkiewiczówna Wanda 266
 Stępnik Krzysztof 102, 135, 408
 Stępowski Janusz 345
 Stojalowski Stanisław 37
 Stolarzewicz Ludwik 61, 167, 178, 407
 Stpicyński Wojciech 156, 160, 415
 Stroynowski Hieronim 85
 Strug Andrzej (właśc. Tadeusz Gałęcki)
 100, 178, 179, 259, 336
 Struś Kazimiera 119, 398
 Strzeмиński Władysław 362
 Suchodolski Bogdan 58, 105, 106, 232,
 415
 Suleja Włodzimierz 155, 407
 Supiński Józef 281, 381, 387
 S.Z. 28, 415
 Szajnocha Karol 248
 Szaniawski Jerzy 240
 Szańkowski Bolesław 54
 Szarota Jan 109
 Szczepański Jan 66
 Szczepański Jan Józef 45, 239, 391
 Szczepański Józef Dionizy 44
 Szczepański Marek Stanisław 50
 Szerbowski Adam 105
 Szczukowski Dariusz 210, 397
 Szcutkowski Stanisław 137
 Szelburg-Zarębina Ewa 265, 334, 352
 Szemplińska Elżbieta 240, 415
 Szewczyk Renata 177
 Sober Stanisław 113, 118, 120, 125, 128,
 131, 195, 201, 202, 214, 218, 408,
 409, 415, 416
 Szymtrowska-Adamczykowa Zofia, patrz
 Adamczykowa Zofia
 Szocki Józef 135, 416
 Spociński Andrzej 336
 Szram Antoni 177
 Szromba Marian Stanisław 270
 Sztachelska Jolanta 135, 408
 Sztobryn Dorota 169, 408
 Szujski Józef Jerzy Karol 249
 Szulski Jarek 230
 Szuman Stefan 41, 137, 408, 416
 Szuszkiewicz Karol 38
 Szwalbe Stanisław 282, 393, 394, 403
 Szwarc Andrzej 296, 404
 Szweykowski Zygmunt 67
 Szyc Joachim 174
 Szcycówna Aniela 204, 209, 213, 215, 216,
 229, 272, 313, 408
 Szymańska Kazimiera Zdzisława 102,
 367, 408
 Szymańska Marta 195, 408
 Szymik Eugeniusz 210
 Szypowska Maria 282, 291, 292
 Szyszkowski Władysław 43, 119, 151,
 195, 196, 213, 223, 224, 228, 229,
 398, 402, 408, 416
- Ś**
 Śledzewski Antoni 305
 Śliwerski Bogusław 59, 401
 Śliwiński Ferdynand 48, 55, 388
 Ślósarska Zofia 119, 142, 399
 Śniadecki Jan 84
 Świątek Maciej 113, 404
 Świderkówna Cecylia 172
 Świdarska Elżbieta 210
 Świdwińska-Krzyżanowska Zofia 184, 408
 Świdwiński Stanisław 232
 Świerczyńska-Jelonek Danuta 359
 Święciccy 26, 39, 408
 Święcicka Eleonora (z d. Nelska) 26
 Święcicka Maria (z d. Zaręba) 39, 375
 Święcicki Andrzej Heliodor Tadeusz 26,
 31, 39, 408
 Święcicki Jan 39, 375
 Święcicki Jan Stanisław 26

