

MARIA PRZECISZEWSKA

orcid: 0000-0001-5266-3488

e-mail: m.przeciszewska@bn.org.pl

Chrestomatie i gramatyki do nauki języka i literatury rosyjskiej w szkołach średnich Warszawskiego Okręgu Naukowego w świetle rosyjskiej polityki oświatowej w Królestwie Polskim, 1864–1915*

DOI: 10.36155/RBN.53.00006

Wspominając trwający pół wieku okres istnienia radomskiego gimnazjum męskiego, widzimy zarówno w sposobie funkcjonowania [tego] gimnazjum, jak i w historii rosyjskiej oświaty i historii słowa rosyjskiego w Kraju Nadwiślańskim jeden podstawowy i dominujący motyw. Jest nim relacja między szkołą i państwem oraz kwestia wychowawczego znaczenia szkoły w dziele wzmocnienia zasad państwowych i łączenia różnorodnych elementów państwa siłą języka rozumianego jako organ państwowy. Już w roku 1838, a więc na samym początku wprowadzania w Królestwie Polskim ustroju ogólnopaństwowego Najwyższa wola Cesarza ukazała gimnazjom tego kraju charakter ich działalności – dopasować się w każdym aspekcie do ustroju imperium, a w konsekwencji służyć tym samym zadaniom, którym służą instytucje edukacyjne w państwie rosyjskim. Wynika z tego wyraźnie, że zadaniem szkół Warszawskiego Okręgu Naukowego obok celów naukowych i pedagogicznych powinno być dążenie do rozwijania wśród polskiej młodzieży poczucia żywego, wiernego oddania Tronowi, bezgranicznej i bezinteresownej miłości do Rosji, której chwała, szczęście i dobrobyt jest szczęściem i dobrobytem każdego

* Zmieniona i uzupełniona wersja referatu *Podręczniki do nauki języka rosyjskiego i literatury w szkołach średnich Królestwa Polskiego (1864–1915)* wygłoszonego 18 stycznia 2022 w czasie Otwartego Seminarium Biblioteki Narodowej.

obywatela oraz miłości do języka rosyjskiego jako języka państwowego, najbogatszego i najpotężniejszego wśród języków słowiańskich¹.

Powyższa wypowiedź, opublikowana w październiku 1884 roku pochodziła od Wasilija Smorodinowa, dyrektora męskiego gimnazjum klasycznego w Radomiu. Ten wyróżniony odznaczeniami państwowymi rosyjski pedagog², traktował pracę w Królestwie Polskim niemalże jako rodzaj misji mającej za zadanie pozyskanie młodzieży polskiej dla imperium rosyjskiego. Kształcenie gimnazjalne na polskiej peryferii, uchodzącej w oczach Rosjan za obszar niebezpieczny i buntowniczy nie było traktowane jako zadanie *stricte* oświatowe. Miało być odpowiedzią na wyzwanie, którym dla władz rosyjskich było powstanie styczniowe uznawane nie tylko za podważenie imperialnego *status quo*, lecz przede wszystkim za bezpośrednie zagrożenie dla państwa rosyjskiego przez „reaktywowaną” w toku powstania dawną Rzeczpospolitą³. Zdaniem Smorodinowa, podobnie jak dla władz rosyjskich w Petersburgu i w Warszawie, aby ostatecznie usunąć niebezpieczeństwo ze strony Polaków należało przede wszystkim zlikwidować wszelkie formalne różnice między dawną Kongresówką, a resztą państwa rosyjskiego. W przypadku edukacji publicznej oznaczało to nawiązanie do modelu paskiewiczowskiego, a więc jej ujednoczenie z resztą imperium poprzez oddanie pod kuratelę ministerstwa oświaty w Petersburgu. Podobnie jak po powstaniu listopadowym, od 1864 roku wychowanie szkolne miało być oparte na surowej (wzorowanej na wojskowej) dyscyplinie, której towarzyszyć miały aktywne działania na rzecz „zbliżenia” Polaków do dominującej nad Polską Rosji. Wyrazem jedności państwa rosyjskiego, traktowanym jako „organ państwowy” miał być przy tym przede wszystkim język rosyjski.

Uznanie języka państwowego za główny czynnik jednoczący rozległe imperium Romanowów nie występowało w polityce kulturalnej Mikołaja I, na którą powoływali się twórcy reform edukacji po powstaniu styczniowym. W przeciwieństwie do

1 „Циркуляръ по Варшавскому Учебному Округу” [„ЦВУО”] 1884, nr 10, s. 25–27 – <https://crispa.uw.edu.pl/object/files/615023/display/Default> [dostęp: 10.02.2022].

2 W. Caban, B. Drozdowska, [Wstęp], w: W. G. Smorodinow, *Moja służba w Warszawskim Okręgu Naukowym i zdarzenia ze szkolnego życia: wspomnienia pedagoga*, oprac. W. Caban; wstęp i przypisy W. Caban i B. Drozdowska, Kielce 2003, s. 8–9.

3 L. Piątkowski, *Kwestia polska w publicystyce rosyjskiej doby powstania styczniowego*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Sectio F. Historia” 1993, t. 48, nr 5, s. 41–58, – <http://bc.umcs.pl/publication/6392> [10.02.2022]; A. Walicki, *Rosja, katolicyzm i sprawa polska*, Warszawa 2002, s. 100, 108; H. Głębocki, *Kresy imperium. Szkice i materiały do dziejów polityki Rosji wobec jej peryferii (XVIII–XXI wiek)*, Kraków 2006, s. 311–312, idem, *Fatalna sprawa. Kwestia polska w rosyjskiej myśli politycznej (1856–1866)*, Kraków 2000, s. 334–357.

działających w Komitecie Urządzającym Mikołaja Milutina i Aleksandra Hilferdinga, urzędnikom rosyjskim z lat 1832–1862 brakowało spójnej wizji dotyczącej kształtu szkolnictwa w Królestwie Polskim. Podstawowe kryteria rosyjskości, sformułowane w latach trzydziestych XIX wieku przez Siergieja Uwarowa w triadzie „prawosławie – samodzierżawie – ludowość” określały raczej cywilizacyjne cechy państwa rosyjskiego, nie zaś dążność do unifikacji kulturowej całej Rosji (o czym świadczyła zresztą daleko posunięta niezależność faworyzowanych przez cesarza Niemców bałtyckich)⁴. Kryterium lingwistyczne traktowane było wówczas utylitarnie, niż programowo – chodziło o to, by wszyscy rosyjscy poddani mogli porozumieć się z rosyjskim urzędnikiem bez pośrednictwa tłumaczy⁵.

Zmianę w podejściu do roli języka państwowego należy zatem wiązać z przełomem, jakim było dla Rosjan powstanie styczniowe. Po raz pierwszy od wojen napoleońskich, rosyjska opinia publiczna w ocenie polskich dążeń niepodległościowych okazała się bardziej radykalna niż władze państwowe. Zwolennikiem natychmiastowego rozprawienia z powstańcami został Michaił Katkow, redaktor liberalnych dotychczas „Moskowskich Wiedomostej”, który znalazł posłuch większości rosyjskich intelektualistów i działaczy kultury. Jako „gospodarze ziemi rosyjskiej” widzieli oni w Polakach już nie „ofiary samodzierżawia”, lecz egzystencjalnych wrogów Rosji.

Liberalny okcydentalista Wasilij Botkin pisał do liberalnego okcydentalisty Iwana Turgieniewa: „Jaka by Rosja nie była, jesteśmy przede wszystkim Rosjanami i powinniśmy walczyć o interesy swojej ojczyzny, tak jak Polacy walczą o swoje”⁶.

