

## „Przekleństwo” nauczania w przysłowiaach polskich

**ABSTRACT:** Hordy Mirosława, *The “curse” of teaching in Polish proverbs*, “Poznańskie Studia Slawistyczne” 27. Poznań 2024. Wydawnictwo “Poznańskie Studia Polonistyczne,” Adam Mickiewicz University, Poznań, pp. 61–80. ISSN 2084–3011.

The article discusses proverbs negatively evaluating the work of teachers as recorded in paremiographical dictionaries of the Polish language of the 19th and 20th centuries. The socio-historical context of this profession in Poland from its inception to the beginning of the 20th century is presented, and the literary and textual uses of the units in question are analysed. The history of the profession fully justifies the negative evaluation contained in the proverbs. The attestations of usage in corpus and Internet resources of contemporary Polish indicate that this assessment is still valid. The most widely used proverb in recent decades is *Obyś cudze dzieci uczył!*, as well as the phraseological expression derived from it, *cudze dzieci uczyć*. The noted modifications of some analysed units are an example of contesting the negative image of the teaching profession fixed in this stock of the Polish language.

**KEYWORDS:** education; teachers; curse; negativity; Polish proverbs



Przysłowia stanowią źródło wiedzy związanej ze zdroworozsądkowym sposobem życia i codziennym doświadczeniem. Przekazują wartości wspólnoty, społecznie akceptowane zasady i tradycyjne poglądy. Celem dokonanej w artykule analizy jest opisanie utrwalonego w nich obrazu pracy nauczycielskiej. Materiał stanowią polskie źródła paremiograficzne, poświadczenia użyte w literaturze i piśmiennictwie polskim oraz zasoby korpusowe polszczyzny.

### 1. Księga przysłów Samuela Adalberga

W pierwszym pełnym zbiorze przysłów polskich Samuela Adalberga z lat 1883–1891 jednostki odwołujące się do pracy nauczyciela notowane są pod hasłami: *uczyć*, *uczący*, *pedagog* oraz *nauka*. Ten „kodeks przysłów polskich” oparty jest na źródłach drukowanych i rękopiśmiennych od XVI do XIX wieku, w tym gazetach, broszurach i kalendarzach wydawanych dla ludu. Zawiera także niedrukowany wcześniej materiał ustny. Odnotowano w nim kilkadziesiąt przysłów odnoszących się do nauki i uczenia się, jak: *Nauki woda nie zabierze, ogień nie spali; Nauka na złe nie radzi; Przez nauki do honoru droga; I nauka czasem głupim człowieka czyni; Człowiek do śmierci się uczy, a głupi umiera; Uczący sam się uczy* i in. (KPP, 329–330, 571–572) i tylko cztery odnoszące się do nauczania. O ile uczenie się i posiadanie wiedzy czy umiejętności jest wartościowane w przeważającej większości jednostek pozytywnie, o tyle nauczanie – negatywnie (cf. *Komu nieba były wrogiem, zrobiły go pedagogiem* (KPP, 384); *Bodajeś cudze dzieci uczył!* (KPP, 117); *Lepiej psy paść, niż dzieci uczyć* (KPP, 118) oraz *Dobłą naukę nauczyciela złe sprawy niszczą* (KPP, 329)). Nauczanie opisywane jest w nich jako przekleństwo zesłane przez wrogą człowiekowi wolę bożą albo klątwa rzucana na człowieka przez drugiego człowieka. Jest to zajęcie gorsze od życia na pastwisku, które na wsi było tym, czym życie na ulicy w mieście – funkcjonowaniem poza społecznie uznanym porządkiem (Chałasiński, 1969, 160, cf. Kuciel-Frydryszak, 2023, 17–23). W gwarach polskich zwrot *paść psy* oznaczał życie rozpustne, rozwiązłe, a także utrzymywanie stosunków z obcą kobietą, mając własną żonę (Rak, 2020, 13). Jakim więc doświadczeniem uwarunkowane jest tak negatywne postrzeżenie zawodu nauczyciela w polszczyźnie?

Ludowy charakter przysłów nakazuje szukać społecznych i historycznych uwarunkowań takiej oceny w szkolnictwie najniższego szczebla. Dzieje pracy nauczycielskiej w Polsce obejmują ponad osiemset lat, ze względu na charakter niniejszej analizy zostaną scharakteryzowane tylko poglądowo i w odniesieniu do poświadczeń użycia analizowanych przysłów.

Początki tworzenia szkół elementarnych w Polsce związane były z postanowieniami soboru laterańskiego IV (1215), na mocy których powoływano je przy zamożniejszych kościołach parafialnych. Ich celem było kształcenie chłopców do stanu duchownego i uświecania nabożeństw (Litak, 1996, 21; Ratajczak, 2010, 16). Nauczano podstaw języka łacińskiego (alfabet, czytanie i pisanie), katechizmu, pacierza oraz śpiewu kościelnego. Na wsiach i w małych miasteczkach nauczyciel szkoły parafialnej należał do służby kościelnej. Materialnie zależny był od władz duchownych, a w miastach, których rady uczestniczyły w powoływaniu szkół, również od władz miejskich (Skoczek, 1965, 57; Wiśniowski, 1967; Ratajczak, 2010, 13). Płacono mu gotówką albo w naturze, dostarczając drewna na opał, miodu czy orzechów (Możdżeń, 1999, 104–105). W średniowiecznej Polsce zawód ten „był mało atrakcyjny, a wynagrodzenie liche, oparte na opłatach ściąganych od rodziców, pozycja społeczna niska, co powodowało stałą płynność kadry nauczycielskiej i poszukiwanie bardziej atrakcyjnego zatrudnienia” (Wroczyński, 1996, 25–26). Nauczanie wówczas oparte było na mechanicznym powtarzaniu ustnego przekazu nauczyciela. Umiejętność nauczania postrzegano jako dar boży i indywidualnie zdobytą sztukę osobistą (Dylak, 1995, 30). Nauczyciel uczył tego, co sam umiał. Podręczniki, jeśli były, służyły raczej jako materiał do rozwoju nauczyciela niż samym uczniom.

Historyk myśli pedagogicznej Łukasz Kurdybacha (1963, 5–6) stwierdza, że od samego początku szkoła polska była „niedoceniana, czy nawet lekceważona przez większość społeczeństwa szlacheckiego”, co wynikało z ówczesnych stosunków społecznych. Szlachta oddana była rzemiosłu rycerskiemu i w „wykształceniu książkowym” nie widziała korzyści dla przyszłości swoich dzieci. To dwory magnackie stanowiły najlepsze szkoły dla nich, ponieważ ćwiczyły w sztukach rycerskich, a także zapewniały poparcie w przyszłej karierze (cf. Ciupińska, Ryś, 2011). Uczniami szkół parafialnych w miastach i większych wsiach

w średniowieczu byli głównie synowie plebejuszy, którzy dzięki wykształceniu mogli osiągnąć awans społeczny, przechodząc do szeregów niższego kleru, nauczycielstwa czy administracji miejskiej.