- Święcicki Waclaw 307
Świętochowski Aleksander 54, 184, 308, 416
Świętosławska Teresa 24, 122, 210, 397, 408
Świętosławski Wojciech Alojzy 156
Świrszczyńska Anna 343
Świrysz-Ryszkiewicz Józef 155
Świtalski Kazimierz 155, 170
- T**
Taine Hippolyte Adolphe 77, 98, 99, 290, 315, 415
Tarnowski Stanisław 81, 89, 90, 95, 107, 125, 132, 136, 297, 305, 308, 316, 408
Tasso Torquato 120, 306
Tatarkiewicz Władysław 35
Tazbir Maksymilian 196, 404
Tenner Juliusz 213
Terlecki Władysław 32, 93
Tischner Józef 324, 408
Tokarżówna Krystyna 295, 402
Tokarz Waclaw 84, 86
Tolstoj Lew Nikołajewicz 254
Tomasik Krzysztof 293
Tomaszewska Grażyna 122, 210, 397, 408
Tomaszewski Jerzy 167, 408
Tomczak Roman 52
Tomkowski Jan 311, 408
Tomkowski Stanisław 132
Topolski Jerzy 15, 23, 408, 409
Towiański Andrzej Tomasz 280, 316
Traugutt Romuald 164
Trentowski Bronisław 205, 409
Tretiak Józef 107, 119, 143
Trębicki Antoni 85
Troszyński Marek 107
Truchim Stefan 67
Trzynadłowski Jan 126, 409
Tuleja Ludwik 123, 416
Turowski Stanisław 125
- Turski Jan Kanty 312
Tuwim Julian 54, 181, 240, 345, 356, 379
Twardowski Kazimierz 35, 46
Tymieniecka Janina 65
Tymieniecki Wincenty 53
Tync Stanisław 175, 176, 177, 218, 416
Tyszyński Aleksander 81
- U**
Umińska Zofia 147, 404
Ungeheuer-Gołąb Alicja 359, 403
Uniłowski Krzysztof 177, 349, 409
Urbankowska Zofia 313
Urbańczyk Lidia 280, 392
Urbański Robert 20
Uryga Zenon 176, 183, 211, 234, 297, 400, 405, 409, 411
- V**
Vieweger Teodor 66
Vinci Leonardo, da 32
Vossler Karl 200, 201, 409
Vrchlický Jaroslav 317, 321
- W**
Waksmund Ryszard 225, 353, 354, 405, 409
Walas Teresa 135, 416
Waligóra Jerzy 303
Warneńska Monika 282, 409
Warnkówna Jadwiga 222, 223, 394
Waryński Ludwik Tadeusz 307
Wasilewska Wanda 241
Wasilewski Zygmunt 88, 97
Wasiluk Jerzy 169
Wasiłowski Ignacy 282, 286, 400
Waszkiewicz Ludwik 177
Way Brian 210
Wążyk Adam 239
Wąsowicz Władysław 38
W.Cz. 137, 416
Wegner Jan 282, 409

- Weinberg Jerzy 177
 Weiss Tomasz 106, 407
 Wende K. 322
 Weychert-Szymanowska Władysława 199
 Weysenhoff Józef 9, 20, 43, 69, 76,
 95–105, 190, 376, 377, 386, 396,
 404, 405, 408, 415, 420
 Węgrzyn Iwona 292
 White Hayden 15, 16, 323, 324, 409, 411,
 416
 Wichary Gertruda 151
 Wieczorkiewicz Bronisław 195, 403, 408
 Wierzbowski Teodor 75, 391
 Wierzyński Kazimierz 160, 163, 343
 Wiktor Jan 182
 Winawer Bruno 224
 Wiszniewski Michał 315
 Wiśniewska Halina 186
 Wiśniowiecki Jeremi Michał Korybut
 139
 Witerska Kamila 210
 Witkiewicz Stanisław 125
 Witos Wincenty 30, 38, 39, 375
 Wittlin Józef 336
 Wityk Semen 330
 Władysław II Jagiełło 44, 377
 Władysław I Łokietek 266
 Władysław IV Waza 250, 413
 Włodek Przemysław 286, 409
 Wodzińska Maria 290
 Wodziński Antoni 280, 281, 287, 309,
 381, 387
 Wojciechowski Konstanty 9, 25, 104,
 111, 113, 117, 118, 120, 124–126,
 128, 130, 131, 136, 143, 159, 202,
 206, 209, 214, 218, 378, 384, 406,
 409, 416
 Wojtak Maria 197, 416
 Wojtkowiak Zbysław 17, 416
 Wojtowicz Franciszek 38
 Wolff Emanuel 33, 45, 129, 130, 391, 392
 Wolski Mikołaj 85
 Wołos Mariusz 166, 247, 409
 Woroniecki Jacek 195, 214, 215, 409, 416
 Woźniak Magdalena 168, 416
 Woźniakowski Krzysztof 351, 409
 Wójcik Włodzimierz 160, 162, 193, 409
 Wóycicki Kazimierz Dominik 25, 45, 77,
 80, 82, 111, 117, 118, 124, 125,
 126, 127, 139, 146–148, 150, 164,
 197, 198, 200, 220, 369, 399, 406,
 409
 Wóycicki Władysław 189
 Wroczyński Ryszard 63, 113, 409
 Wróblewski Augustyn 29
 Wróblewski Maciej 24, 50, 73, 183, 210,
 214, 231, 234, 367, 409, 416
 Wyka Kazimierz 13, 74, 89, 97, 182,
 240–242, 260, 262, 310, 409, 410
 Wyrozumski Jerzy 73, 407
 Wysłouch Bolesław 38, 280, 295
 Wysłouchowa Maria 37, 280
 Wysłouchowie 10, 38, 280, 281, 295,
 381, 387
 Wysłouch Seweryna 352, 407
 Wyspiański Stanisław Mateusz Ignacy 34,
 55, 61, 96, 106, 164, 240, 259, 316,
 332, 336
- Z**
 Zagórski Adam 38
 Zajązkowska Zuzanna 174
 Zakrzewski Bogdan 91, 410
 Zakrzewski J. 139
 Zaleski Bohdan 143, 315, 316, 400
 Zaleski Marek 15, 346, 410, 416
 Zaleski Stefan 85, 410
 Zalewski Zygmunt 160
 Załuski Andrzej 182
 Zarembina Natalia 334
 Zaruski Mariusz 345
 Zarzecki Lucjan 58, 153, 232, 410
 Zasacka Zofia 138
 Zaśko Krystyna 119, 398