Tego rodzaju deklaracje, traktowane dotychczas z podejrzliwością jako nieprawomyślne, były entuzjastycznie przyjmowane wśród części rosyjskiej biurokracji pracującej nad projektami „wielkich reform” Aleksandra II. Związek między liberalizacją imperium i wzrostem świadomości narodowej jego elit znalazł zatem swój wyraz w ujęciu walki między polskimi powstańcami i państwem rosyjskim jako walki narodowej: walki na śmierć i życie w której nie mogło być mowy o żadnym kompromisie. Rosja, aby stać się „normalnym” państwem narodowym jak Niemcy czy Francja, zdaniem zwolenników Katkowa musiała usunąć ostatni

4 E. Thaden, *Russia's western borderland 1710–1870*, Princeton (NJ) 1984, s. 98–99, 169.

5 J. Wołczuk, *Rosja i Rosjanie w szkołach Królestwa Polskiego, 1833–1862 Szkice do obrazu*, Wrocław 2005, s. 105; A. Миллер, *Империя Романовых и национализм. Эссе по методологии исторического исследования*, Москва 2006, s. 78–95.

6 С. С. Сергеев, *Русская нация, или Рассказ об истории ее отсутствия*, Москва 2017, s. 84.

bastion odrębności, którym było kadłubowe państewko polskie pod rosyjskim protektoratem i „za wszelką cenę” integrować je z resztą imperium⁷.

Język rosyjski jako przedmiot wiodący

Reforma szkolnictwa przebiegała po powstaniu styczniowym w dwóch etapach. Początkowo jej twórcom chodziło przede wszystkim o odzyskanie kontroli nad programami nauczania po okresie dykcji Aleksandra Wielopolskiego nad Komisją Rządową Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Pierwszym krokiem w tym kierunku było przywrócenie nauczania języka rosyjskiego w szkołach wszystkich szczebli i uznanie tego przedmiotu, wraz z rosyjską historią oraz geografią za „przedmiot wiodący”. Jednocześnie, aby ukazać Kraj Nadwiślański (jak odtąd oficjalnie zaczęto określać Królestwo Polskie) jako region o charakterze wieloetnicznym i wieloreligijnym, dokonany został podział szkół na polskie, niemieckie, żydowskie i rosyjskie (ruskie). W zamyśle inicjatorów tych zmian chodziło nie tylko o symboliczne pozbawienie Polaków przywileju „narodu historycznego” i zrównanie polskości ze wszystkimi innymi narodowościami zamieszkującymi dawną Kongresówkę, lecz przede wszystkim zamiar odcięcia nie-polskich grup etnicznych od dominującej dotąd kultury polskiej⁸. Po 1864 roku w imperium rosyjskim jedynie kultura rosyjska miała być postrzegana jako kultura wysoka⁹.

Bez względu na to, czy potraktujemy wprowadzenie reform Dymitra Tołstoja w Królestwie Polskim w latach 1872–1880 za kontynuację reform Komitetu Urządzającego, czy też uznamy je za niezależne od siebie, wysiłek ich twórców koncentrował się na zwiększeniu prestiżu kultury rosyjskiej i uznaniu kwestii wychowawczo-oświatowych za domenę państwa. Za podstawę szkolnictwa średniego przyjęto model niemieckiego gimnazjum klasycznego, w którym podstawową rolę odgrywała edukacja filologiczna z wielogodzinną nauką dwóch języków starożytnych (łaciny i greki) i dwóch nowożytnych, a także nacisk na logikę i matematykę z nieufnym podejściem do spekulacji i dyskusji niezbędnych

7 A. Walicki, *Rosja, katolicyzm i sprawa polska...*, s. 107.

8 H. Głębocki, *Fatalna sprawa...*, s. 501–507; na temat terminu narodowość (*народность*), por. M. Б. Велижев, *Поиск русской идеи и понятие народности* – <https://arzas.academy/materials/1374> [10.02.2022]; A. de Lazari, *Народность, w: Idee w Rosji*, red. A. de Lazari, *Idee w Rosji = Idee v Rossii = Ideas in Russia: leksykon rosyjsko-polsko-angielski*, pod red. A. de Lazari, Warszawa 1999, t. 1, s. 268–269.

9 Por. M. Tanty, *Panslawizm, carat, Polacy. Zjazd Słowiański w Moskwie 1867 roku*, Warszawa 1970, s. 244–246.

w naukach przyrodniczych. Program taki uznawano za prawomyślny i odpowiednio kształcący umysł przyszłych elit¹⁰. Z drugiej strony, podstawą ideową nauczania było nawiązanie do wspomnianej triady „prawosławie – samodzierżawie – ludowość”, z coraz bardziej wyraźnym akcentem na jej ostatni człon. Zdaniem Tołstoja:

system szkolnictwa w Rosji powinien opierać się na tych samych zasadach, co w innych krajach europejskich, jednocześnie jednak musiał być on zgodny z rosyjską narodowością, jej podstawowymi zasadami i tradycjami historycznymi¹¹.

Reforma Tołstoja oznaczała zatem:

- (1) rezygnację ze szkół przeznaczonych dla różnych grup etnicznych i zastąpieniu ich (na poziomie szkół średnich) rosyjskojęzycznymi gimnazjami klasycznymi, gimnazjami żeńskimi oraz gimnazjami realnymi;
- (2) wprowadzenie tych samych programów nauczania na obszarze całego imperium;
- (3) stosowanie tych samych podręczników zarówno w Rosji centralnej, jak i na jej peryferiach.

Jak zaznacza Aleksiej Wdowin, reforma oświaty Dymitra Tołstoja pomimo autorytarnej i wielkomocarstwowej retoryki, która ją uzasadniała była przedsięwzięciem promodernizacyjnym i zgodnym z przemianami jakie zachodziły w szkolnictwie Europy Zachodniej (ze znaczącym wyjątkiem jakim były Austro-Węgry)¹².

10 Na temat reform D. Tołstoja por. A. Sinnel, *The classroom and the chancellery. State educational reform Russia Count Dmitry Tolstoi*, Cambridge, MA 1973, s. 131–133; E. Staszyński, *Polityka oświatowa caratu w Królestwie Polskim (od powstania styczniowego do I wojny światowej)*, Warszawa 1968, s. 14–20, 93–96; L. Szymański, *Zarys polityki caratu wobec szkolnictwa ogólnokształcącego w Królestwie Polskim w latach 1815–1915*, Wrocław 1983, s. 40, 42–43, 50–54; E. Kula, *Hrabia Dmitrij Andriejewicz Tołstoj (1823–1889) i jego reformatorska działalność oświatowa*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2014, t. 23, s. 609–622 – <http://dlibra.bg.ajd.czest.pl:8080/publication/2939> [10.02.2022]; por. również A. Kraushar, *Czasy szkolne za Apuchtina: kartka z pamiętnika, 1879–1897*, Warszawa 1915 – <https://polona.pl/item/czasy-szkolne-za-apuchtina-kartka-z-pamietnika-1879-1897,MTU1ODUxMTM/6/#info:metadata> [10.02.2022]; idem, wyd. 2, Warszawa 1916 – <https://kpbz.umk.pl/publication/32784> [10.02.2022]; S. Plokh, *Kwestia rosyjska: jak budowano naród i imperium*, przekład Ł. Witczak, Kraków 2009, s. 110–125.

11 A. Vdovin, „Dmitry Tolstoy Classicism” and the formation of the Russian literary canon in the high school curriculum, „Ab Imperio” 2017, nr 4, s. 129 – https://www.academia.edu/36529098/_DMITRY_TOLSTOYS_CLASSICISM_and_the_Formation_of_the_Russian_Literary_Canon_in_the_High_School_Curriculum [10.02.2022].