Poziom kwalifikacji nauczycieli zaczął się podnosić w związku z powstaniem Akademii Krakowskiej (Kurdybacha, 1967, 256). Na mocy zaleceń synodu piotrkowskiego (1510) i łęczyckiego (1527) wprowadzono wymóg ukończenia studiów i złożenia egzaminu przed przystąpieniem do wykonywania zawodu. By uczyć w szkole kolegiackiej i katedralnej, należało posiadać stopień magistra, w pozostałych – bakałarza (Możdzeń, 1999, 168). W praktyce jednak w wiejskich szkołach parafialnych nadal najczęściej uczyli wychowankowie miejskiej szkoły parafialnej, czasami studenci, którzy porzucili studia albo absolwenci wiejskiej szkoły parafialnej, a nawet inteligentniejsi chłopci. Poziom kadry był więc niski (Kurdybacha, 1967, 438–439). Nauczyciel zatrudniany i zwalniany był przez proboszcza, to on ustalał obowiązki, wynagrodzenie, wyznaczał miejsce na mieszkanie oraz szkołę. Jako służba kościelny nauczyciel wykonywał różne prace, najczęściej pełnił funkcje organisty i kantora (Wroczyński, 1996, 149). Dodatkowe obowiązki wynikały z braku ciągłości zajęć szkolnych. Szkoła nie była obowiązkowa, na wsiach działała tylko w okresach zimowych, gdy nie było prac polowych, w których uczestniczyły dzieci. Wpływy z podatków, płaconych przez rodziców uczniów, były różne, większe w szkołach miejskich, które mogły liczyć kilkudziesięciu chłopców, mniejsze w wiejskich, gdzie uczęszczało kilku. Częścią wynagrodzenia było mieszkanie w szkole, ofiary i dary w naturze. Całkowite wynagrodzenie było jednak niskie, stanowiło jedną trzecią dochodów wikarego i około połowy zarobków kucharki proboszcza (Możdzeń, 1999, 168–169). Średniowieczne składniki wynagrodzenia nauczycieli utrzymywały się do XVIII wieku, uzupełniane na przykład dyżurnymi obiadami najpierw u proboszcza, potem w kolejnych domach uczniów, wynagrodzeniem za rzemiosło, prace sezonowe itp. (Smołański, 2000, 45).

Ponadto wykonywanie zawodu nauczyciela związane było z tzw. mnichostwem – zakazem małżeństwa, obowiązkiem zamieszkiwania wraz z innymi nauczycielami oraz noszenia szat półduchownych. W przypadku szkół parafialnych proboszczowie chętniej zatrudniali żonatych mężczyzn, ponieważ trudniej porzucali pracę (Kot, 1996, 275). Budynek

przeznaczany przez proboszcza na szkołę często był równocześnie składem albo służył innym, nieedukacyjnym celom.

Wędrowni uczeń, Thomas Platter, który około 1516 roku uczył się w renomowanej miejskiej szkole św. Elżbiety we Wrocławiu, wspomina, że drewniany budynek szkoły nie miał wielu sal do wykładów. Zawsze o tej samej godzinie w jednej izbie wykładali wszyscy uczący – dwóch albo trzech bakałarzy i starsi lepiej wykwalifikowani uczniowie. Jedyłą drukowaną książkę – jedno z dzieł Terencjusza – posiadał szkolny preceptor. Nauka polegała na dyktowaniu i przepisywaniu skryptów. Nie zajmowała uczniom wiele czasu. Musieli jednak pokazami śpiewu i umiejętności przed mieszczanami zbierać jałmużnę na swoje utrzymanie. W szkole mieszkali i nauczyciele, i uczniowie. Starsi spali w małych izbach, młodszy na podłodze w salach lekcyjnych, a latem na zewnątrz, na przykościelnym cmentarzu. Nauczyciele czuwali nad obyczajami uczniów, a jednym z ulubionych zajęć żaków było według Plattera prześadywanie w karczmach (Wójcik, 2016, 10–14).

Obraz szkoły parafialnej w krzywym zwierciadle przedstawia literatura mieszczańska i sowizdrzalska (Wołoszyn, 1977, 111–112). W anonimowym utworze *Szkolna mizeria* klecha i kantor skarżą się na swoją nędzę, żądania plebana i zmuszanie ich do pracy dębowym kijem. Porzucają więc służbę wiejską i wyruszają na poszukiwanie pracy w mieście. Opisane sceny pokazują władzę kierownika szkoły, którego nienawidzą uczniowie przyzwyczajeni do wybryków i ekscesów, porywcość plebana, wulgarny język nauczyciela, a także dziurawe ściany w szkole czy wiejską daninę snopkową na rzecz klechy (Wołoszyn, 1977, 112).

W XVI wieku nie tylko w Polsce nauczyciele szkół najniższego poziomu nie byli wykształceni i okrziesani. O słabym autorytecie zawodu, według Stanisława Dylaka, świadczy znane w tamtych czasach powiedzenie, że „trudno być dumnym z tego, że ma się nauczyciela za przodka” (Dylak, 1995, 30).

Jednocześnie wówczas pojawiają się twórcy polskiej myśli pedagogicznej – Szymon Marycjusz, Erazm Glicznier Skrzetuski, Sebastian Petrycy, Andrzej Frycz Modrzewski (Kurdybacha, 1963, 400–420). Marycjusz (1955, 10) w swoich pismach zastanawia się, dlaczego Polacy „zupełnie nie dbają o szkoły, które są przecież najszacowniejszą

i najużyteczniejszą instytucją Rzeczypospolitej?”. Z jakiego powodu urząd ten tak niegodnie się traktuje i prawie zniewala? Modrzewski i Pełtrycy postulowali odpowiedzialność państwa za szkoły, uznając, że należyte wychowanie młodzieży jest podstawą dobrego państwa (Bartnicka, Szybiak, 2001, 100–103). Modrzewski (1953, 663) uważał zawód nauczycielski za jeden z ważniejszych w Rzeczypospolitej i tak o nim pisał:

Nigdy bez gniewu nie patrzę na przewrotność tych ludzi, którzy nauczycieli szkolnych mają niemal za nic, choć ich tak samo powinni szanować jak lekarzy, prawników i innych dobrze zasłużonych wobec Rzeczypospolitej. Praca nauczyciela w szkole nie mniejsza niż tamtych, użyteczność zaś równa albo i większa. Bo jeśli społeczność nie może się obejść bez tamtych, to jakże obejdzie się bez tego, kto troszczy się o zachowanie i krzewienie nauki, z której pielęgnowania i dzieł spływają na Rzeczpospolitą i religię tak liczne oraz wielkie korzyści.

Domagał się przyznania nauczycielom odpowiednich wynagrodzeń, żeby nie musieli, kosztem nauki, szukać dodatkowych zajęć. Uważał też, że nauczanie i uczenie się powinny przynosić zaszczyty oraz nagrody, zarówno uczącym, jak i uczniom, ponieważ wzmacniają one motywację do pracy.