- Zathey Stanisław 14, 173, 206, 215, 392, 416
Zawieyski Jerzy 333, 410
Zawiliński Roman 135, 173, 416
Zawodziński Karol Wiktor 13, 105, 242, 265, 269, 417
Zdrojewski Eugeniusz 129, 417
Zechenter Witold 345
Zegadłowicz Emil 225
Zelwerowicz Aleksander 248
Zetowski Stanisław 137, 417
Zieleńczyk Adam 60
Zielińscy 23, 46, 388
Zieliński Gustaw 46
Zieliński Jan 107
Zieliński Ludwik 89
Zieliński Stanisław 27, 335, 410
Zieliński Tadeusz 54
Ziemiński Zygmunt 335, 417
Ziółkowska-Sobecka Marta 363, 397
Ziółkowski Przemysław 60, 410
Znaniński Florian 57, 417
Zubrzycki Tadeusz 93
- Ż**
Żarnowska Anna 296, 404
Żelazko Joanna 66
Żeromski Stefan 61, 100, 104, 155, 176, 178, 179, 186, 240, 242, 243, 259, 335, 336
Żłobicki Wiktor 50
Żołądź-Strzelczyk Dorota 268, 406
Żółkiewski Stefan Jakub 179, 241, 352, 407
Żukrowski Wojciech 239, 241
Żurakowska Zofia 259, 265
Żurakowski Bogusław 352, 354, 363, 405, 410
Życzyński Henryk 118, 119, 131, 410

