



MEANDER

ROK LXXVII 2022: s. 107–127
ISSN 0025-6285
DOI: 10.24425/meander.2022.142252

BARBARA BRZUSKA

e-mail: brzuska@uw.edu.pl

Institut Filologii Klasycznej, Uniwersytet Warszawski

„MY, NIEGDYŚ WYCHOWAŃCY ŁACINY”. WALKA O POZYCJĘ JĘZYKÓW KLASYCZNYCH W POLSKIEJ SZKOLE OD POŁOWY XIX DO POŁOWY XX WIEKU – KONTEKST POLITYCZNY*

“WE WHO WERE ONCE NURSED BY LATIN”: THE STRUGGLE FOR TEACHING CLASSICAL LANGUAGES IN POLAND BETWEEN 1850s AND 1950s AND ITS POLITICAL CONTEXT

Streszczenie: Artykuł analizuje debaty wokół nauczania języków klasycznych w Polsce w trzech krytycznych chwilach historii Polski: po upadku powstania listopadowego, po odzyskaniu niepodległości w 1918 r. i po drugiej wojnie światowej oraz nastaniu reżimu komunistycznego. We wszystkich tych momentach historycznych troska o miejsce łaciny i greki w systemie szkolnym owocowała podkreśleniem związków między nauczaniem języków klasycznych i kultury klasycznej a wartościami i kulturą Europy Zachodniej.

Słowa kluczowe: łacina; nauczanie języków klasycznych; historia Polski w XIX i XX w.

* Wcześniejsza wersja artykułu została przedstawiona na zjeździe Polskiego Towarzystwa Filologicznego w Szczecinie 13 września 2019 r.



Ten utwór jest dostępny na warunkach licencji Creative Commons Uznanie autorstwa 4.0 Międzynarodowe (CC BY 4.0), która umożliwia nieograniczone korzystanie, rozpowszechnianie i kopiowanie utworu pod warunkiem odpowiedniego oznaczenia autora i źródła. Zob. <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pl>

Summary: The article presents an analysis of debates surrounding the teaching of the classical languages in Poland during three pivotal moments in Polish history: after the failed November uprising against Russia of 1830, after Poland regained its independence in 1918, and after World War II and the advent of the Communist regime. In each of these historical moments concern for the place of Latin and Greek in the school system brought to the forefront the broader connections between teaching ancient culture and the classical languages and the values and culture of Western Europe.

Keywords: Latin; classical languages teaching; nineteenth- and twentieth-century history of Poland

Aleksander Albert Krajewski (1819–1903), wychowanek Liceum Warszawskiego, we wstępie poprzedzającym swój przekład Horacego¹ pytał z goryczą w 1858 r., po powrocie z zesłania na Sybir, co Polacy, „niegdyś wychowańcy łaciny”, zrobili z dziedzictwem, którym ich obdarzył „stary nasz ojciec Rzym”. Gdzie są kwiaty i owoce tej tradycji edukacyjnej? Czyżby inne nacje, do których łacina dotarła kilka wieków później, miały wyprzedzić Polaków w znajomości tego języka? Jakie są przyczyny wielkiego zaniedbania edukacji literackiej, zwanej tak pięknie humaniorami? Gorzkie pytania, jeszcze bardziej gorzkie odpowiedzi. Nasze piśmiennictwo – pisał Krajewski – cierpi przez nieznamość starożytnych literatur, a ci, którzy je uprawiają, zaczynają swą edukację literacką od końca, a nie od początku. A przecież jest prawdą, sprawdzającą się w wypadku każdego narodu, który ma aspiracje do wyższej, to jest europejskiej kultury, że starożytność stanowi jej elementarny i potężny czynnik. W wypadku Polaków dochodzi jeszcze jeden, niesłychanie ważny powód: klasyczna edukacja podtrzymuje i niesie w sobie wątek tradycji, która wskazuje nam nasze duchowe pochodzenie².

By nawiązać do argumentacji Krajewskiego i w pewnym sensie odpowiedzieć na jego dramatyczne pytania, chciałabym skupić się w tym artykule na trzech ważnych, przełomowych wręcz momentach w polskich dziejach, kiedy w związku z wydarzeniami politycznymi walka o antyk w szkole przybierała na sile. Pierwszy z nich to czas po całkowitej utracie niepodległości, po trzecim rozbiorze, a zwłaszcza po powstaniu listopadowym i szczególnie w Królestwie Polskim, sytuacja bowiem w Galicji i w zaborze pruskim była

¹ [A. A. Krajewski], *Wybór poezyj Horacyusza*, Biblioteka Warszawska, 1858, nr 2, s. 1–24. Krajewski nie przedstawił się nazwiskiem jako tłumacz rzymskiego poety, użył niczym wizytówki swojej wcześniejszej pracy translatorskiej i zaprezentował się jako „tłumacz *Fausta* Goethego”. Biografia Krajewskiego jest skomplikowana jak czasy, w których żył. Zdążył ukończyć tylko cztery klasy Liceum Warszawskiego, kiedy je w 1831 r. zamknięto; później uczył się prawdopodobnie w stworzonym przez carskie władze gubernialnym gimnazjum i liceum. Za działalność w tajnej organizacji Stowarzyszenie Ludu Polskiego został w 1838 r. uwięziony i zesłany na Syberię na dwudziestoletnią katorgę, gdzie musiał pracować w kopalniach i hutach. Uzupełnił jednakże swą edukację przez obszerne lektury (zob. W. Ogrodziński, *Polskie przekłady Horacego*, Kraków 1935, s. 165). Dzięki temu mógł podczas trwającego dwie dekady syberyjskiego zesłania pracować nad Horacym i przywieźć do Warszawy gotowy lub prawie gotowy przekład. Choć miał nadzieję na odrębne wydanie swego tłumaczenia, w postaci książkowej, musiał się kontentować jedynie drukami w „Bibliotece Warszawskiej”.

² [Krajewski], op. cit., s. 1–3.

w zakresie edukacji klasycznej odmienna i nie tak dramatyczna, choć i tam przecież zaborcy prowadzili wojnę kulturową³.

W zaborze rosyjskim lata międzypowstaniowe przyniosły Królestwu Polskiemu systematyczne i konsekwentne niszczenie dorobku i tradycji edukacyjnej okresu działania Komisji Edukacji Narodowej, czasów Księstwa Warszawskiego i Królestwa Konstytucyjnego. Szkoły z tamtych lat miały wychowywać dla kraju jego obywateli, szkoły epoki polistopadowej zaś – posłusznych poddanych. Car Mikołaj I uważał za rzecz wielkiej wagi ściślejsze zespolenie szkolnictwa w Królestwie z systemem szkolnym w Cesarstwie i oświadczył, że realizacja tego przedsięwzięcia⁴. Ponadto władze rosyjskie miały świadomość, że kultura antyczna i wzory z niej czerpane są niezwykle silnym elementem sprzyjającym utrzymaniu związku społeczeństwa polskiego z kulturą Zachodu, rodzajem kotwicy w sytuacji, gdy zyskiwały na znaczeniu tendencje panslawistyczne, a zjednoczenie słowiańskich ludów pod berłem cara wydawało się również niektórym Polakom jedynym wyjściem i możliwością przetrwania.

Sytuacja polityczna była zmienna, różne też było nastawienie kolejnych carów wobec Polaków i ich kultury. Kiedy w okresie odwilży posewastopolskiej tok wydarzeń pozwalał mieć nadzieję na lepsze, Aleksander Kraushar, absolwent gimnazjum realnego, sposobiący się do wstąpienia na Wydział Prawa powstającej właśnie Szkoły Głównej, pisał w liście do przyjaciela:

Nic tak nie podnosi ducha jak czytanie klasyków! Ono cię utrwała w miłości swobody. Nauki przyrodnicze zaprawiają umysł do rzeczy widzialnych, klasyczne – do bujania w sferach idei. Historia i filologia nadają umysłowi pewien hart i męskość. One dopiero kształcą człowieka w duchu obywatelskim. Pojmuję teraz, co mogło narody Zachodu naprowadzić na drogę do potęgi⁵.

Taki sposób myślenia nie mógł wzbudzać entuzjazmu rosyjskich władz szkolnych. Znamienny jest fakt ograniczania dostępu polskiej młodzieży do edukacji, zwłaszcza klasycznej, choć nie tylko z powodów *stricte* politycznych, jakie mogłoby nasuwać wyznaczenie Kraushara. Ponieważ jedynie ukończenie gimnazjum filologicznego dawało wstęp na uniwersytety, a w konsekwencji na wyższe urzędy, te zaś miały być obejmowane przez Rosjan, starano się wszelkimi sposobami ograniczyć liczbę młodych Polaków kończących takie szkoły.

Usiłowania zmierzające do wyraźnego pomniejszenia liczby ludzi mających wykształcenie klasyczne, a zatem rozumiejących, czujących i podtrzymujących związek z kulturą

³ Prusy na przykład w ramach tej wojny prowadziły negatywną politykę szkolną, czego dobitnym symbolem był brak wyższej uczelni na zagarniętym przez nie polskim terytorium. Wciąż ponawiane starania Polaków, by otworzyć uniwersytet w Poznaniu, zostały uwieńczone sukcesem dopiero po odzyskaniu niepodległości.

⁴ A. Szczerbatow, *Generał-feldmarszałek książę Paskiewicz, jego życie i działalność*, *Prilożeniya k' tomu V, 1832–1847*, Petersburg 1896, s. 395–397, listy cara do Paskiewicza z 29 października, 24 listopada i 26 grudnia 1839 r.

⁵ A. Kraushar, *Kartki z pamiętnika Alkara*, t. II, Kraków 1913, s. 36. Wyjątek z listu do Juliana Goldszmida z 13 października 1862 r.