Wyższy i zróżnicowany poziom kształcenia oferowały w Polsce szkoły różnowiercze. Po potopie szwedzkim zaczęły zanikać, a w początkach XVIII wieku pozostały tylko szkoły miejskie, gdyż chłopcy przestali posyłać dzieci do szkół (Bartnicka, Szybiak, 2001, 104).

Równocześnie ze szkolnictwem parafialnym funkcjonowała w Polsce prywatna nauka domowa, związana z początkowym etapem kształcenia dzieci szlachty, magnaterii i patrycjatu. Nauczyciele domowi – guwernerzy, preceptorzy, pedagodzy, inspektorzy – stanowili ważną grupę nauczycielstwa w różnych krajach, ponieważ odpowiadali za kształcenie elit (Le Mao, 2022, 15–16). W Polsce pracę guwernerów podejmowali uczniowie uniwersytetów, najczęściej pochodzący z biedniejszej szlachty. Ich status był problematyczny – z jednej strony należeli do służby, z drugiej włączani byli do rodziny. Najmowano ich do nauczania w domu, ale też do towarzyszenia dzieciom w podróży edukacyjnych (Żołądź-Strzelczyk, 1996; 2022; Kucharski, 2022).

Elity świadome były roli preceptora w wychowaniu swoich synów. Hetman Stanisław Żółkiewski pisał w testamencie: „wielka część wychowania a wszystko niemal na inspektora należy. Jakiego kto chce mieć syna, takiego ma mu dać inspektora. Potrzeba człowieka cnotliwego, bogobojnego, dobrego rozsądku” (Żołądź-Strzelczyk, 2022, 30). Sebastian Petrycy zalecał natomiast, by ze względu na liczne obowiązki pełnione przez ojca dzieciom dany był „dozorca, inspektor, praeceptor, który by ich zawždy miał na pieczy, upominał w dobrych obyczajach, odwodził od złego, uczył dobrego i nauk” (Żołądź-Strzelczyk, 2022, 30).

Franciszek Karpiński, drobny szlachcic, poeta i domowy nauczyciel, negatywnie wspominał swą pracę, odwołując się do przysłowia *komu nieba były wrogiem, zrobili go pedagogiem* (1834). Czas nauczania księcia Sanguszki opisuje jako na tyle trudny, że o mało „życia ze zgryzoty nie stracił”. Uczył tylko rok, „ratując swoje zdrowie”, porzucił tę posadę (Karpiński, 1834, 158–163). Po latach otrzymał kolejną propozycję od króla Stanisława Poniatowskiego. Miał zostać „rządcą edukacyi i razem nauczycielem obyczajów” małego Dominika Radziwiłła. Wynagrodzenie obejmowało wysoką pensję roczną oraz folwark ordynacki po dziesięciu latach opieki nad uczniem. Karpiński doceniał propozycję króla, ale uważał, że straty osobiste przewyższą korzyści materialne. Posadę przyjął, po roku jednak ją porzucił, wyjeżdżając bez zapłaty. We wspomnieniach stwierdzał:

Dobrze to dawni powiedzieli: „Kogo bogowie nie nawidzą, tego dozorcą małoletnich zrobili”. Bo jakże dziecię z pod oka swojego, choćby na czas najkrótszy wypuścić można? kiedy to, co przez pół roku, wmawiając w niego cnoty, pracowałeś; jedna godzina, w którejby się dziecko opuszczono od dozorczy, ze służebnym jakimś nieobyczajnym zdybawszy, zupełnie zniszczyćby mogła (164).

Ważnym wydarzeniem w powstaniu świeckiego zawodu nauczycielskiego była likwidacja w 1773 roku zakonu jezuitów, na którym opierało się ówczesne szkolnictwo polskie. Konieczność kontynuacji prowadzonej przez nich działalności oświatowej wymusiła przejęcie szkolnictwa przez władze państwowe. W tym celu powołano Komisję Edukacji Narodowej i przystąpiono do reform. Utworzono trzystopniową strukturę

szkolnictwa klasowego: szkoły parafialne, szkoły wydziałowe i podwydziałowe, dwa uniwersytety: w Wilnie i Krakowie. Nadzór nad szkolnictwem pełniły uniwersytety, a nad szkołami elementarnymi rektorzy szkół drugiego stopnia. Kadre nauczycielską w szkołach elementarnych stanowili nadal duchowni zakonni i świeccy. Jednocześnie powołano wówczas seminaria dla nauczycieli szkół, opracowano zasady prowadzenia pensji dla dziewcząt (tzw. Ustawy z 1783 r.), wprowadzono programy i podręczniki, aby ustalić i ujednoczyć treści kształcenia. Działania te podporządkowane były idei kształcenia obywatela państwa, znającego język ojczysty, historię narodu i działającego dla jego dobra (cf. Wroczyński, 1996, 238–242).

W 1787 roku Grzegorz Piramowicz, sekretarz Towarzystwa Ksiąg Elementarnych i pedagog, w pracy *Powinności nauczyciela* sformułował ideał nauczyciela szkoły parafialnej. Wymagania postawił wysokie: pedagog powinien odznaczać się wrażliwością pedagogiczną, kulturą wewnętrzną, przygotowaniem naukowym oraz potrzebą pogłębiania wiedzy i samodoskonalenia: „Jest zatem powinnością twoją sposobić się do tej wielkiej posługi dla ludzi. Nie rozumiej, kiedy umiesz, pisać i liczyć, jużes zdatny, jak należy dawać wychowanie dzieciom”. Model ten odbiegał jednak od ówczesnej rzeczywistości (Wroczyński, 1996, 243). W piśmie krytycznych i formułowaniu ideałów oświecenia, podobnie jak w renesansie, wyrażała się świadomość problemów funkcjonowania szkół i pracy nauczycieli.

Przerwany przez rozbiory proces powstawania świeckiego zawodu nauczycielskiego został wznowiony po utworzeniu Księstwa Warszawskiego. Tradycje Komisji Edukacji Narodowej porównywano wtedy z nowszymi systemami ówczesnej Europy, poddawano weryfikacji, a rozwiązania dostosowywano do sytuacji społecznej i ustrojowej Księstwa (Szybiak, 1984, cf. Pawelec, 2009). Nauczyciel w koncepcji Stanisława Staszica nie był urzędnikiem państwowym jak w Austrii, co miało go chronić przed wpływami administracji i polityki, ale jednocześnie pozabawiało dostępu do przysługujących urzędnikom (np. sędziom) świadczeń. Zakwestionowanie mnichostwa stało się krokiem do opracowania rozwiązań finansowych zabezpieczających wdowy i sieroty nauczycielskie. Postulowano wzrost pensji nauczyciela do poziomu, który by go uwolnił „od troski o byt własny i rodziny”, jak również waloryzację



zarobków stosowną do zmieniających się warunków gospodarczych. Polemikę z ustawami z 1783 roku podjął Wojciech Szwejkowski w *Uwagach nad wyższemi szkołami w porównaniu do niemieckich* (1808). Zwraçał uwagę na ubóstwo nauczycieli, pisząc: „Dobra chęć i pozyskany szacunek często im stoi za rzeczywistą zapłatę”, a kiedy nawet tego brakuje, a władze nie wykazują dostatecznej troski o los nauczycieli, tylko wyjątki nie tracą gorliwości do wykonywania tego zawodu. Jasno wskazywał, że szacunek społeczny dla zawodu nauczyciela, tak jak dla każdego innego zawodu, tworzony jest przez status materialny wykonujących go ludzi. „Na nieszczęście społeczności, nie wartość rzeczywista usług, ale zewnętrzne okoliczności nadają ludziom i urzędowi szacunek” – dodawał (Szybiak, 1984, 10–11). Istotna w kwestii nauczycielskiej była również fachowość oraz zakres wolności w nauczaniu.