12 Por. S. Moore, *Teaching the Empire: Education and state loyalty in late Habsburg Austria*, West Lafayette (IN) 2020.

Dla władz rosyjskich głównym źródłem inspiracji był system szkolnictwa w Niemczech. W systemie humanistyki niemieckiej widziano odbicie filozofii języka Wilhelma Humboldta i Jakoba Grimma, a więc przekonania, że w języku danego narodu kryje się jego światopogląd. Oznaczało to, że język nie miał być traktowany jedynie jako zbiór konkretnych wyrazów i wyrażeń, lecz jako cały system, którym rządzą konkretne zasady odzwierciedlające „ducha” każdego narodu. W Rosji, podobnie jak w Niemczech, założenia te miały uzasadniać nacisk na nauczanie etymologii i gramatyki języka rosyjskiego i zestawienie go z językami starożytnymi. Drugim źródłem inspiracji był francuski model oświaty, w którym główną rolę odgrywała lektura współczesnej prozy (przede wszystkim powieści lub jej fragmentów), która miała wyznaczać standard języka narodowego. Lektura literatury współczesnej miała odgrywać centralną rolę w integracji i kulturowej socjalizacji uczniów kształtując w nich nowoczesną świadomość narodową¹³. W zamyśle Dymitra Tołstoja, szkoła rosyjska, zarówno poprzez naukę języka (jak w Niemczech), jak i literatury (jak we Francji) miała zatem stać się swego rodzaju „pasem transmisyjnym” rosyjskiego nacjonalizmu¹⁴.

W Królestwie Polskim oczekiwania wobec uczniów gimnazjów względem nauki języka rosyjskiego formułowane były na łamach „Cyrkularza Warszawskiego Okręgu Naukowego”, oficjalnego czasopisma rosyjskich władz oświatowych w Warszawie, wychodzącego w latach 1869–1915. Oprócz rekomendacji programowych i recenzji proponowanych podręczników, periodyk ten był miejscem, w którym rosyjscy pedagodzy mieli możliwość podjęcia refleksji nad skutecznością poszczególnych metod „zbliżania” młodzieży polskiej do kultury rosyjskiej i dzielenia się strategiami, które w zadaniu tym były, w ich przekonaniu, najbardziej skuteczne. Jak zapewniał jeden z nauczycieli, najważniejszym sposobem zwiększenia skuteczności nauczania języka państwowego w szkole miało być propagowanie czytelnictwa rosyjskich książek. Zadaniu temu miały sprostać biblioteki gimnazjalne, w zamierzeniu dobrze zaopatrzone w książki rosyjskich autorów oraz wybrane tłumaczenia z języków obcych. Kluczem do powodzenia tego przedsięwzięcia miała być dobrowolność lektury i możliwie jak najszerszy jej wybór¹⁵.

13 Ibidem, s. 111, 128.

14 Por. J. Miąso, *Reformy oświatowe w Prusach, Austrii i Rosji i ich wpływ na szkolnictwo na ziemiach polskich w drugiej połowie XIX w.*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1995, t. 40, nr 3, s. 123–139.

15 „ЦБЮ” 1869, nr 5, s. 173–174 – <https://crispa.uw.edu.pl/object/files/614823/display/Default> [10.02.2022].

Dzięki częstemu i dobrowolnemu kontaktowi z książką, uczniowie byliby już oswojeni z lekturą podczas zajęć szkolnych. Jej systematyzacja miała być możliwa dzięki wpleceniu czytania fragmentów lektury w kurs teorii literackiej (*теория словесности*), będący podstawowym działem tematycznym w programie języka (nie tylko rosyjskiego) w gimnazjach klasycznych dziewiętnastowiecznej Rosji. Wywodząc się z nauczanej przed reformami Tołstoja retoryki, teoria literacka miała służyć „świadomemu użyciu języka”, a zatem właściwemu rozumieniu form gramatycznych, logiki tekstu, jego estetyki i rozwoju historycznego¹⁶. W praktyce szkolnej oznaczało to przede wszystkim oparcie się na podręcznikach do gramatyki klasyfikujących poszczególne gatunki literackie przy jednoczesnej analizie tekstów źródłowych zamieszczonych w chrestomatiach. Przytaczane teksty, zarówno wywodzące się z twórczości ludowej (bajki, pieśni, przysłowia), jak i literatury pięknej mały służyć analizie tematycznej, gramatycznej i historycznej¹⁷, a przede wszystkim ilustrować historyczny rozwój języka rosyjskiego. Dobrowolna lektura uczniów w czasie wolnym połączona z wiedzą teoretyczną nabytą podczas takich zajęć miała, jak tłumaczył dalej, zaowocować z jednej strony „rozumną i świadomą lekturą rosyjskich autorów”, z drugiej zaś:

stopniowo przygotowywać ich do zrozumienia ducha języka, nie tylko w [...] tekstach prozatorskich, lecz również w języku poetyckim obfitującym w cechy czysto ludowe i całkowicie oryginalne wyrażenia, w pełni ukazujące sposób myślenia i charakter ludu¹⁸.

Zestawienie wzorcowych tekstów literackich z tekstami mającymi odzwierciedlać „ducha narodowego” miało na celu pogodzenie edukacji klasycznej z edukacją narodową. Z jednej strony wykształcenie gimnazjalne miało bowiem na celu wykształcenie społecznej elity władającej doskonale językiem literackim i będącej w stanie dokonywać jego rozbioru logicznego lub gramatycznego¹⁹. Z drugiej strony natomiast, poprzez studia nad etymologią języka, którym towarzyszyć

16 T. M. Зыбина, *Теория словесности как учебная дисциплина второй половины XIX в., „Русская словесность”* 2000, nr 6, s. 64–68.

17 Ся Линь [Xia Lin], *Термин словесность в дореволюционной русской филологической традиции (на материале учебника «Теория словесности» П. В. Смирновского 1913 года)*, „Верхневолжский Филологический Вестник” 2019, nr 1(16), s. 72–77 – <https://cyberleninka.ru/article/n/termin-slovesnost-v-dorevoljucionnoj-russkoy-filologicheskoy-traditsii-na-materiale-uchebnika-teoriya-slovesnosti-p-v-smirnovskogo.pdf> [10.02.2022].

18 „ЦВУО” 1869, nr 5, s. 186 – <https://crispa.uw.edu.pl/object/files/614823/display/Default> [10.02.2022].

19 G. J. Makowski, *The Russian classical gymnasium, 1864–1890*, Bloomington (IN) 1993, s. 1–5.

miął język uznany za „ludowy” uczniowie rosyjskich szkół średnich mieli utożsamiać rosyjskość z kulturą chłopską, kulturą rosyjskiej wsi. Sprzeczność ta, pogłębiona w toku (kontr)reform Aleksandra III²⁰, była świadectwem napięcia między przekazywaną w szkołach wiedzą „klasyczną”: w zamysle ekskluzywną i przeznaczoną wyłącznie dla elit, z ukazaniem źródeł rosyjskiej tożsamości jako wywodzących się z kultury warstw nieoświeconych. Swoisty demokratyzm oficjalnej „ludowości” nie odpowiadał zatem formalnym celom wykształcenia gimnazjalnego, mającym w założeniu (w przypadku męskich gimnazjów klasycznych) przygotowywać do podjęcia studiów uniwersyteckich i służby cywilnej. Paradoks polegał na tym, że deklarowana „ludowość” była sprzeczna z hierarchicznym porządkiem społecznym carskiej Rosji, w której pomimo reform, w dalszym ciągu dominowały elity *dworiańskie* (szlacheckie).

Chrestomatie

W *Konspekcie języka rosyjskiego i literatury dla uczelni wojskowych*, który od końca lat pięćdziesiątych funkcjonował jako pierwszy w historii rosyjskiej oświaty oficjalny program dla wszystkich szkół w imperium rosyjskim, zaproponowany został młodzieży gimnazjalnej obszerny wybór tekstów uznanych za wzorcowe. Na podstawie tego dokumentu, tworzone miały być szkolne chrestomatie i wypisy literackie dzielące obowiązujący program według stopnia trudności²¹. W młodszych klasach gimnazjalnych sposób pracy nauczycieli z uczniami nie miał się specjalnie różnić od sposobu nauczania dzieci w szkołach elementarnych²². Oparty był on na wspólnym czytaniu na głos, uczeniu się fragmentów literackich (zwłaszcza poetyckich) na pamięć oraz „ustnym opowiadaniu” przeczytanych tekstów. Od pierwszej klasy uczniowie i uczennice gimnazjów klasycznych bądź żeńskich uczyli się podstaw gramatyki i ortografii: poprawność pisemnego wyrażania się była systematycznie kontrolowana przez dyktanda oraz prace pisemne zadawane do domu. Już od pierwszej klasy nauczanie języka rosyjskiego zostało powiązane z innymi wykładanymi w gimnazjum językami

20 E. Staszyński, *Polityka oświatowa caratu...*, s. 96–193.

21 A. Вдовин, Р. Лейбов, *Хрестоматийные тексты. Русская поэзия и школьная практика XIX столетия*, Тарту 2013 (Acta Slavica Estonica 4. Труды по русской и славянской филологии. Литературоведение, 9), s. 14–15 – <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/53123/1/9789949324750.pdf> [10.02.2022].