Zachodu, to ze strony Rosji próby zerwania ciągłości kulturalnej w Polsce. Znaczenia tej gry były świadome obie strony, toteż walka o kształcenie klasyczne była w Królestwie Polskim jednym z elementów walki o zachowanie substancji. Jej składnikiem, kto wie, czy nie najważniejszym, był język – język polski, który kształtowano na wzorach retorycznych z antyku. Przyglądając się komentarzom do przekładów z literatury starożytnej można nieraz zobaczyć wielką dumę piszących, że polska mowa jest zdolna sprostać wyzwaniom, jakie stawia grecki czy łaciński tekst oryginalny, a więc jest świetna i bogata. Tłumacze pragnęli rodakom, a i sobie samym udowodnić, że ich język jest w stanie oddać największe arcydzieła klasyki światowej, wspiąć się na wyżyny uniwersalnego kanonu, w którym dzieła starożytnych mistrzów zajmowały poczesne miejsce; że jego bogactwo leksykalne i precyzja syntaktyczna pozwalają na pomyślne zmierzenie się z nimi⁶. Był to dla nich znak najwyższej próby, znak awansu polszczyzny jako języka literackiego.

Na terenach objętych panowaniem rosyjskim kształcenie klasyczne traktowano jako wywrotowe, dostarczające niepożądanych idei i wzorów osobowych, przysparzające polskich buntowników. Dowodem mogą być Mickiewiczowskie *Dziady*. Część III (scena VIII, *Pan Senator*), memoriał narodowego apostaty Adama Gurowskiego⁷ skierowany do cara Mikołaja I, a także rezolucja, jaką car własnoręcznie opatrzył referat swego ministra oświaty w sprawie łaciny w Królestwie Polskim:

Język łaciński jest tam [w Królestwie Polskim] niezbędny, to rzecz bezsporna, lecz tylko tyle, ile potrzeba, aby rozumieć nabożeństwo, większy zaś rozwój jego nauczania jest raczej szkodliwy niż pożyteczny⁸.

Przekonanie, że starożytność dostarcza uczącej się młodzieży wzorów osobowych zdecydowanie niepożądanych z punktu widzenia władzy, że istnieje związek między kształceniem klasycznym a liberalnymi poglądami młodych ludzi, znajdowało wyraz w urzędowych publikacjach rosyjskich władz szkolnych.

⁶ Por. J. Pokrzywniak, *Jan Górczyczewski: tłumacz, satyryk, krytyk*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1981, s. 34.

⁷ Gurowski pod kryptonimem A *** G *** występuje w *Dziadach*. Części III, w scenie VII, *Salon Warszawski*, jako przedstawiciel patriotycznej młodzieży polskiej. W 1834 r. radykalnie zmienił poglądy i poprosił cara o amnestię, a otrzymawszy ją, stał się gorącym wyznawcą panslawizmu pod rosyjskim berłem. Oto wyimek jego memoriału w przekładzie Małgorzaty Borowskiej: „Można zostać świetnym inżynierem, artystą lub fabrykantem, słowem, człowiekiem pożytecznego i pokojowego fachu, nie znając łaciny, nie wchodząc w szczegóły życiorysu Katonów czy Brutusów. To nie mowy jakiegoś tam Cyserona, parafrazy Liwiusza czy Salustiusza stworzą dobrych poddanych. Wiem z własnego doświadczenia i obserwacji, jakie miałem okazję poczynić nad młodzieżą, z którą uczęszczałem do szkół publicznych, do jakiego stopnia nasze młode głowy rozpały i sprowadzały ze słusznej drogi te właśnie przykłady” (wyróżnienie w tekście oryginalnym). Całość tekstu w: B. Brzuska, *Filologia klasyczna w Szkole Głównej Warszawskiej*, Ossolineum, [Wrocław] 1992, s. 157–163.

⁸ *Sbornik postanowlenij po Ministierstwu Narodnago Proswieszczenija*, t. II, cz. 2, Petersburg 1876, szp. 182. O ile nie zaznaczono inaczej, przekłady cytatów pochodzą od autorki.

Byłoby rzeczą użyteczną nadać wykształceniu młodzieży w zakładach naukowych kierunek bardziej materialny, który, zajmując jej umysł wiedzą ścisłą, nie dawałby czasu wyobraźni na odciąganie jej od pożytecznych zajęć. [...] Działalność materialna zniszczyłaby złudy wyobraźni, a sukcesy na tym polu pociągnęłyby wszystkich razem i każdego z osobna⁹.

Do takiego sposobu myślenia nawiązał Lucjan Siemieński, który pisał z ubolewaniem o tak często zalecanej skrajnej utylitarności: wszak idąc jej tropem – komentował – „[...] historię, kosmografię i tyle innych umiejętności można by wyrugować z planu nauk, doliczając w to i [...] filozofię”¹⁰.

Metoda taka nie przyniosła rezultatów pożądaných z punktu widzenia Rosjan. Mikołaj Milutin, sekretarz stanu do spraw polskich w latach 1863–1867, pisał po powstaniu styczniowym:

Utrudniając Polakom dostęp do wyższego wykształcenia i krzewiąc wiadomości materialne z krzywdą nauki poważnej, otwieraliśmy tym samym pole do propagandy rewolucyjnej, która najsilniej oddziaływała na ludzi półwykształconych. [...] Trzydzieści lat uczyliśmy całe pokolenie po rosyjsku, zapoznawali z siłą i sławą naszej ojczyzny, z dziejowymi niemocami Polski, które uniemożliwiły samodzielne jej istnienie. Nauka jednak nasza nikogo z nich nie przerobiła; [...]. Wykształcenie społeczne było w rękach naszych narzędziem politycznym od 1831 do 1861 r.; w 1861, jako narzędzie polityczne, przeciw nam się zwróciło¹¹.

W efekcie, prawem paradoksu, obawa przed prądami materialistycznymi, nihilistycznymi i rewolucyjnymi kazała rosyjskim władzom oświatowym zwrócić się ku kształceniu klasycznemu jako odtrutce. Około 41% wszystkich godzin lekcyjnych oddano językom klasycznym, nauczając w sposób drobiazgowy gramatyki przy jednoczesnym starannym pomijaniu lektury tekstów antycznych mogących budzić niepożądane z punktu widzenia władz myśli i skojarzenia. To sprawiało, że lekcje owe bywały czasem wymyślną torturą, o czym świadczą liczne wspomnienia. Wynaturzenia w proporcji i metodzie nauczania ściągały w rezultacie na edukację klasyczną coraz powszechniejsze odium, a starożytność, będąca dotąd źródłem myśli obywatelskiej i tęsknot wolnościowych, stawała się od lat siedemdziesiątych XIX wieku tłumikiem, rodzajem intelektualnego knebla dla młodych ludzi, a też narzędziem szkolnej męki.

Kiedy przysłała Wielka Wojna, która miała przynieść Polakom niepodległość, w jej początkowym okresie, w 1915 r., ukazał się w Krakowie w postaci nadbitki „Głosu Narodu” tekst Ignacego Chrzanowskiego, przedrukowywany później kilkakrotnie: *Czym był Wergiliusz dla Polaków po utracie niepodległości*¹². Znajdziemy w nim znamienne,

⁹ Jest to ustęp z memoriału generał-gubernatora Dymitra Bibikowa *O zmianie kierunku edukacji* cytowanego w: S. Rożdżewski, *Istoriczeskij obzor diejatielnosti Ministierstwa Narodnago Proswieszczenija*, Petersburg 1902, s. 277.

¹⁰ L. Siemieński, *O Homerze i Odyssei*, [w:] *Homer, Odysseja*, przeł. L. Siemieński, Warszawa 1876, s. 30.

¹¹ Cytowane ustępy memoriału Milutina pochodzą z: W. Spasowicz, *Życie i polityka margrabiego Wielopolskiego*, [w:] id., *Pisma*, t. III, Petersburg 1892, s. 179–180.

¹² Drugie wydanie znalazło się w książce *Z epoki romantyzmu*, Kraków 1918. W przypadającą na r. 1930 dwutysięczną rocznicę urodzin rzymskiego wieszca przypomniano esej Chrzanowskiego

zwłaszcza w tym momencie dziejowym, słowa poświęcone roli jednego z arcydzieł literatury rzymskiej w naszym kraju w najtrudniejszych chwilach jego historii:

[...] zrazu *Eneida* była dla serc polskich jedynie zwierciadłem ich własnego bólu patriotycznego, a potem także źródłem pociechy i nadziei lepszej doli¹³.

Zaznaczmy, że polską specyfiką było to, iż epika bohaterska Wergiliusza oraz jego poezja poświęcona bliskiej sercu Polaków tematyce wiejskiej¹⁴ wyraźnie górowały popularnością w naszym kraju, kiedy utracił on niezawisły byt, nad mitologiczną epiką Owidiusza¹⁵ i jego liryką, również przesyconą mitologią. Całościowego przekładu *Metamorfóz* na język polski dokonano w omawianym tu okresie tylko raz¹⁶.

Lepszą dolę, o której pisał Chrzanowski, trzeba było po 1918 r. dopiero w mozołach wykuwać. Nikt nie miał wątpliwości, że system edukacji musi być bardzo ważnym filarem odradzającego się państwa. Trzeba było wykształcić młodych ludzi w nowych warunkach i dla nowych potrzeb. Sytuację niezwykle utrudniał fakt, że przez ponad stulecie w każdej z dzielnic rozbiorowych szkolnictwo szło innym torem. Prace nad reformą szkolną trwały przez lata, do 1932 r., kiedy to zaczęto ją stopniowo wdrażać. Gdy jednak zunifikowano wreszcie system szkolny, wszystko znów runęło wraz z nadejściem następnej wojny.

W drugim przełomowym momencie, w momencie odzyskania niepodległości, z nadzwyczajną siłą wybuchła dyskusja na temat modelu edukacji, która nieśpiesznie toczy się –

zarówno w języku polskim (zob. następny przyp.), jak i w języku włoskim: *Che cosa fu Virgilio per i Polacchi dopo la perdita dell'indipendenza?*, Eos 33, 1930–1931, s. 151–161.

¹³ I. Chrzanowski, *Czym był Wergiliusz dla Polaków po utracie niepodległości*, wyd. III, Kraków 1930, s. 27.