Z początkiem XIX wieku do zawodu nauczycielskiego w szkołach elementarnych weszły kobiety, głównie żony nauczycieli. Uczyły one dziewczęta „robót kobiecych”, najczęściej bez wynagrodzenia lub za dwadzieścia, trzydzieści procent wynagrodzenia mężczyzn. W związku ze wznowieniem prac nad pierwszą polską pragmatyką zawodową nauczycieli oraz próbami wprowadzenia obowiązku szkolnego środowiska kobiece podjęły kwestię kształcenia nauczycielek (cf. Piotrowska-Marchewa, 2023, 41–47). W 1825 roku, w okresie autonomii Królestwa Polskiego, otwarto w Warszawie Szkołę Guwernantek. Od roku 1830 do 1862 roku odsetek kobiet zatrudnionych w szkołach elementarnych wzrósł dwukrotnie. System kształcenia nauczycielstwa związany był z polityką oświatową państw zaborczych, w każdym z nich istniała odrębna od męskiej ścieżka kształcenia nauczycielek. Napływ kobiet do szkolnictwa elementarnego wynikał z trudności życiowych – poszukiwania możliwości samodzielnego utrzymania, wsparcia rodziców czy rodzeństwa. W rządowych szkołach elementarnych zatrudniały się uczennice prywatnych szkół średnich, żeby pokryć koszty swojej edukacji. W drugiej połowie XIX wieku, jak pisze Monika Piotrowska-Marchewa (2023, 11), uczenie dzieci i młodzieży, zwłaszcza żeńskiej, było dla kobiet jedynym płatnym zajęciem akceptowanym społecznie. Jednak rzadkim zjawiskiem na polskiej wsi końca XIX wieku były propagowane przez literaturę polską nauczycielki „siłaczki”. Według badań kobiety pochodzenia szlacheckiego czy miejskiego za wszelką cenę

pozostawały w mieście, zatrudniając się jako nauczycielki domowe lub prywatne (Stomma, 2002, 102).

Do losów nauczycielki pensji dla dziewcząt odnosi się użycie przysłowia *Bodajes cudze dzieci uczyć!*, które jest tytułem jednego z rozdziałów trzeciego tomu powieści Bolesława Prusa *Emancypantki* (1894, 36). Magdalena Brzeska była guwernantką, od osiemnastego roku życia uczyła na pensji. Próbowwała też założyć własną szkołę elementarną dla dziewcząt na prowincji. Żyjąc zgodnie z ideami solidaryzmu społecznego i organicyzmu, pracę swoją wykonuje z poczuciem misji, stara się przez nią zmieniać świat. Analizowane przysłowie mogłoby więc stanowić tytuł całego dzieła Prusa. W pierwszym jego tomie pojawia się również zwrot *uczyć cudze dzieci* w odniesieniu do pracy właścicielki pensji dla dziewcząt, pani Latter, wdowy z pierwszego małżeństwa, która samodzielnie wychowuje dwoje dzieci, porzucona przez drugiego męża. Zasypiając na chwilę w fotelu, śni ona sen, w którym:

(...) widzi się kobietą zupełnie swobodną. Jest na ulicy sama, bez grosza, w jednej sukni; lecz zarazem czuje bezdenną i bezbrzeżną rozkosz, bo już nie ma pensji!... Już nie troszczy się, że był zły obiad, że któraś uczennica zachorowała, że damy klasowe posprzeczały się, że jeden z nauczycieli miał niezadowoloną fizjognomię... Już nie lęka się, że ta a ta pensjonarka może nie zapłacić, nie blednie na widok gospodarza domu, nie wstrząsa się usłyszawszy panną Martę mówiącą: „proszę pani, jutro czeka nas duży wydatek...”. Nic z tego wszystkiego; nic już jej nie gniewa, nie trwoży, nie paraliżuje władzy myślenia...

Teraz dopiero widzi: czym była pensja? Była to okropna machina, która co dzień i co godzinę przez kilkanaście lat wbijała jej w ciało szpilki, gwoździe, noże... I za co? Za to, że podjęła się **uczyć cudze dzieci**, ażeby wychować własne! (152)

Nauczycielki w domu prywatnym traktowano jak służbę, pozbawiając niezależności, możliwości posiadania rodziny i wolnego czasu (Kalinowska-Witek, 2009, 67). Do trudów ich pracy nawiązuje dziennikarz i pisarz Jan Kanty Gregorowicz w opowiadaniu *Małe tajemnice Warszawy. Obrazek zdjęty z natury z „Kalendarza Ilustrowanego dla Polek” na rok 1861:*

(...) a gdy Marynia, ukończywszy nauki, przyszła w pomoc handlowemu zajęciu babki, wziętość sklepu z każdym dniem wzrastała, tak, iż w końcu postanowiono wyłącznie pilnować handlu, a nie puszczać dziewczki na trudną drogę nauczycielki prywatnej, mogącej ją na długo, a może na zawsze, oddzielić od towarzystwa tyle ukochanej przez nią babki (61).

W sposób przewrotny i ironiczny znaczenia przysłowia *Bodajęs cudze dzieci uczył!* docieka dramaturg Włodzimierz Perzyński w eseju *We-sołe wakacje* (1915), opisując dwa spotkania z nauczycielką szkoły prywatnej, panną Amelią:

- Strasznie to **ciężki kawałek chleba** ten nasz zawód nauczycielski.
- Ale zaszczytny.
- Proszę pana...

Staralem się ją przekonać, że jednak nie ma racji, poddając się tak bardzo zniechęceniu. Stan nauczycielski może mieć różne swoje ciężkie strony, ale w zamian za to jest oceniany przez społeczeństwo, jak żaden inny. Najlepszym tego dowodem chociażby życzenie: „**Bodaj-ęs cudze dzieci uczył!**”. Nie mówi się „Bodaj-ęs był właścicielem sklepu kolonialnego”, ani „Bodaj-ęs miał kamienicę w Warszawie”, co dowodzi, że chociaż właściciele sklepów i kamienic bywają na ogół zamożniejsi od nauczycieli, jednak, gdy chodzi o zrobienie komuś przyjemności i pochlebienie, na pierwszy plan przed nimi wysuwa się nauczycielstwo (215–216).