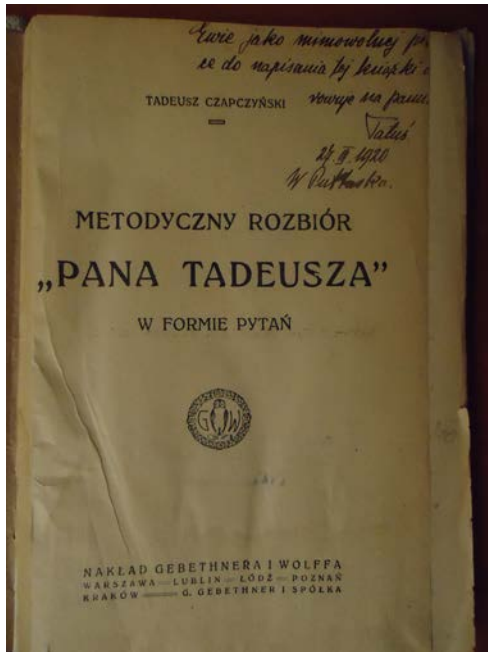
OD REDAKCJI

Małgorzata Gajak-Toczek – doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Zakładzie Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Łódzkiego, prowadzi badania nad historią kształcenia w XIX oraz I połowie XX w. Wiele miejsca przeznacza na rozważania nad podręcznikiem jako narzędziem kształcenia (dobór utworów, sposoby ich strukturalizacji, mechanizmy tekstotwórcze lektur z antologii dla szkół powszechnych i gimnazjalnych). W 2007 r. przygotowała rozprawę doktorską *Franciszek Próchnicki (1847–1911), dydaktyk – edytor – badacz literatury*, która została rekomendowana do druku i wydana w 2010 r. Zainteresowania historią dydaktyki ujawnia w licznych studiach i szkicach. Uwagę koncentruje również na literaturze współczesnej i najnowszej, jej związkach z innymi sztukami oraz aplikacją różnorodnych założeń metodologicznych na grunt rzeczywistości szkolnej. Prowadzi badania nad kulturą współczesną w edukacji polonistycznej, obecnością pisarzy w dawnej i dzisiejszej edukacji humanistycznej, nowoczesnym kształceniem regionalnym na tle tradycji (także nad możliwościami włączania tych treści do codziennej praktyki polonistycznej).

W ostatnich latach podjęła problem wychowania młodego pokolenia „dla” i „ku starości”, prezentując rozmaite formy mówienia o jesieni życia ze studentami polonistyki i uczniami. Szkoliła rady pedagogiczne w zakresie metod kształcenia nastawionych na aktywność uczniów. Popularyzowała dramę w środowisku łódzkim, prowadziła lekcje otwarte. Jest autorką publikacji adresowanych do nauczycieli, które wyrastają z codziennej praktyki: od ukończenia studiów pracuje jako polonistka (od wielu lat nauczyciel dyplomowany) w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych nr 9 w Łodzi. Posiada uprawnienia egzaminatora maturalnego – uczestniczy w pracach Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej. Patronuje działaniom Koła Sympatyków Dydaktyki Polonistycznej (przybliża przyszłym nauczycielom tajniki zawodu, organizuje spotkania z twórcami, utrzymuje kontakt ze szkołami). Jest członkiem komisji konkursowej Łódzkiego Przeglądu Twórczości Artystycznej Uczniów Szkół Zawodowych.



Tadeusz Czapczyński, zdjęcie zamieszczone w książce: *Z dziejów szkoły XII-tej Ogólnokształcącej Stopnia Podstawowego i Licealnego w Łodzi, ul. Narutowicza 58, (b. gimnazjum J. Prysewicz i J. Czapczyńskiej)*, praca zbiorowa, Łódź 1959, s. 33.



Strona tytułowa książki *Metodyczny rozbiór „Pana Tadeusza” w formie pytań*, Warszawa–Lublin–Łódź–Poznań–Kraków [1920] z dedykacją autora dla córki Ewy z 27 marca 1920 r.; zdjęcie własne, książka z zasobów Biblioteki Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Łódzkiego, sygn. ZBP 2929.