¹⁴ Cytowanymi obficie wersami *Bukolik* posłużył się Kajetan Koźmian, by wyrazić żal polskich wygnańców, uchodzących po powstaniu kościuszkowskim przed okropnościami niewoli, jaka spotkałaby ich niechybnie w kraju; zob. Wergiliusz, *Bukoliki*, przeł. Kajetan Koźmian, wyd. i oprac. J. Wójcicki, Czytelnik, Warszawa 1998, s. 116. Jego zdaniem sytuację uchodźców oddawały znakomicie choćby te słowa: *Nos patriae fines et dulcia linquimus arva* – „My kraj własny, my lube rzucamy zagrody” (Verg. *Ecl.* 1, 3, przeł. Kajetan Koźmian). Ten sam łaciński wers posłużył w 1795 r. Adamowi Jerzemu Czartoryskiemu za motto do jego *Barda polskiego*.

¹⁵ Może o tym świadczyć nie tylko wypowiedź Chrzanowskiego, ale też niektóre stwierdzenia i komentarze Kazimierza Brodzińskiego czy Jana Pawła Woronicza. Podobne spostrzeżenie co do przewagi Wergiliusza nad innym poetą – Horacym – w polskiej literaturze po utracie niepodległości uczynił Jacek Wójcicki – Wergiliusz stał się wówczas autorem „lepiej współbrzmącym z narodowymi przeżyciami i nadziejami”, choć wpływ Horacego na życie kulturalne w Polsce ciągle trwał. Zob. J. Wójcicki, *Horacy w twórczości Kajetana Koźmiana*, Meander 48, 1993, s. 157.

¹⁶ Było to dwujęzyczne wydanie Brunona Kicińskiego, Warszawa 1825–1826. Kilka lat wcześniej ukazał się przedruk przekładu Jakuba Żebrowskiego z 1636 r.: Publiusza Owidiusza Nasona *Metamorphoseon, to jest Przeobrażenia, ksiąg piętnaście*, wyd. II, przeł. Jakub Żebrowski, Wilno 1821. We wstępie czytamy, że tłumaczenie to, jakkolwiek przestarzałe, jest prezentowane z różnych powodów, także ze względu na zalety języka, ale po pierwsze dlatego, „że dotąd nie ma lepszych nad nie” (s. VI). Wspomniano jednak tamże o nowych próbach tłumaczenia pióra Kicińskiego, którego fragmenty ukazały się już w kilku numerach „Pamiętnika Warszawskiego” z 1815 r. (s. IX).

a przynajmniej powinna się toczyć – w zasadzie nieustannie. Zabierały w niej głos znane osobistości życia publicznego i uznane autorytety naukowe. Szczególnie żywe emocje budziło kształcenie klasyczne. Ze względu na wspomniane wcześniej cele i metody szkolnictwa zaborowego stało się ono symbolem wstecznictwa. Jego przeciwnicy podnosili też słuszny argument jednostronności takiej edukacji. Jan Michał Rozwadowski, profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego, wybitny indoeuropeista, pisał, że dzieje się bardzo źle, jeśli szkoła „hoduje przerost literatury albo matematyki, widzi zbawienie albo tylko w przedmiotach humanistycznych, albo tylko przyrodniczych”¹⁷. Tadeusz Zieliński również wyraził przeświadczenie, że nie można budować programu szkoły średniej na zbytnej specjalizacji wiedzy¹⁸, ale przestrzegał:

[...] kto nie chce w starożytności uznać matki, temu obcy będzie panem. Polak specjalnie pamiętać powinien, że dla niego współzycie z łaciną związane było nierozdzielnie z epoką największej sławy jego ojczyzny; wstręt do języka łacińskiego jest w nim zjawiskiem wprost nienaturalnym, chorobliwym¹⁹.

Kazimierz Morawski pisał, iż mowy być nie może o monopolu edukacyjnym, że różnorodność typów szkół to „konieczność i błogosławieństwo dla naszego narodu”. Podkreślił jednak, że „w interesie naszej kultury [...] uważamy zachowanie typu klasycznej szkoły za potrzebę narodu i pewną jego cywilizacji rękojmię”²⁰. [...] Zrywając zaś ze starożytnością, zerwalibyśmy węzły z przeszłością i macierzą naszej cywilizacji i oddalilibyśmy się od Zachodu”²¹. Podzielał to przekonanie Marian Golias, który kilkanaście lat później, w momencie wprowadzania reformy jędrzejewiczowskiej, przestrzegał:

Nie wolno nam zrywać kontaktu z nią [scil. kulturą grecko-rzymską], jeśli nie chcemy usunąć się poza nawias wielkiej rodziny, związanej wspólnymi i uznanymi hasłami kultury i postępu²².

Znani klasycy byli skłonni do „posunięcia się na szkolnej ławie”, do koncesji na rzecz kształcenia bardziej wszechstronnego. Opowiadając się za usunięciem dysproporcji, podkreślali wszakże z naciskiem wielkie znaczenie kształcenia klasycznego, pragnęli, by miało ono wciąż w systemie szkolnym należną mu pozycję. Zresztą nie tylko oni, domagali się tego częstokroć również ludzie, którzy odebrali wykształcenie techniczne. Nie zabrakło jednak zdecydowanych przeciwników takiego sposobu myślenia. Zygmunt Kramsztyk, lekarz i publicysta, uważał na przykład, że ten typ edukacji jest już przeżytkiem, toteż nawoływał do nadania wychowaniu publicznemu podstawy przyrodniczej. Postawił też

¹⁷ J. M. Rozwadowski, *Spoleczne znaczenie nauki*, [w:] *O naprawę Rzeczypospolitej*, oprac. K. W. Kumaniecki, Kraków 1922, s. 79.

¹⁸ T. Zieliński, *Świat antyczny a my. Osiem wykładów wygłoszonych na uniwersytecie w Petersburgu w roku 1901*, Zamość 1922, s. 26.

¹⁹ T. Zieliński, *Starożytność antyczna a wykształcenie klasyczne*, Zamość 1920, s. 25.

²⁰ K. Morawski, *Nowa epoka ludzkości i szkoła klasyczna*, [w:] *O naprawę Rzeczypospolitej*, s. 85.

²¹ *Ibid.*, s. 90.

²² M. Golias, *Dydaktyka języków klasycznych*, [w:] *Encyklopedia wychowania*, t. II: *Nauczanie*, oprac. S. Lempicki et al., Warszawa [1936], s. 318.

bardzo ryzykowną tezę, że nauka języków obcych niezmiennie szkodzi tak pożądanemu mistrzostwu we władaniu językiem własnym²³, zatem „[...] narody, dbające o swój język, najmniej znają języki obce, przede wszystkim starają się jak najmniej mówić i pisać w obcych językach”²⁴. Naczelnik Wydziału Programowego Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w latach 1921–1922, przyrodnik Antoni Bolesław Dobrowolski, pisząc w 1935 r. o reformie szkolnej jasno wyklądał, że nie widzi żadnego sensu w nauczaniu klasycznym w nowym gimnazjum:

[Łacina] jest dziś przecież już zupełnie i oczywiście niepotrzebnym przeżytkiem, na którego obronę wymyślono bardzo wiele najrozmaitszych argumentów, lecz ani jednego poważnego naprawdę²⁵.

Ale dobrych argumentów bynajmniej nie brakowało. Oto wypowiedź Tadeusza Zielińskiego, która do dziś nic nie straciła na aktualności²⁶:

[...] każdy z nas posiada dwie ojczyzny: jedna – to kraj, którego imieniem nazywamy siebie; druga – to starożytność. [...] ojczyzną naszą wedle ciała i duszy jest Polska dla Polaków, Rosja dla Rosjan, Niemcy dla Niemców, Francja dla Francuzów; ojczyzną naszą wedle ducha jest świat antyczny dla nas wszystkich; to, co skupia i jednoczy narody europejskie mimo ich różnic, [...] jest to wspólne ich pochodzenie od świata antycznego. [...] Jeśli nacjonalista²⁷ przybiera wobec starożytności postawę ujemną, jest to zwykła ignorancja: nie wie on lub zapomina, że starożytność z dawien dawna stanowi część jego kultury ojczystej [...]. Lecz jeśli czyni to samo „europeista”, to jest to już ignorancja podwójna: podcina on, rzec można, wręcz tę gałąź, na której siedzi.

Zieliński pisał też, że „szkoła klasyczna jest szkołą w istocie swej demokratyczną”, a rękoma arystokratyczność, do której istnienia się przyczynia, „jest wyłącznie arystokracją umysłową”²⁸.

Mówiliśmy już o znaczeniu wzorów osobowych czerpanych z antyku, funkcjonujących w Polsce w czasach rozbiorowych. Krótco i celnie podsumował tę kwestię Morawski, odwołując się do wspólnych doświadczeń historycznych Polaków:

A że dla wielu przykłady starożytności były wielką szkołą miłości ojczyzny, to stwierdziły i życiorysy osobników, i roczniki historii²⁹.

²³ Z. Kramsztyk, *Przyroda czy łacina?*, Warszawa 1915, s. 22.

²⁴ Ibid., s. 23.

²⁵ A. B. Dobrowolski, *Sprawa oświaty inteligenckiej, czyli wykształcenia ogólnego na wyższym poziomie (projekt wyższej szkoły ogólnokształcącej, czyli organizacji samokształcenia inteligentów)*, *Kultura i Wychowanie* 2, 1935, s. 135.

²⁶ Zieliński, *Świat antyczny...*, s. 96–97.

²⁷ Słowo „nacjonalista” bardzo zmieniło w dzisiejszych czasach odcień znaczeniowy, podobnie jak słowo „narodowiec”. W cytowanym kontekście oznacza człowieka czującego silną więź ze swoim narodem, nie ma natomiast dzisiejszego nacechowania politycznego.

²⁸ Zieliński, *Starożytność antyczna...*, s. 30.

²⁹ Morawski, op. cit., s. 89.