Próba interpretacji przysłowia jako dobrego życzenia przez Perzyńskiego raczej potwierdza jego ugruntowaną negatywną semantykę – a bezsprzecznie dowodzi jej kolejna rozmowa bohaterów:

- My, nauczycielki szkół prywatnych, nie otrzymujemy podczas wakacji pensji. Pod tym względem jesteśmy równouprawnione z mężczyznami, którzy nie otrzymują również.
- Ach tak!
- Tak. A ponieważ w tym roku mieliśmy w ogóle pensje poobcinane mniej więcej w takim stosunku, w jakim podróżowało wszystko, więc, wie pan, ja tak teraz sobie chodzę i myślę, z czego i jak przeżyję wakacje... No, do widzenia panu – zakończyła pośpiesznie. – Muszę uciekać. (...)

Zrozumiałem, że śpieszyło jej się do „myślenia”, jak przeżyje wakacje. Zdawałoby się po doświadczeniach ostatnich czasów, że „zawody inteligentne” powinny już raz na zawsze ludzkości obrzydnąć. Ale – nie. Mimo wszystko istnieje jeszcze pewna liczba ludzi, którzy poświęcają się temu, aby przygotowywać innych do „zawodów inteligentnych”. Otóż prawdopodobnie teraz oni wszyscy „chodzą i sobie myślą”, jak spędzą wakacje. A ponieważ myśleć o rzeczach zajmujących jest przyjemnie, więc będą mieli wesołe wakacje (217–218).

Sytuacja nauczycielstwa podczas zaborów zależała od polityki oświatowej państw zaborczych. Ogólne podobieństwa dotyczyły podobnych form edukacji do zawodu: od doraźnych kursów do seminariów nauczycielskich, dwóch odrębnych ścieżek kształcenia – dla mężczyzn i dla kobiet, uzależnienia dostępu do posad od płci oraz proporcji płci wśród wykonujących zawód. Pod koniec XIX wieku w każdym zaborze powszechnie zatrudniano kobiety, chociaż nie było mowy o charakterystycznej obecnie feminizacji zawodu (Piotrowska-Marchewa 2023, 43). W różnym stopniu w tamtym okresie utrudniony był dostęp do kształcenia nauczycielskiego dla Polaków i Polek oraz dostęp do różnych form nauczania – posad państwowych i prywatnych. W wyniku polityki wyznaczania rozwija się nauczanie tajne, w które angażują się również rodziny (Bartnicka, Szybiak, 2001, 178–179).

W zaborze rosyjskim po powstaniu styczniowym podjęto ujednoczenie systemu edukacji. Faworyzowano kandydatów do zawodu z warstwy chłopskiej, uznając, że będą najbardziej podatni na wpływy rusyfikatorskie (cf. Piotrowska-Marchewa, 2023, 45–47). Jednocześnie rozbudowywano sieć placówek kształcenia nauczycieli i dano kobietom możliwość realizowania pełnego programu dydaktycznego, a nie tylko „robót kobiecych”. W 1870 roku wydano zarządzenie o likwidacji szkół prywatnych, a w 1883 roku zakaz wszelkich form nauczania domowego. Wzmocniono również nadzór nad nauczycielami szkół początkowych, zmieniając zasady mianowania i komisję egzaminacyjną.

Obowiązek szkolny w Prusach został wprowadzony w 1825 roku i wtedy pojawiły się seminaria nauczycielskie dla mężczyzn. Pierwsze seminarium nauczycielskie dla kobiet otwarto w Berlinie 1832 roku. Dostęp do edukacji nauczycielskiej był jednak dla Polaków utrudniony

(Meissner, 2013, 74–75). Nauczyciele zaboru pruskiego byli dobrze wykształceni, lecz liczba osób polskiego pochodzenia nie przekraczała trzydziestu procent. W większości pracowali oni w szkołach najniższych – jedno- i dwuklasowych (Piotrowska-Marchewa, 2023, 73–77). Praca w pruskich szkołach elementarnych była trudna i mniej opłacalna niż nauczanie prywatne. Kobiety obowiązywała ustawa celibatowa, z chwilą zamążpójścia były zwalniane z pracy.

Względnie najlepsza sytuacja panowała w zaborze austriackim, szczególnie w czasach autonomii galicyjskiej (cf. Piotrowska-Marchewa, 2023, 57–71). Ośmioletni obowiązek szkolny dla dzieci w wieku 6–14 lat wprowadzono w 1868 roku, co gwarantowało stałe zapotrzebowanie na pracę nauczycieli. Tam też najintensywniej ich kształcono. Dopuszczenie kobiet do matury i wstępu na uniwersytety wiązało się z możliwością nauczania w szkołach wyższego poziomu. W szkolnictwie elementarnym zatrudniano w Galicji największą liczbę kobiet w porównaniu do innych zaborów, choć często na stanowiskach pomocniczych czy darmowych, np. jako praktykantki. Do I wojny światowej obowiązywała kompromisowa konieczność uzyskania zgody na małżeństwo od władz zwierzchnich przez nauczycielki stałe i tymczasowe, a zawarcie małżeństwa bez takiej zgody stanowiło dobrowolne zrzeczenie się posady. Wprowadzono tam też czasową obniżkę pensji niezamężnych nauczycielek oraz podatek dla zamężnych. Płace nauczycieli szkół ludowych należały do najniższych, mimo że posiadali oni status urzędnika państwowego. Szczególnie niskie były płace nauczycielek wiejskich. Sposobem na podbudowę ich statusu społecznego miała być umiejętna współpraca z lokalnymi elitami – podejmowanie aktywności w ramach stowarzyszeń samopomocowych i oświatowych. Jak stwierdza Piotrowska-Marchewa (2023, 71), „(...) oczekiwano nie tyle siłaczek rodem z powieści Stefana Żeromskiego, ile sprawnych i pragmatycznych organizatorek, zdolnych skłonić lokalną społeczność do współdziałania”. W Galicji wydawane były czasopisma pedagogiczne, w tym czasopismo „Szkola” poświęcone głównie szkolnictwu ludowemu (Wnęk, 2008; Wałęga, 2016).

Obowiązkowa siedmioklasowa szkoła powszechna dla dzieci ze wszystkich sfer stała się podstawą polskiego systemu szkolnego w Drugiej Rzeczypospolitej. Organizację szkolnictwa powszechnego zainicjował dekret Józefa Piłsudskiego z 7 lutego 1919 roku. Szkoły powszechne

najczęściej były koedukacyjne. Zawód nauczycielski przyciągał jednak coraz mniej mężczyzn ze względu na wysokość wynagrodzenia, tym samym postępowała feminizacja tej profesji (Piotrowska-Marchewa, 2023, 335).