22 *Szkoła czterech wieków: Liceum Ogólnokształcące Stanisława Staszica w Lublinie*, pod red. R. Kuchy, Lublin 1992, s. 136.

(zarówno starożytnymi, jak i nowożytnymi, w tym i z nieobowiązkowym w szkołach państwowych językiem polskim). Najważniejszym przedmiotem w rosyjskim gimnazjum klasycznym był bowiem język łaciński, nauczanie języka rosyjskiego, jak zaznaczano, „powinno być [odbywać się] w powiązaniu z gramatyką łacińską i przy użyciu takiej samej terminologii”, a od klasy czwartej należało sięgać do tekstów łacińskich i streszczać, bądź szczegółowo je referować w języku rosyjskim²³.

Od lat sześćdziesiątych najczęściej używaną chrestomatią była wielokrotnie wznawiana *Chrestomatia rosyjska w dwóch tomach* Aleksieja Gałachowa wydana w latach 1842–1912 aż 35 razy²⁴. Zdecydowało o tym nowatorstwo pracy Gałachowa, który, posługując się francuskimi książkami szkolnymi jako wzorem, zaproponował by około 30% tekstów zamieszczonych w podręczniku należało do pisarzy mu współczesnych, wśród których część dopiero stawiała swoje pierwsze kroki w literaturze (np. Afanasij Fet, czy też Jakow Połoński). Ponadto, w podręczniku zredukowana została ilość tekstów XVIII-wiecznych, na korzyść literatury najnowszej. Jej autor wychodził z założenia, że „rosyjskiemu gimnazjaliście nie jest potrzebny przestarzały język poprzedniego stulecia, lecz język Puszkina i okresu puszkiniowskiego literatury rosyjskiej”²⁵. We wszystkich edycjach *Chrestomatia* Gałachowa dzieliła się na dwa tomy: prozatorski i poetycki. Tom 1 składał się z następujących rozdziałów: (1) opisy i opowiadania; (2) opowiadania historyczne; (3) rozprawy; oraz (3) mowy, w tym (a) kazania i (b) mowy świeckie. Według relacji nauczycieli²⁶, najczęściej stosowaną w praktyce szkolnej były pierwsze trzy z wymienionych tu rozdziałów zawierające teksty Nikołaja Karamzina (np. opis *Wodospadu Reńskiego* będący fragmentem *Listów rosyjskiego podróżnika* oraz urywki z jego *Historii państwa rosyjskiego*), Wasilija Żukowskiego (*Zarys Szwecji*, *Poranek na brzegach jeziora Genewskiego*) opisy przyrody i krajobrazu Nikołaja Gogoła (fragmenty z *Martwych dusz*, *Staroświeckich ziemian* i *Tarasa Bulby*), Iwana Turgieniewa, Iwana Gonczarowa, Siergieja Aksakowa, teksty krytycznoliterackie Wissariona Bielińskiego i Michała Katkowa oraz eseje historiozoficzne Timofieja Granowskiego²⁷. Tom drugi prezentował wybrane

23 „ЦВУО” 1873, nr 1, s. 23–29 – <https://crispa.uw.edu.pl/object/files/614871/display/Default> [10.02.2022].

24 А. Вдовин, Р. Лейбов, *Хрестоматийные тексты. Русская поэзия...*, s. 30.

25 А. Вдовин, Р. Лейбов, *Хрестоматийные тексты. Русская поэзия...*, s. 8–34.

26 „ЦВУО” 1870, nr 9, s. 453 – <https://crispa.uw.edu.pl/object/files/614840/display/Default> [10.02.2022]; idem, 1870, nr 10, s. 493 – <https://crispa.uw.edu.pl/object/files/614841/display/Default> [10.02.2022].

27 А. Галахов, *Русская хрестоматия*, t. 1, Санкт-Петербург 1864, s. I–IV.

fragmenty poetyckie według podziału gatunkowego. Najwięcej miejsca zostało w nim poświęcone poezji Aleksandra Puszkina (poemat *Połtawa*, bajki, fragmenty z *Eugeniusza Oniegina* i *Córki kapitana*, *Pieśń o wieszczym Olegu* oraz niektóre utwory liryczne), Wasilija Żukowskiego (tłumaczenie z *Iliady* i *Odyssey* i niektóre bajki) oraz Aleksieja Kolcowa. W wydaniu z 1892 roku pierwszy tom zawierał ponadto *Pałac króla Alkinoosa* – fragmentu z tłumaczenia *Odyssey* Żukowskiego oraz opis *Dniepru* i *Południowego ruskiego stepu* Gogola²⁸. Największe zmiany zaszły w chrestomatii Gałachowa po 1905 roku, gdy do programów szkolnych weszła literatura drugiej połowy XIX wieku. Oznaczało to, umieszczenie w pierwszym tomie tekstów literackich Aleksego Tołstoja (*Księżę Srebrzysty*) oraz Lwa Tołstoja (przede wszystkim fragmentów z *Wojny i pokoju*)²⁹.

Inną popularną chrestomatią skierowaną dla klas młodszych gimnazjów męskich i żeńskich był podręcznik Józefa (Iosifa) Paulsona – wybitnego pedagoga wywodzącego się ze szwedzkiej wspólnoty w Petersburgu, zwolennika analitycznej dźwiękowej metody czytania i pisania³⁰, którą propagował wśród dzieci z nizin społecznych rosyjskiej metropolii. W Królestwie Polskim jego *Książka do czytania i praktycznych ćwiczeń* była w użyciu zarówno szkół elementarnych³¹, jak i gimnazjów męskich i żeńskich³². Częste wzmianki na łamach „Cyrkularza”, świadczą o tym, że pomimo pewnej krytyki praca ta była w szkołach Warszawskiego Okręgu Naukowego w obiegu szkolnym przynajmniej w latach 1870–1876. Zdaniem kuratora Fiodora Wittego wypowiadającego się na temat podręczników w gimnazjach żeńskich, główną zasługą chrestomatii Paulsona było zestawienie „najlepszych utworów wzorcowych rosyjskich pisarzy”, które stanowią odpowiedni materiał dla uczennic słabo obeznanych z literaturą rosyjską. Materiał ten mógł być wykorzystany:

[...] począwszy od klasy pierwszej, przy lekturze jednych tekstów na lekcjach czytania, innych pod kierunkiem dam klasowych, jeszcze innych w domu wraz

28 A. Галахов, *Русская хрестоматия*, t. 2, Санкт-Петербург 1864.

29 A. Галахов, *Русская хрестоматия*, Москва 1912.

30 Паульсон (Иосиф Иванович), w: *Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона*, t. 23, Санкт-Петербург 1898, s. 53.

31 Por. M. Zych [S. Żeromski], *Szyfrowe prace. Powieść współczesna*, wyd. 3, Lwów 1905, s. 8.

32 „ЦВУО” 1870, nr 5, s. 208 – <https://crispa.uw.edu.pl/object/files/614836/display/Default> [10.02.2022]; idem, 1870, nr 6, s. 290 – <https://crispa.uw.edu.pl/object/files/614837/display/Default> [10.02.2022]; idem, 1870, nr 10, s. 484–485 – <https://crispa.uw.edu.pl/object/files/614841/display/Default> [10.02.2022]; idem, 1871, nr 5, s. 208 – <https://crispa.uw.edu.pl/object/files/614849/display/Default> [10.02.2022]; idem, 1876, nr 1, s. 21 – <https://crispa.uw.edu.pl/object/files/614910/display/Default> [10.02.2022].

z zadaniem ich zreferowania [...], jeszcze innych z zamiarem ich pamięciowego opanowania, a wreszcie w celu ich analizy na lekcjach teorii literatury³³.