Po wywalczeniu niepodległości szkoła musiała skupić się na nieco innych celach wychowawczych niż wcześniej: odrodzone państwo potrzebowało świadomych obywateli. Musieli to być ludzie dobrze wykształceni, przygotowani do tego, by odzyskaną Polskę odbudować. Oprócz kwalifikacji zawodowych powinni wynosić ze szkoły coś jeszcze, coś niesłychanie ważnego, co Zieliński określił mianem cnoty obywatelskiej. Podając jej przykłady, dobrał nieco inne *exempla* osobowe niż te, które zalecano wcześniej (na przykład Brutus, Horacjusze, Mucjusz Scewola, Grakchowie), ale także zaczerpnął je z antyku:

[...] świat starożytny zostawił nam nieśmiertelne wzory wielkości moralnej i cnoty obywatelskiej w osobach swych bohaterów historycznych – Leonidasa i Arystydesa, Fabrycjusza i Regulusa, przede wszystkim zaś – Sokratesa – albo w osobach stworzonych przez twórczą wyobraźnię poetów: Achilla i Antygony, Edypa i Ifigenii³⁰.

Stanisław Pilch rekomendował szczególnie takie utwory Horacego,

[...] które mają znaczenie dla wykształcenia młodego pokolenia na dobrych obywateli państwa, świadomych swych obowiązków i przygotowanych do twórczej pracy dla jego rozwoju, dla wyrobienia w naszych wychowankach prawych charakterów, dla wyciśnięcia w ich duszy cech szlacheckich. [...] Ta dążność jest dziś koniecznością [...]³¹.

Osiągnięciu wskazanych celów najlepiej, zdaniem Pilcha, przysłuży się lektura ód rzymskich Horacego z III księgi *Pieśni*, by spełniło się marzenie, „aby społeczeństwo nasze zespolić w jeden obóz zgodny, przejęty myślą pracy dla dobra Rzeczypospolitej Polskiej”³².

Kolejny, trzeci moment przełomowy to pierwsze lata po II wojnie światowej. Dla nowej władzy kwestia przejęcia rządu przez młodych ludzi była sprawą pierwszorzędnej wagi. Władysław Bieńkowski mówił w 1945 r.: „[...] reforma szkolna pod względem ważności idzie tuż po reformie rolnej i nacjonalizacji przemysłu”³³. Według Żanny Kormanowej, dyrektorki ministerialnego Departamentu Reformy Oświaty, „[...] dwie nasze reformy: rolna i unarodowienie przemysłu, dały nam klucz do skutecznego podjęcia trzeciej – reformy szkolnej”³⁴. Jej przeprowadzenie jest sprawą zasadniczą, ponieważ oznacza „być albo nie być demokracji”. Kormanowa zaznaczała jednak z wyraźnym żalem, że „pracownicy reformy nie odczuwają dostatecznego oparcia w masach”³⁵. „Być albo nie być demokracji” – to stwierdzenie pokazuje dobitnie, że opanowanie szkoły było jednym z naczelných zadań, jakie stawiała sobie PPR, określa też stopień jej determinacji. Dodajmy, że słowem „demokracja” szafowano wówczas bez umiaru, używając go niczym zaklęcia. Im mniej jej było, tym częściej się na nią powoływano. Eustachy Kuroczko, jeden

³⁰ Zieliński, *Świat antyczny*..., s. 91.

³¹ S. Pilch, *Znaczenie wychowawcze poezji Horacjusza*, Przegląd Klasyczny 1, 1935, s. 484.

³² Ibid., s. 485.

³³ Archiwum Akt Nowych [dalej AAN], zespół KC PPR, sygn. 295/X – 19,teczka z napisem „Wydział Propagandy – Sekcja Oświatowa”, k. 19 (Sekcja Oświatowa KC PPR wyodrębniła się z Wydziału Propagandy we wrześniu 1945 r.).

³⁴ Ż. Kormanowa, *Reforma szkolnictwa w Anglii i we Francji. Przyczynek do sprawy reformy szkolnej w Polsce*, PZWS, Warszawa 1946 (Biblioteczka Nauczyciela-Demokraty 2), s. 64.

³⁵ AAN, zespół KC PPR, sygn. 295/XVII – 45, k. 20–21.

z działaczy tej partii, cytował Stalina, mówiąc, że „wykształcenie to oręż, którego efekt zależy od tego, kto trzyma go w ręce i kogo tym orężem chce uderzyć. W walce klasowej wiedza stanowi potężny oręż”³⁶. Nowe władze dążyły zatem do tego, by do szkolnych programów wprowadzić jak najspieszniej własne treści, rugując znaczną część dotychczasowych, by jak najszybciej zdefiniować nowe założenia i cele wychowawcze, oświata była bowiem dla nich rzeczą zbyt istotną, by pozostawić ją wyłącznie fachowcom w tej dziedzinie. Chodziło przecież, jak mówiła i pisała Kormanowa, „[...] o proces planowego kształtowania świadomości narodu”³⁷:

Chcemy [...] na czoło programu wysunąć elementy poznawcze, nauki ścisłe, tworzyć światopogląd³⁸.

Władzom szkolnym z PPR i ich mocodawcom w istocie szło także o to, by jak najszybciej wykształcić nową, „swoją” inteligencję, której postawa i poglądy zostałyby ukształtowane już w nowym ustroju i na nową modłę. Kormanowa w r. 1947 lub 1948 pisała o tym bez ogródek:

[...] zastąpienie inteligencji dotychczasowej przez nową, robotniczo-chłopską dziedziczkę polskiego dorobku kulturalnego stoi i stać będzie w pierwszym planie naszych konieczności narodowych. Dlatego tę właśnie sprawę musi mieć na względzie reforma systemu oświaty w Polsce³⁹.

Opozycja Wschód – Zachód uległa wielkiemu wyostrzeniu. Padały w odniesieniu do szkoły takie stwierdzenia: „Wychowankowie nasi muszą zrozumieć, że jedyną naszą racją stanu jest orientacja na wschód”⁴⁰. W kontrze do tego sposobu myślenia powróciło do Polski z dawną siłą, jak w XIX wieku, poczucie, że albo obronione zostaną więzi łączące Polskę z kulturą Zachodu, albo pokona ją Wielki Brat głoszący na nowo ideę panslawizmu. Była ona o tyle nośna, zwłaszcza tuż po wojnie, że miała stanowić antidotum na niemiecki faszyzm.

³⁶ AAN, zespół *Eustachy Kuroczko (spuścizna)*, sygn. 477/10, k. 51. Kuroczko podpisał się autorytetem Stalina we wrześniu 1946 lub 1947 r. w referacie *Podstawy programu wychowania demokratycznego* (w dokumencie podana została data dzienna konferencji, nie podano natomiast rocznej, ale datowanie dokumentów sąsiadujących z cytowanym, a przede wszystkim tenor wypowiedzi zdają się wskazywać na r. 1947, okres już po sfałszowanych wyborach do Sejmu Ustawodawczego i po powrocie Skrzyszewskiego na stanowisko ministra oświaty). Uwagę w cytowanym ustępie zwraca bardzo bojowa frazeologia, Kuroczko bowiem w tej krótkiej wypowiedzi aż trzykrotnie użył słowa „oręż”.

³⁷ Ż. Kormanowa, *Zagadnienie demokratycznej przebudowy szkolnictwa*, Nowe Drogi, 1947, nr 4 s. 19.

³⁸ AAN, zespół *KC PPR*, sygn. 295/XVII – 45, k. 3a.

³⁹ AAN, zespół *Akta Żanny Kormanowej*, sygn. 69, k. 59. Niedatowany dokument pt. *Ku oświacie Polski Ludowej*, pochodzący zapewne z 1947 lub 1948 r., z okresu po powrocie Ministerstwa Oświaty w ręce PPR. Por. ibid. dokument pt. *Zagadnienia demokratycznej przebudowy szkoły i oświaty (o kulturalno-oświatowy program partii)*, k. 94.

⁴⁰ W. Wyspiański [w:] *Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi 18–22 czerwca 1945*, oprac. S. Świdwiński, PZWS, Warszawa 1945, s. 122.

Pierwsze poważne starcie w sprawie programów szkolnych nastąpiło w czerwcu 1945 r. podczas Zjazdu Oświatowego w Łodzi. Wcześniej prowadzono „przygotowawczy ostrzał” w prasie. Przedmioty ścisłe uważano w PPR, wzorem KPZR, za bliższe ideologii marksistowsko-leninowskiej, bo „zwolnione od naleciałości idealistycznych”⁴¹. Na dwa miesiące przed zjazdem, w kwietniu 1945 r., ukazał się w „Rzeczpospolitej”, gazecie rządowej, podpisany kryptonimem, którego nie udało się rozszyfrować, artykuł zatytułowany *Choćby kosztem łaciny*⁴²:

Musimy prowadzić akcję wśród młodzieży, aby z innym niż dotąd nastawieniem podchodziła do sprawy kształcenia się zawodowego. [...] Zadawnione narowy myślowe inteligencji polskiej ciążyą do dziś na nas. [...] Jesteśmy w tyle za gospodarstwem radzieckim. Będziemy musieli się uczyć obróbki metali, buchalterii, rachunkowości przemysłowej i elektrotechniki – choćby kosztem łaciny.

Jak widzimy, łacina stała się już wówczas w języku propagandy – i tak będzie też później – symbolem kształcenia humanistycznego czy szerzej – ogólnego (w opozycji do zawodowego), symbolem humaniorów⁴³. W związku z artykułem w „Rzeczpospolitej” pojawił się materiał polemiczny zatytułowany *W obronie łaciny*⁴⁴. Zdumiewający paradoks chce, że został on zamieszczony w „Jedności Narodowej”, gazecie, która ukazywała się w Białymstoku w latach 1944–1947, wydawanej przez tamtejszy Wojewódzki Urząd Informacji i Propagandy, co czyni publikację tego artykułu bardzo zagadkową. Autor upomniał się o prawo do życia „martwej łaciny”, przekonanie bowiem o jej małej użyteczności to „pogląd fałszywy, forsowany przez ludzi niekompetentnych”. Łacina ma w sobie „wieczne żywy i niewygasły potencjał intelektualny”, ponieważ wniknięcie w myśl autora wiąże się z intelektualnym wysiłkiem i prowadzi do ścisłego i logicznego myślenia. Dlatego łacina

[...] kształci typ inteligenta o subtelnej i przenikliwej umysłowości, odznaczającego się bystrą i szybką orientacją, inteligenta *par excellence*. Zmysł filologiczny ułatwia nam zdolność dialektycznego ujmowania zjawisk życia i historycznego ich traktowania oraz umiejętność opanowania stylu i języka ojczystego.

