

PRZEGLĄD HISTORYCZNO- -OŚWIATOWY

**Kwartalnik
Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego
i Związku Nauczycielstwa Polskiego
poświęcony
dziejom oświaty i wychowania**

Rok LII 1–2 (203-204) 2009

RADA REDAKCYJNA

SŁAWOMIR BRONIARZ, JERZY DOROSZEWSKI,
RENATA DUTKOWA, WIESŁAW JAMROŻEK, JÓZEF KRASUSKI,
LECH MOKRZECKI, STEFANIA WALASEK,
EDWARD WALEWANDER

REDAKCJA

MARIAN WALCZAK (redaktor naczelny)

STANISŁAW MAUERSBERG, JÓZEF MIĄSO,
TADEUSZ W. NOWACKI, KAROL POZNAŃSKI,
WITOLD CHMIELEWSKI

SEKRETARZ REDAKCJI

STANISŁAW MAUERSBERG

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

PIOTR LENARTOWICZ

OPRACOWANIE TECHNICZNE

MAJA WITKOWSKA-CIEPLUCH

Publikacja dofinansowana przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego



WYDAWNICTWO PEDAGOGICZNE ZNP Spółka z o.o.

25-610 Kielce, ul. Jagiellońska 23

tel. 041 346 21 81, tel./faks 041 346 21 80, dział handlowy 041 366 07 01

www.wydped.com.pl, e-mail: wpznp@wydped.pl, redakcja@wydped.com.pl

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

ANTONI SMOLAŁSKI: Szkoła a państwo, kościół i społeczeństwo w polskiej nowożytnej myśli pedagogicznej	5
HANNA MARKIEWICZOWA: Kwestia kobieca na przełomie XIX i XX wieku w opinii czytelniczek „Bluszczu” z 1902 r.	19
AGATA SAMSEL: Rodzina jako środowisko wychowawcze w okresie Drugiej Rzeczypospolitej	29
MARIAN WALCZAK: Struktura i działalność władz oświatowych w Polsce w latach 1939–1945	50
WITOLD CHMIELEWSKI: Administracja szkolna w świetle koncepcji środowiska oświatowego ugrupowania „Ojczyzna” i „Kultury Polskiej”	67
ROBERT FUDALI: O potrzebie dobra w wychowaniu. W 121 rocznicę urodzin Marii Grzegorzewskiej (1888–1967)	76
JACEK KULBAKA: Szkolnictwo specjalne w Polsce w pracach Ministerstwa Oświaty w latach 1956–1961	82

MATERIAŁY

KAROL POZNAŃSKI: Szkoły średnie w guberni warszawskiej i radomskiej w świetle raportów wizytatorów Wincentego Smacznińskiego i Piotra Sofjano z 1853 roku	101
KAROLINA BALIŃSKA: Warszawskie szkolnictwo dramatyczne przełomu XIX i XX wieku na podstawie ówczesnej prasy	129
DARIUSZ STĘPKOWSKI: Polska bibliografia Herbarta (do roku 2007)	142
WOJCIECH JAWORSKI: Zapomniane warszawskie stowarzyszenia oświatowe i wychowawcze (1866–1914)	154
EWA POGORZAŁA: Nauczanie języka czeskiego jako ojczystego dla uczniów narodowości czeskiej w Polsce po drugiej wojnie światowej	163
SŁAWOMIR SZTABA: Baza materialna domów dziecka w województwie rzeszowskim w latach 1944–1955	179
EMILIA ŚWIĘTOCHOWSKA-BOBOWIK: Konferencje sierpniowe jako próba indoktrynacji nauczycieli na przykładzie województwa białostockiego (1949–1956)	188
ANDRZEJ KUSZTELAK: Warunki i zasady funkcjonowania polskich szkół przy ambasadach PRL w krajach europejskich w latach 1967–1989	200