## 2. Nowa księga przysłów i współczesne użycia przysłów o nauczaniu

Drugi największy zbiór przysłów polskich przygotowany przez zespół pod kierunkiem Juliana Krzyżanowskiego wydany został w latach 1969–1978 i do dziś zachowuje status największego zbioru paremiograficznego języka polskiego. *Nowa księga przysłów i wyrażen przysłowiowych* oprócz przedstawionych notuje jeszcze przysłowie: *Lepiej kamienie przy drodze tłuc niż cudze dzieci uczyć.* (NKPP, 1, 527). W pomniejszych zbiorze autorstwa Dobrosławy Świerczyńskiej (2009, 302) w odniesieniu do nauczycielstwa pojawia się wyrażenie frazeologiczne *twardy chleb nauczycielski*. Słownik frazeologiczny Stanisława Skorupki odnotowuje wyrażenie o znaczeniu szerszym, fakultatywnie odnoszącym się do zawodu nauczyciela, por: *twardy chleb (nauczyciela)* – ‘trudny rodzaj pracy, wymagający trudu’ (SFJP, 2, 407). Równie szerokie odniesienie do dowolnej pracy zarobkowej wykonywanej z dużym trudem ma wyrażenie frazeologiczne *ciężki kawałek chleba*, rejestrowane przez najnowszy słownik polszczyzny (WSJP).

Ilustrację użycia jednostki *twardy chleb nauczycielski* stanowi rozdział VIII powieści Jana Dobraczyńskiego *Najeżdźcy* (1946):

Próżno tłumaczył sobie, że to największa z akcji, jakie dotychczas podejmował, i że siły Niemców były niewspółmiernie większe niż jego oddział. Wbrew perswazjom, coś niby gorycz osiadło na jego sercu. Całe życie stanęło przed nim jak żywe: gorzkie, chłopskie. Dziecinne lata wśród rodzeństwa. Wędrowki do szkoły, przerywane okresami żniw, zbieraniem kartofli, sianokosami. Potem seminarium nauczycielskie w małym mieście, **twardy chleb nauczycielski**, małżeństwo. Zofia była córką właściciela sklepu bławatnego. Nosila w sobie sentymeny i ideały. Później z niej to wszystko opadło (Dobraczyński, *Najeżdźcy*, 1973, 468).

W najnowszej leksykografii polskiej odnotowuje się tylko jedno z analizowanych przysłów – *Bodajbys/Obyś cudze dzieci uczył!*, którego znaczenie eksplikowane jest jako ‘nie ma nic gorszego niż praca nauczyciela’ (WSFZP, 581; USJP, t. 4, 949); ‘zwrot wyrażający zwyczajową negatywną ocenę zawodu nauczycielskiego’ (PSWP, t. 44, 300); ‘nie ma nic gorszego niż praca nauczyciela, zwykle używane jako rodzaj skargi na ciężką pracę pedagogiczną’ (WSJP).

Praca nauczyciela pozostaje więc najgorszą i ciężką pracą, a zawód zwyczajowo oceniany negatywnie. Na czym więc obecnie polega „przekleństwo” nauczania?

Odpowiedzi udzielają konteksty użycia przysłowia zaczerpnięte z Narodowego Korpusu Języka Polskiego oraz korpusu monitorującego polszczyzny Monco Pl. W pełnym wariancie korpusu znaleziono 72 poświadczenia użycia przysłowia, najwięcej w wariancie *Obyś cudze dzieci uczył*, 11 z partykułą *bodajbys* i 3 z *bodajby*, *bodajś* i *aby*. W połączeniu z leksemem *przekleństwo* jednostka pojawia się 14 razy, z *klątwa* – 3 oraz trzy z wyrażeniami *przewrotne*, *złowieszcze*, *złośliwe życzenie*. W korpusie monitorującym natomiast uzyskano 12 poświadczeń, a łącznie 84, np.

- (1) Są natomiast i tacy nauczyciele, którzy przychodzą do szkoły za karę, i oni też robią, co mogą, tylko w rzeczywistości robią to wbrew swojej naturze, dlatego że po prostu nie mają innego rozwiązania, a w związku z tym muszą te **cudze dzieci uczyć**. Moja babcia mówiła mi, że najgorsze złorzeczenie, jak zapewne państwo pamiętają, było takie: **bodaj byś cudze dzieci uczył**. Rzeczywiście jest to ciężki kawałek chleba [...]. Monco PL: Sprawozdanie Senatu RP w dniu 23 maja 1996 r.
- (2) Żłudne nadzieje prowadzą do rozczarowań. Kto jest twardo osadzony w psychologicznej rzeczywistości, ten nie ma złudzeń [...]. **Bodajbyś cudze dzieci uczył** – to jedno z najgorszych, najokrutniejszych życzeń. [...] NKJP: „Gazeta Krakowska”, 13.04.2005.
- (3) Stolarz weźmie deskę, obrobi ją i ona go nie kopnie. A z uczniami czasami odnosi się wrażenie, że się zasłaniają, chcą kopnąć... I jak myślę o przysłowiu: „**Obyś cudze dzieci uczył!**”, to stwierdzam, że jest to prawda. Dodaję, że tak właściwie to oni z pracy nie wychodzą. Bo praca nawet w domu czeka w stosie wypracowań, książek i testów. [...] NKJP: „Gazeta Poznańska”, 14.10.2006.

- (4) Nauczyciele coraz bardziej nie lubią swojej pracy. A właściwie nie tyle pracy, ile jej warunków. – Gdybym blisko trzydzieści lat temu wiedziała, jak będzie wyglądało moje życie, nie pokusiłabym się na wybranie zawodu nauczyciela. Wtedy mówiło się, w charakterze groźby: „**Obyś cudze dzieci uczył!**”, ale na studiach przyjmowaliśmy to ze śmiechem. Kiedy dziś słyszę takie sformułowanie, nawet się nie uśmiecham – mówi nauczyciel z najwyższym stopniem awansu zawodowego z Zamościa. Monco PL: [dziennikwschodni.pl](http://dziennikwschodni.pl), *Obyś cudze dzieci uczył! Prawdy i mity o zawodzie nauczyciela*, 16.02.2019.

Parokrotnie okazją do użycia przysłowia w zebranych materiale jest święto przypadające 14 października – tak też w roku 2024 Radio Białyłstok w programie *Akademia Życia* postawiło pytanie: Czy przysłowie „**Obyś cudze dzieci uczył!**” jest nadal aktualne? Jest – potwierdzają nauczyciele, którzy szczególną uwagę zwracali na: brak prestiżu zawodu, za wzór przytaczając Finlandię, w której zawód ten jest traktowany na równi z zawodem lekarza, co wynika z porównywalnie wysokich zarobków; brak zrozumienia ze strony społeczeństwa roli tego zawodu, nakładów nad codziennym jej wykonywaniem oraz kształcaniem w zakresie przedmiotowym i wychowawczym (problemy emocjonalne, dysfunkcje); postrzeganie nauczycielstwa jako nierobów, którzy pracują 18 godzin w tygodniu i mają dwa miesiące wakacji; hejt, pojawiający się przy próbach ubiegania się o normalne zarobki; wysokie oczekiwania i presja społeczna; duży koszt emocjonalny i fizyczny wykonywania zawodu; ciągłe zmiany i pozostawianie nauczycieli samych sobie; mała solidarność tej grupy społecznej. Podobne wnioski przedstawiają raporty z najnowszych badań, cf. *Między pasją a zawodem. Raport o statusie nauczycielek i nauczycieli w Polsce* przygotowany przez Annę Buchner, Katarzynę Fereniec-Błońską i Marię Wierzbicką (2021) czy raport polskiej organizacji Teach For Poland *Nauczyciel\_ka 2040* opublikowany w 2024 roku.