Chrestomatia ta traktowana była w szkołach średnich nie tyle jako całościowy podręcznik i wyznacznik obowiązującego programu, co „materiał, który nauczyciele języka i literatury rosyjskiej mogą segregować, adekwatnie do celów nauczania”³⁴. Inaczej niż w szkołach elementarnych, książka Paulsona nie miała służyć przyswojeniu podstawowych wiadomości dotyczących najbliższego otoczenia ani wprowadzać uczniów w krąg pojęć małej i wielkiej ojczyzny³⁵. Nauczycieli interesowały zamieszczone tu fragmenty utworów literackich jako podstawowe narzędzie edukacyjne i wychowawcze.

Wśród autorów najliczniej reprezentowanych w *Książce do czytania* znajdował się Aleksander Puszkina (11 utworów), Iwan Kryłow (11 utworów), Aleksiej Kolcow (5 utworów) i Iwan Aksakow (5 utworów). Dzieła te (wiersze i proza poetycka) nie były jednak pogrupowane ani według kryterium autorskiego, ani chronologicznego, najważniejsze w ich zestawieniu była podejmowana tematyka, którą można pogrupować następująco: (1) postacie i wydarzenia historyczne (2) krajobraz i pory roku (3) rosyjska wieś oraz (4) wiersze dydaktyczne. Nie ulega wątpliwości, że uwspółcześniając kanon literacki dla potrzeb połowy XIX wieku, Paulson – podobnie jak Gałachow – odwoływał się przede wszystkim do literatury romantycznej.

Jeszcze innym proponowanym dla różnych typów gimnazjów podręcznikiem była *Chrestomatia dla użytku przy nauczaniu języka rosyjskiego* Pawła Basistowa. W przekonaniu jednego z nauczycieli, jej główną zaletą był spory „wybór lekkich i interesujących tekstów, które mogą zachęcić dzieci do lektury”, a także ich uporządkowanie pod względem skali trudności. Na początku znajdowały się tam bajki „związane z rosyjską przyrodą i codziennym bytem”, następnie opowiadania z „rosyjskiej historii”, „powiastki i anegdoty”, a wreszcie „baśnie i przysłowia”³⁶. Jak dowiadujemy się ze wstępu, dla autora podręcznika, szczególnie

33 „LBYO” 1876, nr 1, s. 21 – <https://crispa.uw.edu.pl/object/files/614910/display/Default> [10.02.2022].

34 „LBYO” 1876, nr 1, s. 21–26 – <https://crispa.uw.edu.pl/object/files/614910/display/Default> [10.02.2022].

35 M. Przciszewska, *Between Empire and Nation. The social function of books in the Kingdom of Poland 1864–1914*, „Polish Libraries” 2019, vol. 7, s. 139–141 – https://polishlibraries.bn.org.pl/upload/pdf/80525_03_Maria%20Przciszewska_BETWEEN%20EMPIRE_p.96%E2%80%93127.pdf [10.02.2022].

36 „LBYO” 1970, nr 6, s. 290 – <https://crispa.uw.edu.pl/object/files/614837/display/Default> [10.02.2022].

uwzględnienie baśni miało z jednej strony podnieść atrakcyjność lektury wśród młodszych czytelników, z drugiej zaś nie zrażać ich trudnością tekstu, ponieważ „ćwiczenie się w opowiadaniu przeczytanego tekstu powinno zaczynać się od rzeczy najprostszyc, całkowicie dostępcnych rozumieniu dzieci”. Odwrotnie niż w chrestomatii Paulsona, nie było tam zatem artykułów przekazujących wiedzę encyklopedyczną – były one zdaniem Basistowa po prostu za trudne na początkowym etapie nauczania języka. Znacznie ważniejsze było dla niego emocjonalne utożsamienie się ze wszystkim co rosyjskie poprzez zaproponowanie opowieści dotyczących codziennego bytu rosyjskiego ludu, przyrody oraz historii napisanych „językiem ludowym, spontanicznym i prostym”.

Wśród tych opowieści znajdowały się przede wszystkim baśnie Aleksandra Afanasjewa, które w latach 1855–1863 zostały opublikowane w ośmiotomowym zbiorze *Русские народные сказки (Rosyjskie baśnie ludowe)*. Publikacja ta, pomimo różnego rodzaju ograniczeń stawianych przez cenzurę doczekała się przed 1915 rokiem przynajmniej dziewięciu reedycji od razu wchodząc do kanonu rosyjskiej literatury dziecięcej³⁷. Teksty historyczne opisujące kolejno: początki Rusi Kijowskiej, chrzest świętego Włodzimierza, panowanie Tatarów, postać Iwana Groźnego, Piotra I i Katarzyny II zamieszczone w chrestomatii były autorstwa przede wszystkim Wasilija Wodowozowa, Siergieja Sołowiowa i Mikołaja Gogola. Wśród utworów poetyckich większość stanowiły wiersze Aleksandra Puszkina, bajki Iwana Kryłowa, Aleksieja Kolcowa oraz Wasylija Żukowskiego. W przekonaniu nauczycieli Warszawskiego Okręgu Naukowego główną zaletą tego podręcznika był odpowiedni dobór tekstów napisanych wzorcowym językiem literackim³⁸.

Możliwość zrozumienia tekstu przez uczniów klas niższych była zatem jednym z podstawowych kryteriów w doborze podręczników szkolnych w Królestwie Polskim. Wymogom tym miały również sprostać wydane po raz pierwszy w 1868 roku *Wypisy jako podręcznik do praktycznej nauki języka rosyjskiego* autorstwa nauczyciela I Warszawskiego Gimnazjum Męskiego – Wasilija Gruszeckiego. Jak autor zaznaczył we wstępie, pomysł napisania tego podręcznika wynikał z sugestii grona

37 Российская Национальная Библиотека, Санкт-Петербург. Каталог – https://primo.nl.ru/primo-explore/search?query=any,contains,%D0%90%D1%84%D0%B0%D0%BD%D0%B0%D1%81%D1%8C%D0%B5%D0%B2%20%D1%80%D1%83%D1%81%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B5%20%D0%BD%D0%B0%D1%80%D0%BE%D0%B4%D0%BD%D1%8B%D0%B5%20%D1%81%D0%BA%D0%B0%D0%B7%D0%BA%D0%B8&tab=default_tab&vid=07NLR_VU1&facet=searchcreationdate,include,1800%7C,%7C1915&offset=20&came_from=pagination_2_3 [10.02.2022].

38 „ЛВУО” 1870, nr 6, s. 290–291 – <https://crispa.uw.edu.pl/object/files/614837/display/Default> [10.02.2022].

pedagogicznego „guberni nadwiślańskich” zainteresowanych skuteczną pomocą dydaktyczną w nauczaniu języka rosyjskiego wśród „tutejszej [...] ludności, dla której język [ten] nie jest językiem wyniesionym z domu (*языком семейства*)”.

Gruszecki розміścił proponowany przez siebie materiał pod względem stopnia trudności: na początku wywodzące się z tradycji ludowej bajki i przysłowia, „następnie dostosowane do stopnia rozumienia dzieci utwory Aleksandra Puszkina, Wasilija Żukowskiego oraz Władimira Dala, a wreszcie (umieszczone w tomie drugim) utwory trudniejsze. Osobny dział zajmowały w podręczniku wiersze przeznaczone do opanowania pamięciowego. Na pierwszym miejscu znajdowały się tu bajki dydaktyczne Iwana Kryłowa i Aleksandra Izmajłowa, dalej zaś utwory poetyckie Michaiła Lermontowa, Apołłona Majkowa i Afanasija Feta³⁹. Zrozumienie tekstów ułatwiał umieszczony na końcu słownik rosyjsko-polski.