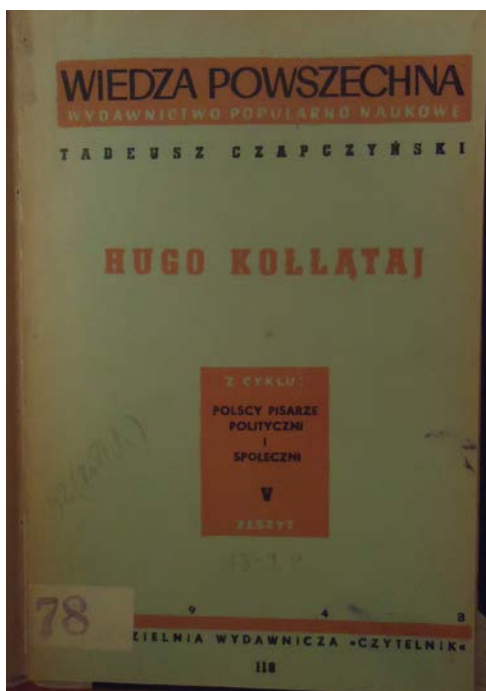


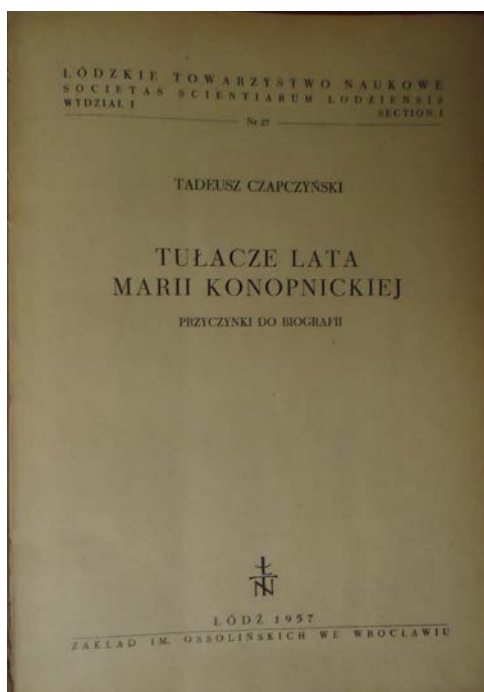
Okładka książki dla dzieci *Książeczka trochę nowa, trochę stara o Magdzie, mące, kluskach i zegarach*, Kraków 1942; strona internetowa: <https://www.atticus.pl/indeks.php?pag=poz&id=87626> (dostęp: 26.11.2017) także zdjęcie własne: Antykwarjat Atticus, 00-325 Warszawa, Krakowskie Przedmieście 12.

Okładka książki *Idzie sobie bobas mały*, Łódź 1948; zdjęcie własne, książka z zasobów Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Łodzi, sygn. 7662.

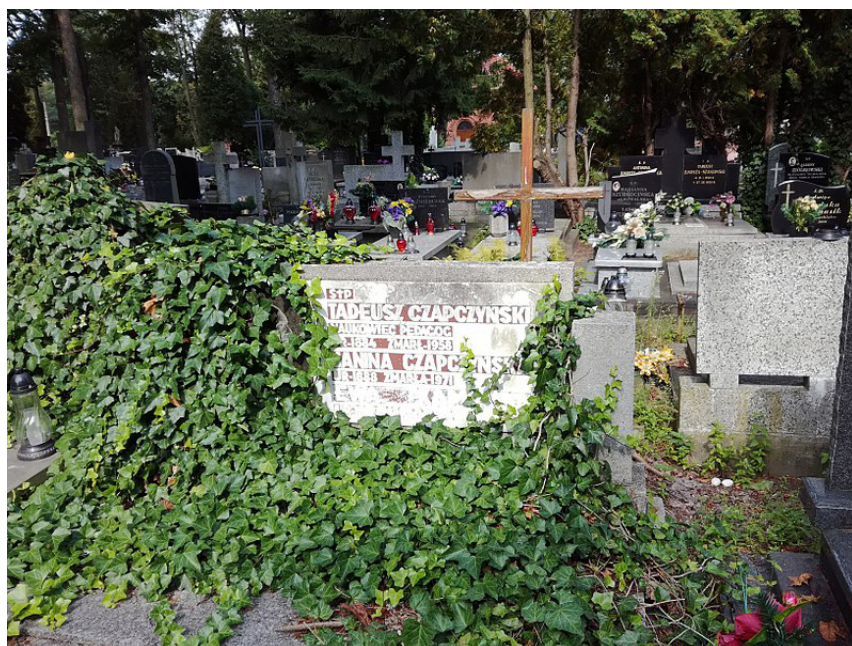


Okładka książki *Hugo Kollątaj*, Warszawa 1948; zdjęcie własne, książka z zasobów Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej im. prof. T. Kotarbińskiego w Łodzi, sygn. 17678.





Strona tytułowa książki *Tulacze lata Marii Konopnickiej*, Łódź 1957; zdjęcie własne, książka z zasobów Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej im. prof. T. Kotarbińskiego w Łodzi, sygn. 32197.



Grób Tadeusza Czapczyńskiego na Starym Cmentarzu w Łodzi, zdjęcie własne.