SYLWETKI

Ewa Tomasiak: Maria Grzegorzewska – człowiek i dzieło	224
---	-----

RECENZJE

Dietrich Benner, Herwart Kemper: <i>Theorie und Geschichte der Reformpädagogik, t. 1: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus</i> , Weinheim-Basel, Verlag Beltz – UTB, 2003, s. 320 – DARIUSZ STĘPKOWSKI	231
Łucjan Z. Królikowski: <i>Skradzione dzieciństwo. Polskie dzieci na tułaczym szlaku 1939–1950</i> , Kraków, Wydawnictwo OO. Franciszkanów „Bratni zew”, 2008, s. 348, map 3, 24 strony ilustracji – WITOLD CHMIELEWSKI	235
<i>Z dziejów oświaty na ziemiach polskich w XIX i XX wieku. Studia i szkice</i> , red. M. Pękowska, Kielce, Wszechnica Świętokrzyska, 2007, s. 378 – HANNA MARKIEWICZOWA	239

KRONIKA

MIROSLAW ŁAPOT: Międzynarodowa konferencja: <i>Kulturowe uwarunkowania współczesnej edukacji</i> , Złoty Potok, 26–28 września 2008 roku	243
--	-----

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2009, nr 1–2
PL ISSN 0033-2178

ANTONI SMOLAŃSKI
Wrocław

SZKOŁA A PAŃSTWO, KOŚCIÓŁ I SPOŁECZEŃSTWO W POLSKIEJ NOWOŻYTNEJ MYŚLI PEDAGOGICZNEJ*

W ciągu ostatnich 500 lat europejska myśl pedagogiczna była nacechowana rozważaniami na temat pożądanych relacji między szkołą a państwem, społeczeństwem i Kościołem. Głos społeczeństw w tych wypowiedziach był słabszy, natomiast państwo i Kościół okazały się wytrwałymi i roznamiętnionymi bojownikami.

Kościół uzasadniał swe żądania wobec szkoły tradycją oraz argumentacją natury transcendentalnej i moralnej, po swojemu formułowaną, zaś państwo operowało argumentacją państwowotwórczą, ekonomiczną i narodową, podpierając się własnymi aktami legislacyjnymi i własną kadrą urzędniczą. Walki te przybierały czasami ostre formy, częściej dochodziło do zawierania kompromisów między Kościołem a państwem tak, aby obie strony mogły wywierać swoją presję na szkoły. Natomiast szkoła (nauczycielstwo) zachowywała się często dość biernie, jakby to nie o jej losy chodziło. Również społeczeństwa europejskie wykazywały sporo bierności, dając się manipulować jednej i drugiej stronie. Z upływem czasu obie walczące strony pozyskiwały sobie coraz to nowych zwolenników w opinii publicznej, przede wszystkim spośród osób zaangażowanych w działalność społeczno-polityczną, publicystów a także wśród profesury akademickiej. Osób takich było wiele, jeżeli wziąć pod uwagę, że w czasie mniej więcej połowy tysiąclecia zmieniło się około 20 ludzkich generacji. Niżej zostaną przytoczone przykłady takich stanowisk pochodzące tylko z ziem polskich, należące do różnych orientacji światopoglądowych i politycznych.

* W artykule wykorzystano wcześniejsze publikacje autora: *Przyczynki źródłowe do teorii szkoły. Z myśli organizacyjnej w polskiej pedagogice*, Wrocław 1984 oraz *Historyczne podstawy teorii organizacji szkolnictwa w Polsce*, t. I, Kraków 1999.

STANOWISKA PRZEMAWIAJĄCE ZA PAŃSTWEM JAKO GŁÓWNYM PODMIOTEM SZKOLNICTWA

Zwolennicy państwa jako podmiotu organizującego szkolnictwo formułowali swe żądania w różnym stopniu obowiązkowości i szczegółowości: od monopolu w zakładaniu, utrzymywaniu i nadzorowaniu szkół do luźniejszych form podporządkowania, jak stwarzanie warunków rozwoju szkół wspieranie ich finansowo w zamian za pewną uległość, dostarczanie szkołom wykształconych kadr nauczycielskich oraz wzorców programowych i organizacyjnych. Niżej dokonamy przeglądu rozmaitych stanowisk, w formie możliwie jak najbardziej skróconej.

1) Według najdłużej utrzymującego się poglądu **państwo ma prawo i obowiązek zakładania szkół.**

Już na przełomie XVI i XVII w. Sebastian Petrycy z Pilzna twierdził, że *dzieci są częścią Rzeczypospolitej*, więc powinny być poddane wychowaniu publicznemu, a król powinien zakładać akademie jako *grunty trwałości* Rzeczypospolitej¹. Podał na to dwa argumenty: 1) szkoły są fundamentami trwałości państwa, 2) państwo jest w pewnym sensie współwłaścicielem dzieci, więc ma prawo i obowiązek zajmować się ich wychowywaniem.