Zatem „pod groźbą uszczerbku dla humanistycznego wykształcenia i dla nauki w ogóle nie można usuwać łaciny”, choćby tylko na pewien czas. Rozbudowując szkolnictwo zawodowe, należy zachować szkołę średnią typu humanistycznego, a nawet niewielką liczbę gimnazjów klasycznych, które kształciłyby „niezbędne minimum «luksusowych» inteligentów, ludzi nauki, językoznawców i filologów”. W dziedzinie nauki bowiem należy postępować ostrożnie, wskazana jest *aurea mediocritas*, inaczej nastąpi proces zahamowania szybkiego rozwoju kultury.

⁴¹ Wypowiedź Kormanowej podczas II Krajowej Konferencji Nauczycieli PPR-owców w Warszawie w KC PPR, 7–8 października 1945 r. AAN, zespół KC PPR, sygn. 295/X – 19, k. 20.

⁴² (rak), *Choćby kosztem łaciny*, Rzeczpospolita 2, 1945, nr 101 z 17 kwietnia.

⁴³ „Zagrożonych bastionów humaniorów” będzie bronił w latach sześćdziesiątych Tadeusz Kotarbiński w artykule *Humanistyka w szkole średniej*, Kwartalnik Pedagogiczny 11, 1966, nr 3, s. 3.

⁴⁴ A. Dzienisiuk, *W obronie łaciny*, Jedność Narodowa, 1945, nr 21 z 6 czerwca, s. 4.

Niezależnie od publikacji prasowych przed czerwcowym zjazdem odbywały się spotkania i dyskusje na temat planowanej reformy. PPR przygotowała *Tezy do referatu o reformie ustroju szkolnego*⁴⁵ zaprezentowane później w Łodzi. Urzędnicy Ministerstwa Oświaty opanowanego przez tę partię mieli z założenia grać podczas zjazdu pierwsze skrzypce. Tymczasem przez kraj przetaczały się burzliwe dyskusje, będące wyrazem tego, jak żywo społeczeństwo interesuje się kwestią kształcenia młodego pokolenia w nowych, zmienionych warunkach. Dyskutowano w środowiskach administracji szkolnej, na zebraniach nauczycielskich i rodzicielskich – nieraz bardzo licznych – zabierali głos ludzie z różnych środowisk. Przedmiotem kontrowersji był charakter reformy, sposób jej przygotowania i wprowadzania w życie – ewolucyjny czy rewolucyjny⁴⁶ – czas trwania nauki szkolnej, model wychowawczy i treści kształcenia. Szczególnie wysoką temperaturę miały wypowiedzi dotyczące „odhumanizowania programów nauczania”. Sformułowania tego użyto w jednym z projektów ministerstwa, które zostały rozesłane, by umożliwić odbycie wewnątrzpartyjnych dyskusji. Nastąpił jednak przeciek, materiał dotarł do zarządu głównego ZNP i został przez związek wykorzystany jako argument w polemice dotyczącej programów nauczania podczas łódzkiego zjazdu⁴⁷. Oburzenie na ten pomysł przekroczyło jakiekolwiek przewidywania pomysłodawców. Kormanowa próbowała ratować sytuację, wywodząc, że określenie „odhumanizowanie programów” znalazło się w materiałach przedzjazdowych przypadkowo, w efekcie zastosowania „skrótów myślowych”, do czego doszła nieżyczliwa interpretacja krytyków reformy. Ale lektura dokumentów Kormanowej w Archiwum Akt Nowych nie pozostawia wątpliwości, jaki naprawdę był jej punkt widzenia na humanistykę w szkołach:

[...] feudalno-ziemiańskie kryteria [...] stanowiły dogodną odskocznnię dla proklamowania zgoła reakcyjnej, niewspółczesnej i nienaukowej koncepcji wiedzy humanistycznej, koncepcji pokutującej w naszych szkołach średnich i wyższych⁴⁸.

⁴⁵ *Tezy...* znajdują się w AAN, zespół KC PPR, sygn. 295/VII – 36, k. 1a.

⁴⁶ W prawie wszystkich zachowanych materiałach, nadesłanych z kraju na zjazd, zamiar szybkiego, rewolucyjnego trybu wprowadzenia reformy budził głęboki sprzeciw, niezależnie od tego, czy było to stanowisko kuratorów, rodziców czy nauczycieli.

⁴⁷ J. Jakubowski, *Polityka oświatowa Polskiej Partii Robotniczej 1944–1948*, Książka i Wiedza, Warszawa 1975, s. 118. Sposób, w jaki Jakubowski pisze o tej sprawie, budzi pytanie o cel przecieku i jego źródło. O tym, że miał on rzeczywiście miejsce, mówił wprost na zjeździe Kazimierz Maj, przedstawiciel zarządu głównego ZNP: „Jeżeli chodzi o problem ideału wychowawczego, to zaniepokojeni byliśmy tym, co się pojawiło w pierwszych tezach, które były we wszystkich kuratoriach i które miała również nasza organizacja – mniejsza o to, jakimi drogami się one dostały, ale one były”. K. Maj, *Nasze stanowisko w sprawie reformy szkolnej*, [w:] *Ogólnopolski Zjazd Oświatowy...*, s. 99. Być może gdyby dostatecznie wcześniej wiadomość o zamierzeniach ministerialnych nie dotarła do ZNP, rzeczywiste zamiary PPR zostałyby utopione w okrężnych i gładkich frazach i frazesach wypowiedzianych na zjeździe przez przedstawicieli Ministerstwa Oświaty i samą Kormanową, taki był bowiem, zwłaszcza w fazie początkowej, *modus operandi* władz oświatowych.

⁴⁸ AAN, zespół *Akta Żanny Kormanowej*, sygn. 69, k. 63. Zespół ten to zbiór niedatowanych maszynopisów i rękopisów artykułów, także pism urzędowych, mających charakter sprawozdań, dotyczących w części oświaty i szkolnictwa. Cytat pochodzi z materiału zatytułowanego *O nową treść nauczania i wychowania*.

Sekundował jej towarzysz partyjny Marian Gluth, który mówił, że „należy odhumanizować naukę, bardziej praktycznie, rzeczowo podejść do geografii i przyrody”⁴⁹, Witold Wypiański zaś dowodził, że „dziś mamy inny humanizm, humanizm nowy, na którym opiera się życie. Nie chodzi w nim o grecko-rzymskie drobiazgi kulturalne”⁵⁰.

Nadeszło jednak dużo wypowiedzi krytycznych wobec reformy i sposobu jej wprowadzania. Z Krakowa przysłano *Memoriał przedstawicieli Komitetów Rodzicielskich*, w którym stwierdzano z ubolewaniem, że nowy projekt reformy „właściwie przekreśla szkołę średnią ogólnokształcącą, co spowoduje obniżenie poziomu kultury polskiej, wprost oderwie ją od zachodniej kultury, z którą Polska tak silnie była i jest związana”⁵¹. Poznańscy nauczyciele pisali:

Do czego prowadzi odhumanizowanie programów nauczania i wychowania, widzimy wyraźnie na przykładzie barbarzyńskiego hitleryzmu. Naród polski swoim dotychczasowym dorobkiem kulturalnym tkwi głęboko w humanizmie, któremu zawdzięcza lwią część swojej zachodnioeuropejskiej kultury⁵².

Bardzo źle oceniano też widoczny pośpiech we wprowadzaniu reformy. Nowe programy należy wprowadzać ewolucyjnie, by dać sobie możliwość wprowadzania poprawek – postulowały kuratoria w Katowicach i Białymstoku⁵³. Poznańscy nauczyciele podkreślali, że reforma jest potrzebna, bez wątpienia, powinna być jednak przygotowana bardzo starannie i sumiennie, a wprowadzana stopniowo oraz w odpowiednim czasie, to jest w momencie, kiedy w Polsce zostanie osiągnięta pewna stabilizacja sytuacji ekonomicznej i względny dobrobyt. Okres powojenny – pisano – jest przecież zaprzeczeniem tego wszystkiego, szkolnictwo cierpi na elementarne braki, zarówno w substancji materialnej, jak i w kadrze nauczycielskiej. Najpierw należałoby przemyśleć działania, przeprowadzić próby i doświadczenia, po czym na ich wynikach oprzeć dopiero dalsze decyzje. Opozycyjny wobec nowej władzy ZNP również wyraził bardzo krytyczny pogląd, powołując się na polską tradycję edukacyjną oraz wzory angielskie, co nie mogło się, rzecz prosta, podobać:

Członkowie ZNP wyrażają wątpliwości, czy autorzy nowej reformy szkolnej byli w stanie w tak krótkim okresie czasu po odzyskaniu niepodległości sprawę tę przemyśleć gruntownie i zgodnie z polską tradycją w dziedzinie szkolnictwa⁵⁴. Wystarczy wspomnieć, iż taka Anglia, która może uchodzić za najbogatszy kraj na kuli ziemskiej, nigdy nie przeprowadza reformy szkolnej w sposób rewolucyjny⁵⁵.

⁴⁹ AAN, zespół KC PPR, sygn. 295/XVII – 45, k. 8a.

⁵⁰ Wypiański, op. cit., s. 122.

⁵¹ Cytat za: Jakubowski, op. cit., s. 129. Związki kultury polskiej z kulturą Zachodu podkreślało wtedy wielu przeciwników rządowej reformy, którzy zdawali sobie sprawę, co może ona ze sobą przynieść. Tego argumentu używać będą jeszcze wielokrotnie orędownicy nauczania łaciny i kultury antycznej w szkole.