Wszystkie cztery wymienione dotąd chrestomatie wskazywały na literaturę rosyjskiego romantyzmu za wzorcową do nauczania języka wśród uczniów młodszych klas gimnazjów klasycznych i gimnazjów żeńskich. Autorzy podręczników cenili w niej z jednej strony wykorzystanie wątków zaczerpniętych z twórczości ludowej i podniesienie ich do rangi kultury narodowej, z drugiej zaś walory estetyczne mające stanowić wzór poprawnego wyrażania się. Jak już zwracałam uwagę, w podręcznikach tych stosunkowo nieznacznie reprezentowana była literatura rosyjskiego Oświecenia (określana w podręcznikach do historii literatury krytycznie jako pseudoklasycystyczna), akcentująca przede wszystkim potęgę władcy i mocarstwową pozycję państwa rosyjskiego. W drugiej połowie XIX wieku rosyjska tożsamość narodowa miała kształtować się w oparciu o nowy zbiór wartości zaczerpnięty z imaginarium literatury okresu „Karamzinowskiego”, „Puszkiniowskiego” i „Gogolowskiego”, a więc zamkniętego w latach 1811–1852 (powstanie towarzystwa Wielbicieli Słowa Rosyjskiego – śmierci Gogoła). Nowy kanon literacki wprowadzał linearne podejście do historii państwa rosyjskiego, bez charakteryzowania okresu przed-Piotrowego jako bezwartościowego dla rosyjskiej kultury, z drugiej zaś określał kulturę ludową jako załączkową formę rosyjskiej kultury narodowej co zapowiadało nową, bardziej demokratyczną koncepcję narodu, opierającą się nie na kryteriach stanowych lub klasowych, lecz na cechach uznanych za immanentnie rosyjskie. W praktyce szkolnej nowe wartości miały być przekazywane zarówno poprzez lekturę baśni, przysłów, pieśni i podań – a więc utworów wywodzących się z rosyjskiej

39 В. Грушецкий, *Изборник как пособие при практическом изучении русского языка. Курс 1 (для детей младшего возраста)*, Варшава 1868.

(ruskiej) kultury ludowej, jak dzieł literackich pierwszej ćwierci XIX wieku, te ostatnie miały bowiem podnosić „ludowość” do rangi fundamentu rosyjskiej tożsamości narodowej.

Innym, obok folkloru, źródłem rosyjskiej tożsamości przekazywanym poprzez podręczniki szkolne był krajobraz narodowy. Jedną z ważniejszych cech szkolnych „czytanek” była ich deskryptywność, umożliwiająca nie tylko przyswojenie nowego słownictwa, lecz również rozbudzenie pozytywnego stosunku do rosyjskości. W tym przypadku czytane mogły być opisy rosyjskiej (w tym małej i białoruskiej) wsi, które charakteryzowały się zarówno idealizacją „łagodnej” rodzinnej ziemi, mającej pozostawać w ścisłym związku z zamieszkującymi ją włościanami, jak ukazaniem Rosji jako kraj północnego, a więc surowego i niebezpiecznego. Romantyzm krajobrazu, czerpiący zarówno ze źródeł sentymentalnych, jak i inspirowanych estetyką osjanizmu ukazywał sprzeczności i skrajności rosyjskiego „charakteru narodowego”, którego źródłem miała być „rosyjska” przyroda. Przejęty z literatury kult rosyjskiej przestrzeni i dzikiej przyrody miał niewątpliwie na celu umożliwienie wykształconym członkom społeczeństwa wyobrażenie sobie jedności między sobą a niepiśmiennym, pracującym chłopem. Krajobraz stawał się zatem obrazowym i opisowym przedstawieniem Rosji jako wspólnoty narodowej⁴⁰.

W Królestwie Polskim, jak świadczą o tym wzmianki pedagogów rosyjskich pełniących tam „misję oświatową”, istotnym celem lektury chrestomatii było przede wszystkim zapoznanie polskich uczniów z kanonem rosyjskiej literatury pięknej. Literatura rosyjskiego „złotego wieku” miała stanowić wzorzec językowy i uzasadniać prymat kultury i języka rosyjskiego w „guberniach nadwiślańskich” jako, jak ujął to w cytowanej już wypowiedzi Wasilij Smorodinow, „najbogatszego i najpotężniejszego wśród języków słowiańskich”⁴¹.

Gramatyki

Podręczniki do nauczania rosyjskiej gramatyki nie wzbudzały na ogół większych emocji wśród grona pedagogicznego Królestwa Polskiego. Na kartach „Cyrkularza” brak śladów dyskusji analogicznej do tej, która dotyczyła sposobów

40 Ch. Elly, *This meager nature. Landscape and national identity in Imperial Russia*, DeKalb (IL) 2002, s. 81–85, 89.

41 Por. przypis 1.

zwiększenia atrakcyjności czytelnictwa literatury rosyjskiej wśród polskich uczniów. Celem tej kategorii książek szkolnych w młodszych klasach miało być przede wszystkim „nauczenie poprawnego pisania i sensownego używania słów”, w klasach starszych natomiast „filologiczne użycie języka i nauczanie porównawcze”⁴². W poradach dla nauczycieli gimnazjów żeńskich zwracano uwagę na trudność nauczania gramatyki na podstawie istniejących podręczników szkolnych, ponieważ przeładowane były one abstrakcyjną dla uczennic wiedzą teoretyczną. Jak zaznaczał autor tych porad, większość dziewcząt przychodzi do szkół średnich z bardzo słabą znajomością języka rosyjskiego i z jeszcze gorszą umiejętnością czytania i pisania w tym języku. Nauczyciel był zatem niemal bezradny: nie wiedział w jaki sposób tłumaczyć zawilosci gramatyczne klasie, która w ogóle w niewielkim stopniu rozumiała co się do niej mówiło. W zadaniu tym nie mogły pomóc dostępne podręczniki do gramatyki – koncentrowały się one na przekazaniu odpowiedniej terminologii i wiadomości z zakresu logiki wypowiedzi. Propozycją autora było zatem odejście od podręczników do gramatyki i próba konstruowania zajęć klasowych na podstawie metody „katechetycznej” polegającej na zadawaniu pytań ułatwiających zrozumienie tekstu pisemnego, tak by zależności pomiędzy poszczególnymi częściami zdania były możliwe do zrozumienia przez same uczennice. Innym sposobem umożliwiającym zrozumienie gramatyki rosyjskiej – niemożliwy do osiągnięcia poprzez wielogodzinne studiowanie podręczników do tego przedmiotu miał być możliwie jak najbardziej intensywny kontakt z „żywym”, mówionym językiem rosyjskim – czym zresztą uzasadniało się zakaz posługiwania się językiem polskich w murach gimnazjalnych nawet w czasie przerw między lekcjami. Refleksje opisane w „Cyrkularzu” nie oznaczały oczywiście braku korzystania z książek rekomendowanych przez ministerstwo oświaty dla użytku szkolnego, lecz jedynie możliwy dystans do książek, które w warunkach szkolnych musiały funkcjonować inaczej niż w rosyjskojęzycznym centrum imperium. Oznacza to, że w Królestwie Polskim, gdzie język rosyjski nie był językiem ojczystym większości uczniów, postulowana unifikacja szkolnictwa była więc raczej traktowana jako postulat niż faktycznie określała rzeczywistość szkolną.

Do książek znajdujących się w obiegu szkolnym z całą pewnością należy zaliczyć *Gramatykę rosyjską* (*Русская грамматика*) Aleksandra Wostokowa. Ten popularny podręcznik, od swojego pierwszego wydania w 1831 do roku

42 А. Антонов, *Русская грамматика. Младший трехлетний гимназический курс*, Санкт-Петербург 1873, s. 1–2.

1874 publikowany był 11 razy, miał dość konserwatywny charakter, nawiązując raczej do klasycznej *Gramatyki rosyjskiej* (*Российской грамматики*) Michaiła Łomonosowa, niż do współczesnych koncepcji językoznawczych.