2) Cennym było twierdzenie, że **szkoły państwowe niekoniecznie muszą być rządowymi.**

Ostrożność w kreowaniu szkół państwowych zalecał ich zwolennik Hugo Kołłątaj. Obawiał się nadmiernej ingerencji aparatu rządowego w funkcjonowanie szkół, chciał państwowego charakteru szkoły, ale odróżniał państwo od rządu i urzędów. Zwracał uwagę na to, że niektóre formy rządu mogą być niekorzystne dla szkolnictwa, np. rządy despotyczne².

Jest to przestroga doniosła. Zauważmy, że KEN nie była podporządkowana rządowi lecz królowi i sejmowi. Ale w późniejszych czasach najczęściej nie odróżniano tej subtelności, identyfikując państwowość z rządowością, co miało negatywne skutki dla szkolnictwa.

3) Z gruntu odmienna była **zaborcza triada organizacyjno-programowa**. Po utracie przez Polskę niepodległości państwowej szkoły na ziemiach polskich przybrały charakter państwowy i zarazem rządowy, narzucony bezwzględnie przez trzech zaborców (w zaborze austriackim do czasu uzyskania autonomii). Wolę zaborców wobec szkolnictwa najdobitniej sprecyzowała represyjna ustawa dla Królestwa Polskiego wydana przez carskiego zaborcę w 1833 r. Według niej szkoły mogły powstawać i funkcjonować tylko po spełnieniu trzech warunków: 1. za zezwoleniem państwowych władz zaborczych, 2. na warunkach przez te władze określonych, 3. pod ich nadzorem³. W tej lakonicznej formule zawarto cały program polityki edukacyjnej zaborcy. Państwowość szkolnictwa przybrała tutaj postać monopolistyczno-despotyczno-biurokratyczną.

¹ Sebastian Petrycy z Pilzna, *Przydatki do Polityki Arystotelesowej*, w: *Pisma wybrane*, t. II, oprac. W. Wąsik, Kraków 1956, s. 427–428, 354–355 i nast., 436–439.

² *Mowa Hugona Kołłątaja do Prześwietnej Komisji Edukacji Narodowej imieniem młodzieży polskiej miana*, w: *Wybór pism naukowych*, oprac. K. Opalek, Warszawa 1953, s. 129.

³ *Wyciąg z najwyżej w 1933 r. zatwierdzonej ustawy dla gimnazjów, szkół obwodowych, elementarnych czyli parafialnych w Królestwie Polskim, art. 194–211*, w: *Zbiór przepisów administracyjnych Królestwa Polskiego, Wydział Oświecenia*, tom 5, Warszawa 1868, s. 729–737.

Mimo tego w kręgach akademickich i publicystycznych trwała (zwłaszcza w zaborze austriackim) dyskusja na temat pożądanego charakteru szkolnictwa, przynosząc kolejne interesujące idee oraz projekty organizacyjne.

4) Jeżeli opowiadano się po stronie państwa, to głównie podkreślano **ogólnospołeczne potrzeby aktywności państwa w szkolnictwie** Jan Nepomucen Steczkowski (XIX w.) dopatrywał się pięciu powodów, dla których państwo powinno być głównym (lub jedynym?) podmiotem szkolnictwa: 1. w celu nakazania rodzicom posyłania dzieci do szkół, 2. dla zakładania wystarczającej liczby szkół, 3. zapewnienia szkołom dostatecznej liczby nauczycieli, 4. zakładania szkół dostosowanych do rozmaitych potrzeb społecznych, 5. nadzorowania nauki szkolnej pod względem treści i metod⁴.

5) Stosunkowo często podkreślano rolę **państwa jako nadzorcy całego szkolnictwa**. Opowiadając się za wielością podmiotów prowadzących szkoły, Iza Moszczeńska domagała się państwowego nadzoru nad nimi wszystkimi. Jednak nie miałyby to być nadzór krepujący, lecz sprzyjający różnorodności i pozwalający *spożytkować wszystkie wrodzone skarby tkwiące w mózgach ludzkich*, który też dawałby *naturalne ujście prawdom reformatorskim, nie oplacając ich zbyt wielkim kosztem*⁵.