### 3. Wnioski

Zarysowane uwarunkowania historyczne zawodu nauczyciela uzasadniają negatywny sąd o tym zawodzie zawarty w analizowanych



przysłowiaach. Od początku był mało atrakcyjny zwłaszcza z powodu niskiego uposażenia i warunków pracy, ale również w związku z prawnymi ograniczeniami życia osobistego, które najdłużej obowiązywały kobiety wykonujące ten zawód na Śląsku – ustawa celibatowa została zniesiona dopiero w 1938 roku. Świadomość znaczenia tego zawodu już od renesansu artykułowana była w piśmiennictwie polskim, ale systemowe uregulowania państwowe adekwatne do roli społecznej wciąż nie powstały. Przez idee pozytywistyczne powstała wizja zawodu nauczycielskiego jako wymagającego poświęceń. Brak również powszechnego szacunku. Konteksty najliczniej używanego w ostatnich dziesięcioleciach przysłowia *Obyś cudze dzieci uczył!* potwierdzają aktualność jego znaczenia w obecnych warunkach, a potrzeba zmiany tego „przekleństwa” coraz silniej wybrzmiewa w dyskursie publicznym. Za kontestowanie tradycyjnego znaczenia analizowanych przysłów uznać należy treść życzeń dla nauczycieli, proponowanych na stronie „Głosu Koszalińskiego” (<https://gk24.pl>), portalu z kartkami z życzeniami (<https://kartki.tja.pl/>) oraz blogu szkolnym (<https://www.szkolneblogi.pl>):

**Komu nieba były wrogiem zrobiły go pedagogiem.**

Ja się jednak z tym nie zgadzam,

swoje zdanie wypowiadam:

„Chlubą jest i wyróżnieniem, być – nauczycielem!”.

Podobnie jest ono kontestowane w napisanej przez uczniów szkoły w Sokołowie Małopolskim legendzie powstania zawodu nauczyciela pt. *Obyś cudze dzieci uczył, czyli skąd wziął się nauczyciel na świecie*. Według niej nauczyciel wychowywał dzieci pierwszych rodziców oraz diabła i tak dobrze sobie z tym radził, że diabeł wygonił go cudze dzieci uczyć, bo nie przystało diablętom być grzecznymi. Organizacja Tech for Poland zorganizowała natomiast kampanię „Nauczyciel\_ka 2040. Odważ się myśleć inaczej”, mającą pobudzić młodych do nowego myślenia o zawodzie i włączyć ich w proces zmian, przed którymi stoi obecnie szkoła. Jeśli takie zmiany się powiodą w wymiarze systemowym, państwowym i społecznym, analizowane przysłowia pozostaną tylko faktem historycznym polszczyzny.

## Literatura

- Bartnicka, K., Szybiak, I. (2001). *Zarys historii wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Wyższa Szkoła Humanistyczna w Pułtusku.
- Buchner, A., Fereniec-Błońska, K., Wierzbicka, M. (2021). *Między pasją a zawodem. Raport o statusie nauczycielek i nauczycieli w Polsce*. [https://fundacja.orange.pl/app/uploads/2024/09/Miedzy\\_pasja\\_a\\_zawodem-raport\\_2021.pdf](https://fundacja.orange.pl/app/uploads/2024/09/Miedzy_pasja_a_zawodem-raport_2021.pdf) (29.07.2024).
- Bystroń, J. (1933). *Przysłowia polskie*. Kraków: Polska Akademia Umiejętności.
- Chachulski, T. (2005). *Wprowadzenie do lektury*. W: *Dzieła wybrane*, t. 1. F. Karpiński. Warszawa: IBL PAN, Fundacja „Akademia Humanistyczna”, s. 5–28.
- Chałasiński, J. (1969). *Spółeczeństwo i wychowanie*. Warszawa: PWN.
- Ciupińska, B., Ryś, J. (2011). *Rodzina szlachecka jako miejsce wychowania i szkolenia wojskowego w okresie staropolskim*. „Wychowanie w Rodzinie”, nr 1, s. 39–51.
- Czy przysłowie „Obys cudze dzieci uczył” jest nadal aktualne? [www.radio.bialystok.pl/akademia-zycia/index/id/243519](http://www.radio.bialystok.pl/akademia-zycia/index/id/243519) (14.10.2024).
- Dobraczyński, J. (1973 [1946]). *Najeżdźcy*, t. 1–2. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Dylak, S. (1995). *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań: WN UAM.
- Kalinowska-Witek, B. (2009). *Rola nauczycielek w kształceniu młodych Polek w świetle prasy kobiecej Królestwa Polskiego z lat 1864–1914*. W: *Nauczyciel – zawód, powołanie, pasja*. Red. S. Popek, A. Winiarz, Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 57–70.
- Gregorowicz, J. K. (1861). *Małe tajemnice Warszawy. Obrazek zdjęty z natury*. Repozytorium Cyfrowe Instytutów Naukowych, s. 25–77. <https://rcin.org.pl/dlibra/doccontent?id=5229> (27.07.2024).
- Karpiński, F. (1834). *Historia mego wieku i ludzi z którymi żyłem*. „Znicz”, s. 127–178. Wielkopolska Biblioteka Cyfrowa. [www.wbc.poznan.pl/dlibra/publication/419007/edition/335816/content](http://www.wbc.poznan.pl/dlibra/publication/419007/edition/335816/content) (27.07.2024).
- Kot, S. (1996). *Historia wychowania*, t. 1. Warszawa: Żak.
- KPP – *Księga przysłów, przypowieści i wyrażen przysłowiowych polskich* (1889–1894). Oprac. S. Adalberg, Warszawa: Druk Emila Skińskiego.
- Kucharski, A. (2022). *Guwernerzy z „cudzych krajów”. Cudzoziemcy jako opiekunowie polskiej szlachty i magnaterii w podróżach edukacyjnych (XVII–XVIII w.)*. W: *Guwerner – preceptor – nauczyciel. Szkice z historii edukacji w Polsce i Europie Zachodniej (XVII–XIX w.)*. Red. A. Jakuboszczak, A. Kucharski, A. Wieczorek, Toruń: WN Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 49–87.
- Kuciel-Frydryszak, J. (2023). *Chłopki. Opowieść o naszych babkach*. Warszawa: Wydawnictwo Marginesy.
- Kurdybacha, Ł. (1963). *Poglądy pedagogiczne Szymona Maryckiego*. „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, nr 6, s. 3–36.
- Kurdybacha, Ł. (red.) (1967). *Historia wychowania*, t. 1. Warszawa: PWN.
- Le Mao, C. (2022). *O pisaniu historii preceptorów epoki Oświecenia. Przegląd historiograficzny i aktualne kierunki badań*. W: *Guwerner – preceptor – nauczyciel. Szkice z historii edukacji w Polsce i Europie Zachodniej (XVII–XIX w.)*. Red. A. Jakuboszczak,