⁵² S. Świdwiński, *Prace przygotowawcze w kuratoriach przed kongresem*, [w:] *Ogólnopolski Zjazd Oświatowy...*, s. 29.

⁵³ Ibid., s. 19–22.

⁵⁴ Bardzo przejrzysta sugestia, że koncepcja reformy nie nawiązuje do polskiej tradycji edukacyjnej, że została zaczerpnięta z tego kierunku, z którego przyszedł nowy rząd.

⁵⁵ Ibid., s. 29.

Z późniejszych publikacji prasowych wiemy, że w ocenie przedstawicieli nowej władzy stosunek do kształcenia klasycznego osób wypowiadających się na zjeździe był wyrazem ich orientacji politycznej i ważnym probierzem politycznych poglądów⁵⁶.

Kiedy kończył się zjazd, nadeszły wieści z Moskwy o rychłym utworzeniu Tymczasowego Rządu Jedności Narodowej. W tej sytuacji uchwalono wspólną rezolucję zjazdową, zupełnie jakby nie było sporów i istotnych różnic zdań. Kwestie budzące najwięcej kontrowersji albo pominięto milczeniem, albo odłożono do późniejszego rozstrzygnięcia.

Nastąpiło coś w rodzaju „antraktu formalnego”. Planowana przez PPR „rewolucja” w oświacie, której początek wyznaczać miał nowy rok szkolny 1945/1946, na razie uległa bezterminowemu odroczeniu. Zadeklarowana przez Czesława Wycecha, nowego ministra oświaty spośród ludowców, wielka dyskusja nad reformą była w istocie zapowiedzią stopniowych, ewolucyjnych zmian w oświacie, czyli takiego sposobu postępowania, jaki postulowało wiele środowisk nauczycielskich i rodzicielskich przed zjazdem w Łodzi i podczas jego obrad. Był to jednak tryb zupełnie niezgodny z koncepcją PPR, toteż bardzo szybko odezwały się głosy sprzeciwu i ubolewania z jej strony. Ograniczyły się one jednak do gniewnych pomruków połączonych z obserwacją sytuacji z pewnego dystansu. Dopiero wygrawszy na początku 1947 r. sfałszowane wybory do Sejmu Ustawodawczego, PPR ruszyła do zdecydowanego ataku na szkołę, samą reformę jednak na razie odkładając. Zaczęto od wymiany kadr, jako że za najpilniejsze zadanie partia uznała zmianę atmosfery ideowej i politycznej w szkole. Najpierw, wiosną i latem 1947 r., nastąpiły wielkie czystki w administracji szkolnej, samych nauczycieli bowiem nie tak łatwo było zastąpić od razu nowymi ze względu na wielkie straty w czasie wojny. Było to jednak tylko odroczenie sprawy; generał Marian Spychalski, który przewodniczył Kolegium Oświatowo-Kulturalnemu KC PPR, już w lutym 1947 r. grzmiał na posiedzeniu: „kadry nauczycielskie winny być poddane gruntownej przeróbce polityczno-wychowawczej”⁵⁷. Stanisław Skrzyszewski, minister oświaty z tej partii, powiedział kilka miesięcy później na zjeździe kuratorów: „Musimy [...] kadry znać i nasze uderzenia powinny być celne. [...] Tu nie wolno robić pomyłek”⁵⁸. Podsumowując ów zjazd, wygłosił coś w rodzaju pochwały nauczyciela bez kwalifikacji jako bardziej ideowego, dodał jednak z pewnym żalem:

⁵⁶ S. Skrzyszewski, *O nową szkołę w nowej Polsce (na marginesie Zjazdu Oświatowego w Łodzi)*, Nowa Szkoła, 1945, nr 3, s. 5; S. Dobosiewicz, *Dyskusja nad reformą szkolną w r. 1945*, Nowa Szkoła, 1962, nr 7–8, s. 47.

⁵⁷ AAN, zespół KC PPR, sygn. 295/XVII – 43, k. 8; zespół *Akta Żanny Kormanowej*, sygn. 384, k. 108, *Protokół nr 1 z posiedzenia Kolegium Oświatowo-Kulturalnego KC PPR z 27 lutego 1947 r.* Znalazło się w nim także stwierdzenie, że „podstawowym kryterium oceny [kadry oświatowej] jest oblicze polityczne”, k. 110. Objęcie tej funkcji przez Spychalskiego daje pojęcie na temat wagi, jaką rządzący przykładali do spraw wychowania młodzieży na ludzi sobie uległych. Mogli wreszcie wykorzystać moment, w którym pełnia władzy znalazła się w ich rękach. Gomułka miał wówczas stwierdzić, że PPR czuje się „w siodle władzy”, Cz. Lewandowski, *Kierunki tak zwanej ofensywy ideologicznej w polskiej oświacie, nauce i szkołach wyższych w latach 1944–1948*, Wydawnictwo UW, Wrocław 1993, s. 14. Andrzej Werblan, *Władysław Gomułka, sekretarz generalny PPR*, Książka i Wiedza, Warszawa 1988, s. 453 wiąże sformułowanie Gomułki ze zdominowaniem PPS przez PPR.

⁵⁸ S. Skrzyszewski, *Nasza polityka oświatowa*, Nowa Szkoła, 1947, nr 2–3, s. 30.

Wolelibyśmy mieć nauczycieli wykwalifikowanych i starych ze stażem, którzy będą takimi janczarami Polski Ludowej, jakimi są nauczyciele niekwalifikowani⁵⁹.

Generał Spychalski komenderował, używając charakterystycznego, zdominowanego przez bezokoliczniki języka, na przykład:

Korzystać z doświadczeń zdobytych w tym zakresie przez wojsko. Wyniki kontrolować zarówno od góry przez aparat partyjny i państwowy, jak i od dołu przy pomocy organizacji młodzieżowych⁶⁰.

Zmiana ustroju szkolnego nastąpiła w 1948 r., minister Skrzyszewski ogłosił oficjalnie koniec tradycyjnego gimnazjum – rozpoczął się trwający do 1962 r. okres funkcjonowania jedenastoletniej szkoły ogólnokształcącej. Jedną z jej cech miała być jednolitość programowa, polegająca na tym, że w całym państwie obowiązywały jednakowe programy nauczania i te same podręczniki. Kormanowa:

Ten sam plan lekcyjny, ten sam program, ten sam podręcznik dla danego roku nauczania niezależnie od toru szkolnego kształcenia – oto istotne znamię jednolitości⁶¹.

„Zaletą” jednolitości była oczywista – szkołę, w której wszyscy mają się uczyć tego samego i z tych samych materiałów, dużo łatwiej kontrolować. Inny cel wyłuszczył minister Skrzyszewski:

[...] tworzenie szkół jednolitych wymaga naruszenia istniejących sieci szkół średnich i podstawowych i nastręcza doskonałą okazję do naruszenia klasowo nam wrogiej sieci szkół średnich⁶².

W 1947 r. nastąpiła tak zwana reaprobata podręczników⁶³, a służące za fetysz słowo „politechnizacja” zaczęto wkrótce odmieniać na wszelkie sposoby w programach, podręcznikach, w prasie. Postanowiono położyć szczególny akcent na nauki ścisłe, „z podaniem humanistyki rewizji metodologicznej i ideologicznej”⁶⁴. Sprawę łaciny Korma-

⁵⁹ AAN, zespół Stanisław Skrzyszewski (*spuścizna*), sygn. 478/160, k. 360.

⁶⁰ AAN, zespół KC PPR, sygn. 295/XVII – 43, k. 8.

⁶¹ Ż. Kormanowa, dokument pt. *Dyskusja nad projektami programu szkoły podstawowej trwa*, AAN, zespół Ministerstwo Oświaty (MO), sygn. 4251, k. 8.

⁶² AAN, zespół Stanisław Skrzyszewski (*spuścizna*), sygn. 478/163, k. 172.

⁶³ Ż. Kormanowa, *Programy nauczania i zagadnienie podręcznika (wyjątki z referatu wygłoszonego na Zjeździe Kuratorów)*, Nowa Szkoła, 1947, nr 2–3, s. 60–81. Niektóre podręczniki, już zaakceptowane przez poprzednie władze szkolne, musiały ulec znacznym przeróbkom, inne nie czekały się publikacji. Ofiarą padł na przykład wydawany w latach 1945–1946 trzyczęściowy podręcznik do łaciny *Homo sum* autorstwa Janiny Niemirskiej-Pliszczyńskiej, mimo jej zabiegów i prób dostosowania książki do nowych wymagań; AAN, zespół MO, sygn. 5705 oraz 5707. Światła dziennego nie ujrzała w ogóle praca Jerzego Łanowskiego *Banki świata starożytnego*, która, jak można sądzić z maszynopisu, miała być zapewne lekturą uzupełniającą i rozszerzającą wiedzę uczniów; AAN, zespół MO, sygn. 6383.

⁶⁴ Ż. Kormanowa, *Zagadnienie programów nauczania oraz pomocy szkolnych w roku szkolnym 1948/49*, Nowa Szkoła, 1948, nr 9–10, s. 47.

nowa określiła mianem skomplikowanej, „w której specyficzne argumenty z zakresu polityki kulturalnej i poglądu na świat przeważają znakomicie nad argumentem pedagogicznym”⁶⁵. Rzec wprost wyłożył Ryszard Matuszewski, dla którego nie ulegało wątpliwości, że nauczanie łaciny i greki w wieku XIX i XX było przywilejem szlachetczyzny, „jedną z najsilniej występujących oznak klasowego charakteru szkoły”. Studia filologiczne stały się w ten sposób narzędziem „klasowego zróżnicowania społeczeństwa”⁶⁶. Ze względu jednak na „serwitut specjalny”⁶⁷ łacinę zachowano, choć w zreformowanej wówczas szkole już nie wszyscy się jej uczyli, w chwili bowiem, gdy język rosyjski stał się obowiązkowy, młodzież musiała wybierać między łaciną a drugim obcym językiem nowożytnym⁶⁸. Wymowne są słowa Józefa Barbag, wysokiego urzędnika ministerialnego, z 1950 r.:

Nowa siatka godzin, która w tak istotny sposób zmieniła oblicze naszej szkoły, była nie tylko aprobowana, ale w znacznym stopniu zainicjowana przez Biuro Polityczne naszej partii. Udzielało nam ono również wydatnej pomocy, przydzielając recenzentów politycznych spośród najbardziej odpowiedzialnych towarzyszy⁶⁹.