6) Dostrzeżono też państwo nie tylko jako organizatora szkolnictwa, lecz jako wychowawcę dowodząc, że **niezbędne jest wychowanie ideologiczno-państwowe**.

Taki argument wytoczył Władysław M. Borowski. Jego zdaniem dzisiejsze państwo nie może istnieć opierając się tylko na przymusie fizycznym, lecz musi urabiać postawy obywatelskie, poprzez szkołę. Właśnie stąd wynika konieczność jego zaangażowania w dziedzinie edukacji i kultury. Ale to zaangażowanie nie powinno polegać na tępieniu innych podmiotów organizujących szkoły⁶.

7) Myśl ta została wyrażona bardziej dobitnie w twierdzeniu, według którego **system wychowawczy ma być emanacją państwa**. Według Lucjana Zarzeckiego obecność państwa w edukacji szkolnej nie powinna budzić najmniejszych wątpliwości, bo tylko państwo może nadać szkole *moc wychowawczą i powagę w społeczeństwie*. A w ogóle to cały system edukacyjny powinien być *emanacją organizacji państwowej*⁷. Według niego szkoły mogłyby być prowadzone przez rozmaitych organizatorów, ale kształcenie nauczycieli powinno pozostawać w wyłącznej gestii państwa, aby mogło ono kierować całą edukacją poprzez dusze nauczycieli. Ale nie powinna to być dusza urzędnika, lecz profesjonalisty i obywatela. Państwo też powinno zapewnić nauczycielom zabezpieczenie na starość⁸.

8) Wreszcie oczekiwano ambitnie, by **szkoła państwowa stała się wzorcem dla pozostałych**. Mniejszą dbałość o państwowość szkolnictwa wykazywali Bogdan Nawroczyński oraz Władysław Radwan. Ich zdaniem nie jest najważniejsze, kto prowadzi szkoły, lecz jakie to są szkoły. Nawroczyński wskazywał, że ówczesne szkolnictwo państwowe

⁴ J. N. Steczkowski, *Dydaktyka czyli umiejętność nauczania ułożona dla użytku nauczycieli i kandydatów stanu nauczycielskiego*, Jasło 1864, s. 9–11.

⁵ I. Moszczeńska, *Demokracja i szkoła*, Piotrków 1916, s. 7, 25.

⁶ W. M. Borowski, *Ogólne zarysy wychowania narodowego*, Warszawa 1918, s. 250 i następne.

⁷ L. Zarzecki, *O wychowaniu narodowym*, Warszawa–Lublin–Łódź 1917, s. 48–49, 51, 53.

⁸ L. Zarzecki, *Państwo, społeczeństwo i nauczyciel*, w: *Wychowanie narodowe. Rozprawy i szkice...*, Warszawa 1926, s. 182–185.

cieszyło się wysoką frekwencją, ale nie dlatego, że było państwowe, lecz z powodu jego bezpłatności. Oczywiście byłoby pożądane, żeby szkoły państwowe mogły wyróżniać się wyższym poziomem naukowym i wychowawczym, stwarzając wzory dla pozostałych⁹.

9) W okresie międzywojennym przypomniano też dawniejszy pogląd, że to **rząd i parlament powinny być liderami szkolnictwa**. Wielopodmiotowość organizacyjną szkolnictwa potwierdził minister Sławomir Czerwiński. Wprawdzie wymieniał cztery podmioty, tj. rząd, parlament, samorząd lokalny i czynniki prywatne, ale przywiązywał wagę tylko do dwóch pierwszych, zwłaszcza do rządu¹⁰. Natomiast cenne było ekspozowanie (choć wiadomo, że tylko retoryczne) także parlamentu, gdyż od czasów KEN rzadko doceniano ten podmiot, zwłaszcza w wystąpieniach czynników rządowych.