Praca Wostokowa składała się z czterech części: (1) „tworzenie wyrazów”; (2) „kompozycja wyrazów”; (3) zasady poprawnego pisania; (4) zasada poprawnego akcentowania. W pierwszej z nich znajdowało się osiem rozdziałów dotyczących części mowy (m.in. rzeczownika, przymiotnika, dopełnienia i czasownika), druga poświęcona została sposobom poprawnego formułowania zdań złożonych i wielokrotnie złożonych, problemom związanym z fleksją i formom wyrazowych oraz podstawowym zasadom interpunkcji, w trzeciej uczniowie mogli zdobyć informacje na temat zasad ortografii rosyjskiej w tym kwestii poprawnego użycia wielkich i małych liter, użycia litery „jać” i „jer” oraz zasad użycia twardego i miękkiego znaku, a wreszcie w czwartej znajdował się wykład na temat zasad akcentowania słów w poszczególnych częściach mowy⁴³. Jak zaznaczono na wstępie:

Gramatyka jest przewodnikiem po prawidłowym używaniu słów w rozmowie i piśmie. Słowa to dźwięki głosu, którym osoba wyraża swoje koncepcje i uczucia. Gramatyka jest ogólna i szczegółowa. Ogólna gramatyka pokazuje podstawy mowy wspólne dla wszystkich języków. Określona gramatyka pokazuje szczególne użycie języka ustnego i pisemnego. W ten sposób gramatyka rosyjska uczy poprawnego mówienia i pisania po rosyjsku⁴⁴.

Podręcznik ten stanowił niewątpliwie wyczerpujące kompendium dotyczące zasad poprawnego wyrażania się, zarówno ustnego, jak i pisemnego, jednak, jak widać na przykładzie tego cytowania, napisana była dość abstrakcyjnym, „suchym” językiem, co mogło skutkować – co koresponduje z relacjami pedagogów publikujących w oficjalnym periodyku Warszawskiego Okręgu Naukowego – stosunkowo małą użytecznością tej książki podczas zajęć z dziećmi, dla których język rosyjski nie był językiem ojczystym.

Nieco inny charakter miał podręcznik Aleksandra Antonowa *Gramatyka rosyjska. Kurs dla młodszych klas gimnazjalnych* (*Русская грамматика. Младший трехлетний гимназический курс*). Praca ta miała przede wszystkim

43 A. Востоков, *Русская грамматика. По начертанию его же Сокращенной грамматики*, Санкт-Петербург 1859, s. I–XVI.

44 Ibidem, s. XVII.

cel praktyczny – „utrzymania w pamięci”, tego co zostało wytłumaczone przez nauczyciela przy „w żywej dyskusji” przy okazji analizy tekstów literackich, zarówno poetyckich, jak i prozatorskich. Zgodnie z tą deklaracją, wyjaśnienie zawłości rosyjskiej gramatyki, słowotwórstwa i ortografii było nieco bardziej dynamiczne i oparte na przykładach, niż w abstrakcyjnym wykładzie Wostokowa. Książka dzieliła się na dwie części: pierwsza z nich przekazywała wiadomości dotyczące części mowy i ich fleksji oraz podstawowych zasad ortograficznych, druga natomiast wprowadzała uczniów i uczennice w kwestie rozumienia poszczególnych części zdania i zasad interpunkcji, co było traktowane jako wprowadzenie do tworzenia szkolnych prac pisemnych. W celu lepszego przyswojenia materiału książka obfitowała w dużą liczbę cytatów z literatury pięknej, służących lepszemu wyjaśnieniu zasad gramatycznych, interpunkcyjnych bądź ortograficznych. Towarzyszyły im rozległe komentarze wyjaśniające podstawowe trudności związane z rozbiorem gramatycznym danego zdania lub fragmentu literackiego, a także przykłady możliwych do popełnienia błędów⁴⁵. Gramatyka Antonowa wyrastała jednak pod względem koncepcyjnym, (podobnie jak praca Wostokowa) z oświeceniowego, encyklopedycznego rozumienia gramatyki jako systematycznej nauki o języku składającej się z (jak sformułował to Michaił Łomonosow) wiedzy „słowie, zasadach czytania i pisania”, składni, fleksji i słowotwórstwie⁴⁶.

Zdecydowanie bardziej nowatorski charakter miała *Gramatyka historyczna języka rosyjskiego* (*Историческая грамматика русского языка*) w dwóch tomach Fiodora Busłajewa (edycje w latach 1868–1881), wybitnego językoznawcy i badacza folkloru rosyjskiego, który – pod bezpośrednim wpływem Wilhelma Humboldta i braci Grimm – był zwolennikiem porównawczo-historycznych badań języka rosyjskiego w oparciu o literaturę najdawniejszą oraz przekaz ustny⁴⁷. W opublikowanej w 1861 roku pracy *Szkice historyczne rosyjskiego piśmiennictwa ludowego* badał słowiańską twórczość ludową w porównaniu z folklorem niemieckim i skandynawskim formułując tezę o oryginalności i samoistości mitologii, podań i obyczajów danego ludu⁴⁸, które miały stanowić fundament kultury narodowej. *Gramatyka historyczna* Busłajewa była pierwszą

45 А. Антонов, *Русская грамматика. Младший трехлетний гимназический курс*, Санкт-Петербург 1869.

46 Г. О. Винокур, *История русского литературного языка*, Москва 2021, s. 88–95.

47 Ф. М. Березин, *История русского языкознания*, Москва 1979.

48 Буслев (Федор Иванович), w: *Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона*, т. 5, Санкт-Петербург 1891, s. 66–67.

w rosyjskiej historiografii pracą tego rodzaju, jej głównym punktem wyjścia było zaś założenie, gramatyka stanowi całościową naukę o języku. Pierwszy tom podręcznika dzielił się na dwa rozdziały: etymologia i składnia. W pierwszym z nich Busłajew opisywał fonetyczną strukturę słów, w drugim zaś pochodzenie i odmianę poszczególnych części mowy. Samo pojęcie „języka rosyjskiego” było zaś u niego niezbyt ostre. Jak podkreśla współczesny badacz, oznaczał on dla niego język wspólny wszystkim Słowianom wschodnim, a więc zawierającym w sobie „dialekty” wielko, mało- i białoruskie, które miały wywodzić się z języka średniowiecznej Rusi Kijowskiej⁴⁹.

Innym popularnym podręcznikiem do gramatyki używanym w szkołach średnich Królestwa Polskiego była *Gramatyka rosyjska* (*Русская грамматика*, 1856) Władimira Kłassowskiego. Kłassowski, idąc śladami Busłajewa opierał się na metodzie historyczno-porównawczej, jednak za główny cel stawiał sobie zapoznanie uczniów z „fizjonomią słów i zdań”, by następnie „przekazać im zasady, które ukształtowały się w toku nauczania gramatyki”⁵⁰. Całość tego obszernego tekstu (398 stron) dzieliła się głównie na rozdziały dotyczące praktycznych aspektów posługiwania się językiem rosyjskim w zależności od poszczególnych części mowy: czasownika, rzeczownika, przysłówka, przyimka, spójnika i wykrzyknika, kończąc na zagadnieniach dotyczących prawidłowej składni oraz ortografii.

Epilog. Recepcja podręczników wśród społeczeństwa polskiego

Ze względu na konieczność trzymania się ram czasowych mojego artykułu wymieniłam tylko niektóre podręczniki do nauczania języka rosyjskiego w szkołach Królestwa Polskiego. Przywołane tu przykłady chrestomatii i gramatyk dają jednak, jak sądzę pewien wgląd w używane podczas zajęć klasowych książki oraz tendencje w nauczaniu języka, które były przez nie reprezentowane. O ile dla władz rosyjskich i rosyjskich pedagogów podręczniki te były traktowane za narzędzie ułatwiające nauczanie języka państwowego i rozpowszechnianie rosyjskiej kultury, która miała zdominować powszechną w Kraju

49 A. В. Алексеев, *Историческая грамматика русского языка. Учебник и практикум для академического бакалавриата*, Москва 2016, s 10–11.

50 В. И. Класовский, *Русская грамматика*, Санкт-Петербург 1856, s. I.