Dodał wówczas, że „w zakresie nauki języków obcych wyzbywamy się bałwochwalczego zachwyty dla tzw. kultury zachodniej”⁷⁰. Kultury zachodniej, a więc tej, do której Polacy z dawna aspirowali, z którą czuli łączność i której bronili nawet w bardzo trudnych czasach. Jej symbolem zaś był grecko-rzymski antyk.

Obiecującą wspólną próbę takiej obrony klasycy podjęli w bardzo ciekawym, ale i ryzykownym politycznie momencie. Na wniosek Koła Lubelskiego PTF, który został zgłoszony podczas walnego zgromadzenia Towarzystwa w Lublinie w końcu czerwca 1947 r., powstało metodyczne czasopismo „Paideia”. Wychodziło wprawdzie pod auspicjami PTF, ale finansowane było z zasiłku Prezydium Rady Ministrów. Kilka miesięcy wcześniej władza przeszła znów w ręce PPR, zanim jednak okrzepła, zapewne niejaki bezwład administracyjny spowodował, że klasycy uzyskali stosowną zgodę i wydawali swoje pismo, choć niedługo, bo zaledwie dwa lata⁷¹. *Spiritus movens* całego przedsięwzięcia była Janina Niemirska-Pliszczyńska. Sama obecność tego rodzaju czasopisma w obiegu szkolnym miała być dowodem na to, że „myśl dydaktyczna w zakresie filologii klasycznej żywym pulsuje tętnem”⁷². To tu miały się ukazywać materiały z zakresu publicystyki metodycznej i wychowawczej, tu miała się odbywać wymiana doświadczeń dydaktycznych nauczycieli łaciny i kultury antycznej, nauczyciel bowiem, choćby najlepiej wykształcony, musi wciąż odświeżać swoją wiedzę, praca z uczniami wymaga wszak

⁶⁵ Ibid., s. 47–48.

⁶⁶ R. Matuszewski, *O pojmowaniu kultury klasycznej*, Kuźnica 5, 1949, nr 40 (212), s. 2.

⁶⁷ Określenie Kormanowej.

⁶⁸ *Instrukcja programowa na r. szk. 1948/49*, AAN, zespół MO, sygn. 4266, k. 15. Kormanowa, *Zagadnienie programów nauczania...*, s. 48.

⁶⁹ J. Barbag, *Uwagi o konferencji powiatowej w Płocku (8 I 1950 r.)*, AAN, zespół KC PZPR, sygn. 237/XVII – 34, k. 45. Wyróżnienie B. B.

⁷⁰ Ibid., k. 44.

⁷¹ „Paideia” wyszła w 1948 oraz w 1949 r.

⁷² [J. Niemirska-Pliszczyńska], *Słowo wstępne*, Paideia 1, 1948, s. 1.

utrzymywania żywego kontaktu z bieżącą nauką⁷³. Dlatego też „Paideia” zamieściła w obu numerach *Komunikaty bibliograficzne* opracowane przez Aleksandrę Domaniewską, zawierające szczegółowe informacje na temat ukazujących się prac dotyczących zarówno samego antyku, jak i jego recepcji, również w postaci beletrystyki.

Zmiany w strukturze systemu szkolnego oraz w programach nauczania, które niosła ze sobą tak zwana jedenastolatka, kazały filologom klasycznym zatroszczyć się o ich stan posiadania w takiej szkole. Jej wyrazem jest zarówno artykuł Stanisława Skiminy pod znamennym tytułem *Dzisiejsze konieczności*, jak i inne materiały o charakterze metodycznym, uwzględniające uszczuplenie godzin nauczania łaciny. Mieczysław Brożek, pisząc o *Filologii klasycznej w nowej szkole polskiej*, przyznawał, że wielki rozwój nauk technicznych, matematycznych i przyrodniczych wymaga przyznania im większego przydziału godzin nauczania, wzrosła bowiem konieczność praktycznej i materialnej użyteczności wszelkiego wykształcenia. Należy wszakże brać pod uwagę fakt, że takie ahumanistyczne kształcenie szybko może dać ujemne efekty dla samych podstaw kultury danego społeczeństwa:

Za daleko jednak idące burzenie podwalin humanistycznego wykształcenia i jego najśłabszego budulca, jakim są przedmioty klasyczne, może pociągnąć za sobą straty niewspółmierne do kosztów późniejszej konieczności odbudowy zrujnowanych podwalin nauk humanistycznych⁷⁴.

Godząc się zatem z konieczności na ograniczenie nauczania przedmiotów klasycznych do lat czterech, uznając racjonalność takiego postępowania, Brożek podkreślał z mocą, że muszą one być traktowane „jako przedmioty obowiązkowe, równorzędne z innymi przedmiotami czołowymi nauczania”⁷⁵. Równie dobitnie autor zaznaczył, że fakultatywność jakiegokolwiek przedmiotu szkolnego musi się zawsze odbić ujemnie na wynikach pracy⁷⁶, a do tego zmierzała sytuacja łaciny w szkole.

W sprawozdaniach z działalności Ośrodków Dydaktyczno-Naukowych działających przy kuratoriach okręgów szkolnych, zamieszczonych w obu numerach „Paidei”, wyczytać można, jak gorliwą, mrówczą wręcz pracę podjęli wówczas nauczyciele łaciny.

Krótki żywot „Paidei” przypadł na dwa krytyczne lata, kiedy to nowe władze starały się ustalić i zaczęły wdrażać ideologiczny profil kształcenia i kierunek oddziaływania wychowawczego właściwy dla wprowadzanych *par force* zmian ustrojowych. Dwa procesy – kształcenia i wychowania – które, przynajmniej, zawsze się ze sobą łączyły, teraz miały być już ze sobą bardzo ściśle zespolone i ujednolicone, co wynikało z celów, jakie postawiono oświacie. Na jej upolitycznienie bardzo mocno postawił Stanisław Skrzyszewski, kiedy w 1947 r. zaczął ponownie pełnić funkcję ministra oświaty, zwalczając usilnie dotychczasowe stanowisko związane z PSL Związku Nauczycielstwa Polskiego, broniącego apolityczności oświaty.

⁷³ J. Niemirska-Pliszczyńska, *O metodzie*, Paideia 1, 1948, s. 13.

⁷⁴ M. Brożek, *Filologia klasyczna w nowej szkole polskiej (myśli programowe)*, Paideia 1, 1948, s. 63.

⁷⁵ Ibid., wyróżnienie w oryginale.

⁷⁶ Ibid., s. 64.

Filologowie klasycy starali się jakoś wywikłać z ideologicznej daniny, którą nałożono wówczas na wszystkich nauczycieli, próbowali w tej „nowej rzeczywistości” znaleźć sobie i swojej dziedzinie w miarę bezpieczne miejsce. Oto przykład: kiedy w pierwszym numerze „Paidei” Mieczysław Brożek rozważał dobór lektur szkolnych, za rzecz ważną uznał przyznanie należnego miejsca starożytnej myśli filozoficznej, etycznej i politycznej, a obok autorów takich jak Cyceon czy Seneka wymienił z naciskiem Lukrecjusza; tego poetę ze względu na materializm jego filozofii będą teraz gorliwie zalecać kolejne programy nauczania łaciny. Brożek konkluduje:

Tak więc racjonalnych podstaw do kultury i poznawania w szkole nowej świata starożytnego, jego języków i myśli, jest dosyć. Tylko trzeba je dostrzec i umiejętnie zmobilizować do współtwórczej pracy nad humanizmem nowej rzeczywistości⁷⁷.

*

„Niegdyś wychowańcy łaciny”... Słowem „niegdyś” Aleksander Krajewski dawał wyraz rozczarowaniu, że Polacy nie kultywują, jak przystało, tradycji, wedle której, zdaniem Adama Naruszewicza, winni okazywać synowskie uczucia wdzięczności i uszanowania dwóm matkom europejskiej literatury nowożytnej: łacinie i grece⁷⁸.

„Matczyna” metafora odwoływała się do najlepszych uczuć, toteż znajdujemy ją również w XX wieku w zacytowanej wyżej wypowiedzi Zielińskiego. Ten słynny filolog podobnie jak Krajewski uważał, że kształcenie klasyczne, a przynajmniej jego elementy, są niezbędne, by uczestniczyć w kulturze europejskiej:

Niech tedy młodzież polska nie sądzi, że szkoła klasyczna jest dla niej zbędna lub przestarzała. Przeszła przez nią cała inteligencja europejska, [...] a naród polski nie powinien pozostawać w tyle za Europą, jeśli droga mu jest jego przyszłość jako narodu kulturalnego. Nic nie ma łatwiejszego, jak zniszczyć istniejące czynniki wykształcenia klasycznego, nic nie ma trudniejszego, jak tworzyć je na nowo wtedy, gdy się już je zniszczy⁷⁹.

A my, ludzie żyjący w Polsce w XXI wieku? Czy sądzimy, że antyk nie ma nam już nic ważnego do powiedzenia? Spuścizna starożytności była w minionych czasach niewyczerpaną skarbnicą dobrych przykładów, nie tylko literackich. Dostarczała materiału do rozważań i dyskusji nad polskimi problemami, postaciami z naszych dziejów oraz postawami w skomplikowanej rodzimej sytuacji politycznej; stanowiła częstokroć punkt odniesienia w procesie tworzenia ideału wychowawczego, ideału obywatelskości i patriotyzmu. Bohaterowie antyczni byli w tym kontekście nie tyle idealnymi postaciami, ile źródłem

⁷⁷ Ibid., wyróżnienie w oryginale.