- A. Kucharski, A. Wieczorek, Toruń: WN Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 15–27.
- Litak, S. (1996). *Sieć szkół parafialnych w Rzeczypospolitej w XVI i pierwszej połowie XVII w. Próba podsumowania*. „Rozprawy z dziejów oświaty”, t. XXXVII, s. 21–35.
- Marycjusz, S. (1955). *O szkołach, czyli akademiach ksiąg dwoje*. Wrocław: Ossolineum.
- Meissner, A. (2013). *Kształcenie nauczycieli szkół ludowych na ziemiach polskich w XIX wieku jako wyzwanie edukacyjne*. W: *Oświata na ziemiach polskich pod zaborem wobec wyzwań cywilizacyjnych*. Red. A. Meissner, J. Potoczny, Lublin: Wydawnictwo Innovatio Press, s. 63–80.
- Modrzewski, A. F. (1953). *O poprawie Rzeczypospolitej*. W: *Dzieła wszystkie*, t. 1. Przeł. E. Jędrkiewicz. Warszawa: PIW.
- Możdżeń, S. (1999). *Zarys historii wychowania*, cz. I. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Nauczyciel\_ka 2040*. Raport organizacji Teach For Poland, (2024). <https://nauczyciel2040.pl/> (15.10.24).
- NKPP – *Nowa księga przysłów i wyrażeń przysłowiowych polskich*, t. 1–4. (1969–1979). Red. Zespołu J. Krzyżanowski, Warszawa: PIW.
- Obyś cudze dzieci użył, czyli skąd wziął się nauczyciel na świecie*. Zespół Szkół im. Jana Pawła II w Sokołowie Małopolskim. <https://www.zsjp2sokolowmlp.pl/6903/29.07.2024>.
- Pawelec, L. (2009). *Reformy szkolne w pierwszej połowie XIX wieku*. „Biuletyn Historii Wychowania”, nr (25), s. 71–81. <https://doi.org/10.14746/bhw.2009.25.5>
- Perzyński, W. (1915). *Wesołe wakacje*. W: *Idylle wojenne i pokojowe troski*. Warszawa: G. Gebethner i Spółka.
- Piotrowska-Marchewa, M. (2023). *Potrzebne państwu polskiemu: nauczycielki w systemie publicznych szkół powszechnych Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Prus, B. (1994). *Emancypantki*. W: *Wybór pism*. Wydanie w 10 tomach, ilustr., wstęp M. Dąbrowska, t. 7. Warszawa: PIW.
- PSWP – Zgółkowa, H. (red.) (1994–2005). *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, t. 1–50. Poznań: Wydawnictwo Kurpisz.
- Rak, M. (2020). *Do czego się przydaje frazeologia gwarowa?* W: *Słowiańska frazeologia gwarowa II*. Red. M. Rak, V.M. Mokienko, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 13–20.
- Ratajczak, K. (2010). *XIII wiek – stulecie przelomu w dziejach średniowiecznego szkolnictwa w Polsce*. „Biuletyn Historii Wychowania”, nr 25, s. 7–20.
- Skorupka, S. (1977). *Słownik frazeologiczny języka polskiego (SfJP)*, t. 1–2. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Skoczek, J. (1965). *Rozwój szkolnictwa w Polsce średniowiecznej*. W: *Historia wychowania*, t. 1. Red. Ł. Kurdybacha, Warszawa: PWN.
- Smołański, A. (2000). *Uposażenie nauczycieli w średniowiecznej Polsce*. „Nauczyciel i Szkoła”, nr 2 (9), s. 39–45.
- Stomma, L. (2002). *Antropologia kultury wsi polskiej XIX wieku oraz wybrane eseje*. Łódź: Piotr Dopiarała.

- Szwejkowski, W. (1808). *Uwagi nad wyższemi szkołami w porównaniu do niemieckich*. Warszawa: Drukarnia Pijarów.
- Szybiak, I. (1984). *Zawód nauczycielski w projektach i przepisach edukacyjnych w Księstwie Warszawskim*. „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, nr 26, s. 3–18.
- Świerczyńska, D. (2009). *Przysłowia są... na wszystko*. Warszawa: PWN.
- USJP – S. Dubisz (red.) (2003). *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. 1–4. Warszawa: PWN.
- Wałęga, A. (2016). „Szkoła” źródłem w badaniach historyczno-pedagogicznych polskich instytucji edukacyjnych doby zaborów. „Studia Paedagogica Ignatiana”, 19(2), s. 253–270. <https://doi.org/10.12775/SPI.2016.2.012>
- Wiśniowski, E. (1967). *Sieć szkół parafialnych w Wielkopolsce i Małopolsce w początkach XVI*. „Roczniki Humanistyczne”, t. xv, nr 2, s. 85–127.
- Wnęk, J. (2008). *Problemy polskiego szkolnictwa zaboru pruskiego i rosyjskiego*. „Biuletyn Historii Wychowania”, nr 24, s. 23–46.
- Wołoszyn, S. (1977). *Problem stanu nauczycielskiego w polskim szkolnictwie i literaturze pedagogicznej epoki renesansu*. „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny”, nr 59, Prace Historyczne, 8, s. 107–121.
- Wójcik, J. (2016). *Relacja Thomasa Plattera jako źródło do życia codziennego uczniów wrocławskich szkół na początku XVI wieku*. „Biuletyn Historii Wychowania”, nr 34, s. 7–19.
- Wroczyński, R. (1996). *Dzieje oświaty polskiej*, t. 1. Warszawa: „Żak”.
- WSFZP – Kłosińska, A., Stankiewicz, A., Sobol, E. (2005). *Wielki słownik frazeologiczny PWN z przysłowiami*. Warszawa: PWN.
- WSJP – Żmigrodzki P. (red.) (2007). – *Wielki słownik języka polskiego*. Kraków: Instytut Języka Polskiego PAN, <http://www.wsjp.pl>.
- Żołądź-Strzelczyk, D. (1996). *O opiekunach i innych towarzyszach podróży*. „Studia Edukacyjne”, nr 2, s. 77–89.
- Żołądź-Strzelczyk, D. (2022). „*Niechaj więc młodzieńcy otrzymają najlepszych nauczycieli*” – o tym, jacy powinni być dobrzy nauczyciele i opiekunowie młodych ludzi. W: *Gubernator – preceptor – nauczyciel. Szkice z historii edukacji w Polsce i Europie Zachodniej (XVII–XIX w.)*. Red. A. Jakuboszczak, A. Kucharski, A. Wieczorek, Toruń: WN Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 29–47.

- **MIROŚLAWA HORDY** – Ph.D., is a linguist and Slavist, member of the Phraseology and Paremiology Research Team of the Linguistics Institute of Szczecin University, author of monograph *Соматическая фразеология современных русского и польского языков* (Щецин 2010), over thirty articles, and (co-)editor of a series of volumes *Słowo. Tekst. Czas*, as well as multi-author monographs *Język. Człowiek. Dyskurs* (Szczecin 2007) and *Kobieta. W zwierciadle języka i kultury* (Szczecin 2017). She conducts comparative studies of phraseological and paremiological resources of Polish and Russian languages according to onomasiological, semantic and translational aspects.