Nadwiślańskim kulturę polską, o tyle dla uczniów polskich były one po prostu symbolami rosyjskiej opresji. W najbardziej charakterystyczny sposób swą awersję do nauczania języka rosyjskiego wyraził oczywiście Stefan Żeromski w *Szyfowych pracach*. W gimnazjum męskim opisywanym na kartach powieści, przedmiot ten oznaczał przede wszystkim ogrom żmudnych ćwiczeń i schematycznie pisanych wypracowań, najgorszym zaś wykroczeniem uczniów były, w przekonaniu rosyjskich pedagogów, popełniane przez nich „polonizmy”⁵¹. Również w relacjach Aleksandra Kraushara lekcje języka rosyjskiego polegały głównie na niewolniczym przepisywaniu dyktowanych przez nauczyciela zdań przy wielkiej ostrożności by nie popełnić „polonizmów”, które miały być traktowane za „rodzaj zbrodni popełnionej przeciw majestatowi rosyjskości i karanych surowo zmniejszeniem stopnia i pozbawieniem prawa do «promocji»”⁵². W innych relacjach wspominało o metodzie nauczania, w którym ważniejsze od zrozumienia treści było pamięciowe opanowanie podręcznika⁵³ oraz wyniesionym ze szkoły obrzydzeniu, które wzbudzała w nich jakakolwiek nauka gramatyki⁵⁴. Kwestia używanych podręczników gimnazjalnych do nauczania języka rosyjskiego była najczęściej pomijana milczeniem. Dla autorów pamiętników nie miało – w perspektywie kilkudziesięciu lat po opisywanych zdarzeniach – większego znaczenia jaki program nauczania był proponowany przez rosyjskie władze oświatowe w zaborze rosyjskim. Pamięciowe przyswajanie utworów „Puszkiców, Lermontowów i Gogolów”, drobiazgowo analiza gramatyczna literatury pięknej miały być wyłącznie przykładem przemocy na kulturze polskiej i na samych uczniach, którzy pozbawieni byli możliwości zapoznania się z literaturą ojczystą. O ile – mając w perspektywie egzamin maturalny z tego przedmiotu – godzono się z koniecznością uczenia się języka rosyjskiego ze względu na wymogi programowe, to – jak pisał Stanisław Grabski:

[...] dom rodzinny inteligenta polskiego był ściśle zamknięty dla wszystkich rosyjskich wpływów. Nie przyjmowano w nim Rosjan [i] nie było w nim rosyjskich książek [...] Słowa „Roty” Konopnickiej „Twierdzą nam będzie każdy próg” były dosłowną prawdą⁵⁵.

51 S. Żeromski, *Szyfowe prace...*, s. 231–232.

52 A. Kraushar, *Czasy szkolne za Apuchtina...* Warszawa 1915, s. 22–23, idem, wyd. 2, s. 26.

53 E. Czekalski, *W cieniu zamkowego zegara*, Warszawa 1957, s. 146–147.

54 St. Grabski, *Pamiętniki*, [t.] 1, do druku przygot. i wstępem opatrzył W. Stankiewicz, Warszawa 1989, s. 65.

55 *Ibidem*, s. 24–25.

Takie podejście było również przez długi czas charakterystyczne dla opracowań naukowych. Moim zadaniem nie jest tutaj wchodzenie w polemikę z przekonaniem o opresyjności oświaty rosyjskiej w Królestwie Polskiego. Sam fakt zepchnięcia języka polskiego na margines szkolnictwa średniego wraz z wyrugowaniem możliwości porozumienia się po polsku w konwersacjach prywatnych między uczniami był z całą pewnością aktem przemocy wobec społeczeństwa polskiego. Bliższe przyjrzenie się poszczególnym podręcznikom w kontekście szkolnym daje jednak podstawy do zadania pytań dotyczących rosyjskiej polityki kulturalnej w dawnej Kongresówce.

O ile badacze nie mają wątpliwości, że reformy oświaty drugiej połowy XIX wieku wprowadzały w szkołach imperium rosyjskiego „odgórny nacjonalizm” na wzór niemieckiego czy francuskiego, o tyle słabo rozpoznany został problem relacji między modelem tożsamościowym wprowadzanym w Rosji centralnej i na jej peryferiach. Jak wynika z lektury oficjalnego periodyku Warszawskiego Okręgu Naukowego, a zwłaszcza relacji nauczycielskich, dla rosyjskiego grona pedagogicznego w Królestwie Polskim, ważniejszym od utożsamienia uczniów „ze wszystkim co rosyjskie” była skuteczna nauka języka rosyjskiego. Dobra znajomość tego języka i wpojone przekonanie o rosyjskiej dominacji kulturowej było bowiem traktowane jako probierz prawomyślności uczniów. W praktyce szkolnej koncentrowano się przede wszystkim – z tego względu – na czytaniu stosunkowo prostych tekstów napisanych wzorcowym (i współczesnym!) rosyjskim językiem literackim. Lektura baśni lub przysłów ludowych miała przede wszystkim rozbudzić potrzeby czytelnicze i stanowić atrakcję dla dzieci rozpoczynających dopiero naukę języka rosyjskiego, lub tych które opanowały jedynie jego podstawy. I choć bez wątplenia czytane lektury miały „zbliżyć” je do rosyjskości, nie oznacza to jednak, że miały je do rosyjskości asymilować. Uznanie szkoły za pas transmisyjny rosyjskiego nacjonalizmu nie oznaczało zatem totalnej unifikacji kulturowej wszystkich uczniów. Rosyjskie gimnazja (klasyczne i żeńskie) przeznaczone dla dzieci z warstw uprzywilejowanych nie były instytucjami egalitarnymi, ani pod względem społecznym, ani narodowym. Polscy uczniowie nie byli traktowani jako „element” godny zaufania. Różnice kulturalne między nimi, a ich rosyjskimi kolegami traktowane były jako argument za dyskryminacją tych pierwszych. Przywilej „prawdziwego Rosjanina” należał do uczniów prawosławnych, podział wyznaniowy był zaś traktowany jako „naturalny” i niezmienny. Dlatego też pełne utożsamienie się polskich uczniów z „rosyjskim ludem” czy „rosyjskim krajobrazem” nie było wcale brane pod

uwagę. O ile bowiem w Rosji centralnej podstawowe napięcie wynikało ze sprzeczności między przekazywaną w szkołach wiedzą „klasyczną” przeznaczoną wyłącznie dla elit, z ukazaniem źródeł rosyjskiej tożsamości jako wywodzących się z kultury warstw nieoświeconych, o tyle w Kraju Nadwiślańskim, głównym źródłem napięcia było dążenie do pozyskania sobie polskich uczniów, którzy mieli pozostać jednak „elementem” obcym.

MARIA PRZECISZEWSKA

Chrestomathies and grammar books for learning Russian language and literature in secondary schools of the Warsaw Scholar District in the light of Russian educational policy in the Kingdom of Poland, 1864–1915

Both the ‘great reforms’ of Alexander II, as well as the outbreak and suppression of the January Uprising in Poland under Russian rule brought changes to the official state ideology of Russia. While it was still based on the triad *Orthodoxy-Autocracy-Nationality* formulated by count Sergey Uvarov, the changes emphasized its last element: *Natonality*. From then on the latter meant not only the national tradition in the broad sense, but also Russian ethnicity, considered as the foundation of the Russian nation. Thus, the gymnasium school textbooks (chrestomathies and grammar books) discussed in the article referred to the ethnic understanding of the nation, which was expressed by Russian fairy tales, folk poetry and proverbs on a par with the poetry of Russian Romanticism. Therefore, as in Germany or France, Russian gymnasiums also were to be a ‘transmission belt’ for Russian nationalism. However, some texts published in the *Circular of the Warsaw Scholar District (1869–1915)* show that in the Kingdom of Poland, school books had a different function than in the Russian-speaking core of the Empire. Instead of a total cultural unification of Polish students, Russian educational authorities were striving to effectively teach the Russian language and disseminate the belief in Russian cultural domination over Polish culture.