⁷⁸ A. Naruszewicz, *Do czytelnika*, [w:] Kaja Korneliusza Tacyta *Dzieła wszystkie*, t. I, przeł. A. Naruszewicz, Warszawa 1772, s. 4.

⁷⁹ Zieliński, *Starożytność antyczna...*, s. 32.

refleksji nad człowiekiem i społeczeństwem, ponieważ z antyku wpływały nie tylko same pozytywne wzory postępowania, ale też nauki i ostrzeżenia.

Ośmielamy się twierdzić, że antyk nadal może pełnić dla nas taką funkcję, jeśli tylko nie zniszczymy do końca tego, co, jak stwierdził Zieliński, tak trudno odbudować.

Argumentum

Quamquam multis rebus adversis oppressa est saec. XIX et XX civitas Polonorum, tamen perseverabant in studio artium liberalium nec non linguae Graecae et Latinae paucis tantum hanc rationem liberorum educandorum dubitantibus. Refertur hic, quibus argumentis antiquitatum Graecarum et Romanarum studiosi usi sint ad utilitatem linguae Graecae et Latinae docendae demonstrandam praecipue post rebellionem contra Imperium Moscoviticum annis 1830–1831 repressam, annis 1919–1939 post rempublicam Polonorum resurrectam et post annum 1945, cum Polonia a potestate Germanorum eam occupantium liberata communismo sese dederet.

Bibliografia

- Brożek, M., *Filologia klasyczna w nowej szkole polskiej (myśli programowe)*, Paideia 1, 1948, s. 62–64
- Brzuska, B., *Filologia klasyczna w Szkole Głównej Warszawskiej*, Ossolineum, [Wrocław] 1992
- Chrzanowski, I., *Czym był Wergiliusz dla Polaków po utracie niepodległości*, wyd. III, Kraków 1930 (przekład włoski: id., *Che cosa fu Virgilio per i Polacchi dopo la perdita dell'indipendenza?*, Eos 33, 1930–1931, s. 151–161)
- Chrzanowski, I., *Z epoki romantyzmu*, Kraków 1918
- Dobosiewicz, S., *Dyskusja nad reformą szkolną w r. 1945*, Nowa Szkoła, 1962, nr 7–8, s. 45–52
- Dobrowolski, A. B., *Sprawa oświaty inteligenckiej, czyli wykształcenia ogólnego na wyższym poziomie (projekt wyższej szkoły ogólnokształcącej, czyli organizacji samokształcenia inteligentów)*, Kultura i Wychowanie 2, 1935, s. 133–149
- Dzienisiuk, A., *W obronie łaciny*, Jedność Narodowa, 1945, nr 21 z 6 czerwca, s. 4
- Golias, M., *Dydaktyka języków klasycznych*, [w:] *Encyklopedia wychowania*, t. II: *Nauczanie*, oprac. S. Łempicki et al., Warszawa [1936], s. 316–330
- Jakubowski, J., *Polityka oświatowa Polskiej Partii Robotniczej 1944–1948*, Książka i Wiedza, Warszawa 1975
- Kiciński, Bruno (przeł.), *P. Owidiusza Nazona Przemiany*, t. I–II, Warszawa 1825–1826
- Kormanowa, Ż., *Reforma szkolnictwa w Anglii i we Francji. Przyczynek do reformy szkolnej w Polsce*, PZWS, Warszawa 1946 (Biblioteczka Nauczyciela-Demokraty 2)
- Kormanowa, Ż., *Programy nauczania i zagadnienie podręcznika (wyjątki z referatu wygłoszonego na Zjeździe Kuratorów)*, Nowa Szkoła, 1947, nr 2–3, s. 60–81
- Kormanowa, Ż., *Zagadnienie demokratycznej przebudowy szkolnictwa*, Nowe Drogi, 1947, nr 4, s. 17–37

- Kormanowa, Ż., *Zagadnienie programów nauczania oraz pomocy szkolnych w roku szkolnym 1948/49*, Nowa Szkoła, 1948, nr 9–10, s. 42–47
- Kotarbiński, T., *Humanistyka w szkole średniej*, Kwartalnik Pedagogiczny 11, 1966, nr 3, s. 3–12
- [Krajewski, A. A.], *Wybór poezyj Horacyusza*, Biblioteka Warszawska 1858, nr 2, s. 1–57
- Kramszyk, Z., *Przyroda czy łacina?*, Warszawa 1915
- Kraushar, A., *Kartki z pamiętnika Alkara*, t. II, Kraków 1913
- Lewandowski, Cz., *Kierunki tak zwanej ofensywy ideologicznej w polskiej oświacie, nauce i szkołach wyższych w latach 1944–1948*, Wydawnictwo UW, Wrocław 1993
- Maj, K., *Nasze stanowisko w sprawie reformy szkolnej*, [w:] *Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi 18–22 czerwca 1945*, oprac. S. Świdwiński, PZWS, Warszawa 1945, s. 96–110
- Matuszewski, R., *O pojmowaniu kultury klasycznej*, Kuźnica 5, 1949, nr 40 (212), s. 2, 7
- Morawski, K., *Nowa epoka ludzkości i szkoła klasyczna*, [w:] *O naprawę Rzeczypospolitej*, oprac. K. W. Kumaniecki, Kraków 1922, s. 84–91
- Naruszewicz, A., *Do czytelnika*, [w:] Kaja Korneliusza Tacyta *Dzieła wszystkie*, t. I, przeł. A. Naruszewicz, Warszawa 1772, s. 1–16
- Niemirska-Pliszczyńska, J., *Homo sum [...]. Podręcznik do nauki języka łacińskiego*, cz. 1–4, Lublin 1945–1947
- [Niemirska-Pliszczyńska, J.], *Słowo wstępne*, Paideia 1, 1948, s. 1–2
- Niemirska-Pliszczyńska, J., *O metodzie*, Paideia 1, 1948, s. 11–30
- Ogrodziński, W., *Polskie przekłady Horacego*, Kraków 1935
- Pilch, S., *Znaczenie wychowawcze poezji Horatiusa*, Przegląd Klasyczny 1, 1935, s. 481–490
- Pokrzywniak, J., *Jan Górczyczewski: tłumacz, satyryk, krytyk*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1981
- (rak), *Choćby kosztem łaciny*, Rzeczpospolita 2, 1945, nr 101 z 17 kwietnia
- Rozwadowski, J. M., *Spoleczne znaczenie nauki*, [w:] *O naprawę Rzeczypospolitej*, oprac. K. W. Kumaniecki, Kraków 1922, s. 77–83
- Roźdiestwienskij, S., *Istoriczeskij obzor diejatielnosti Ministierstwa Narodnago Proswieszczenija*, Petersburg 1902
- Sbornik postanowlenij po Ministierstwu Narodnago Proswieszczenija*, t. II, cz. 2, Petersburg 1876
- Siemieński, L., *O Homerze i Odysei*, [w:] Homer, *Odyseja*, przeł. L. Siemieński, Warszawa 1876, s. 9–34
- Skrzeszewski, S., *O nową szkołę w nowej Polsce (na marginesie Zjazdu Oświatowego w Łodzi)*, Nowa Szkoła, 1945, nr 3, s. 1–7
- Skrzeszewski, S., *Nasza polityka oświatowa*, Nowa Szkoła, 1947, nr 2–3, s. 6–38
- Spasowicz, W., *Życie i polityka margrabiego Wielopolskiego*, [w:] id., *Pisma*, t. III, Petersburg 1892
- Szczerbatow, A., *Gieneral-fiełdmarszał kniaź Paskiewicz, jego żizń i diejatielnost', Priłożenija k' tomu V, 1832–1847*, Petersburg 1896
- Świdwiński, S., *Prace przygotowawcze w kuratoriach przed kongresem*, [w:] *Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi 18–22 czerwca 1945*, oprac. id., PZWS, Warszawa 1945, s. 18–34

- Werblan, A., *Władysław Gomułka, sekretarz generalny PPR*, Książka i Wiedza, Warszawa 1988
- Wójcicki, J., *Horacy w twórczości Kajetana Koźmiana*, Meander 48, 1993, s. 157–190
- Wójcicki, J. (wyd. i oprac.) *Wergiliusz, Bukoliki*, przeł. Kajetan Koźmian, Czytelnik, Warszawa 1998
- Wyspiański, W., [w:] *Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi 18–22 czerwca 1945*, oprac. S. Świdwiński, PZWS, Warszawa 1945, s. 121–122
- Zieliński, T., *Starożytność antyczna a wykształcenie klasyczne*, Zamość 1920
- Zieliński, T., *Świat antyczny a my. Osiem wykładów wygłoszonych na uniwersytecie w Petersburgu w roku 1901*, Zamość 1922
- Żebrowski, Jakub (przeł.), *Publiusza Owidiusza Nasona Metamorphoseon, to jest Przeobrażenia, ksiąg piętnaście*, Wilno 1821

Materiały archiwalne:

- Archiwum Akt Nowych [AAN], zespół *Akta Żanny Kormanowej*, sygn. 69
- AAN, zespół *Akta Żanny Kormanowej*, sygn. 384
- AAN, zespół *KC PPR*, sygn. 295/VII – 36
- AAN, zespół *KC PPR*, sygn. 295/X – 19
- AAN, zespół *KC PPR*, sygn. 295/XVII – 43
- AAN, zespół *KC PPR*, sygn. 295/XVII – 45
- AAN, zespół *Eustachy Kuroczko (spuścizna)*, sygn. 477/10
- AAN, zespół *Ministerstwo Oświaty [MO]*, sygn. 4251
- AAN, zespół *MO*, sygn. 4266
- AAN, zespół *MO*, sygn. 5705
- AAN, zespół *MO*, sygn. 5707
- AAN, zespół *MO*, sygn. 6383
- AAN, zespół *Stanisław Skrzyszewski (spuścizna)*, sygn. 478/160
- AAN, zespół *Stanisław Skrzyszewski (spuścizna)*, sygn. 478/163