10) Wreszcie dyskusja została sprowadzona do syntezy, według której **państwo ma być organizujące, finansujące, instruujące, kontrolujące i egzekwujące, ale nie monopolizujące szkolnictwo**. Najwięcej funkcji państwa w dziedzinie edukacji wymieniał Sergiusz Hessen. Uważał on, że skoro zostaje wprowadzony powszechny obowiązek szkolny wobec pewnej grupy obywateli, to ktoś musi zapewnić warunki i środki umożliwiające realizację tego obowiązku, organizować szkoły na odpowiednim poziomie, służyć im instruktażem, kontrolować. Tak powstaje wzrost uprawnień państwa wobec szkolnictwa, co prowadzi nawet do absolutyzmu i zbiurokratyzowania szkoły. W związku z tym trzeba wpływać na państwo, aby nie nadużywało swych prerogatyw wobec szkolnictwa¹¹.

Zbliżone stanowisko zajmował Wojciech Gottlieb. I on uważał, że nadzór państwowy nad szkolnictwem jest potrzebny, ale nie monopol: *monopol państwowy w dziedzinie wychowania nie da się uzasadnić na podstawie przesłanek wystarczających do umotywowania państwowego nadzoru nad szkolnictwem*¹². A i nadzór też nie musi być zaraz biurokratyczny i dokuczliwy, lecz raczej pośredni, np. w postaci egzaminów – według państwowych programów – przy przyjmowaniu do określonych szkół lub przy obejmowaniu pewnych stanowisk w życiu społecznym.

Przedstawione wyżej poglądy domagające się inicjatywy państwa w obszarze szkolnictwa zawierały niekiedy także przestrogi przed biurokratyczną monopolizacją szkolnictwa i sugerowały niezbędność racjonalnego godzenia w tej dziedzinie inicjatywy państwa z inicjatywą społeczną. Ale równocześnie powstawały w tej sferze wątpliwości co do bezstronnej aktywności państwa.

OPOZYCJA WOBEC INGERENCJI PAŃSTWA W SZKOLNICTWO

Od XIX stulecia kształtowała się opozycja wobec idei i praktyki ingerencji państwa w szkolnictwo. W warunkach polskich, kiedy państwa zaborcze używały szkolnictwa do celów antynarodowych, taka opozycja była zjawiskiem naturalnym. Józef Dietl zauważył,

⁹ B. Nawrocyński, *Najpilniejsze potrzeby dydaktyczne*, w: *Z pierwszego zjazdu dyrektorów gimnazjów państwowych w Warszawie 8–10 kwietnia 1920 r.*, Lwów–Warszawa 1921, s. 5–6; W. Radwan, *Postulaty w sprawie ustroju szkolnictwa w Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 1925, s. 22, 25.

¹⁰ S. Czerwiński, *Konstytucja a wychowanie publiczne. Odczyt wygłoszony w Wilnie 28 XI 1929 r.*, w: *O nowy ideał wychowawczy*, Warszawa 1934, s. 43–44.

¹¹ S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, Warszawa 1935, s. 191–193.

¹² W. Gottlieb, *Organizacja szkolnictwa*, w: *Encyklopedia wychowania*, t. III, red. S. Lempicki, W. Gottlieb i B. Suchodolski, Warszawa 1937–1939, s. 7–9.

że trwające od XVII i XVIII w. wyzwalanie się szkolnictwa spod presji Kościoła nie przyniosło szkolnictwu wolności, lecz popadło ono pod presję państwa, stając się narzędziem rządowego urabiania osobowości dzieci i młodzieży. Zyskały na tym szkoły pod względem materialnym i kadrowym, wzrastała ich liczba oraz procent skolaryzacji, nastąpiło wzbogacenie treści i metod nauczania, ale jednocześnie szkoły stały się instytucjami rządowo-biurokratycznymi. Nie chodziło w nich o wychowanie światłych obywateli, lecz raczej o uległych poddanych i urzędników¹³. Taki stan rzeczy musiał budzić opozycję światłych i patriotycznych Polaków.

W XIX w. nasilono negację szkolnictwa rządowego, wychodząc z motywów narodowych. Wincenty Lutosławski uważał w ogóle państwo za twór niższego rzędu od narodu i głosił potrzebę przejścia w szkolnictwie od polityki państwowej do polityki narodowej. Dowodził, że wychowanie narodowe wymaga rozwijania indywidualności, a wychowanie państwowe wręcz przeciwnie. W państwie widział skłonności policyjne, które są wadliwym środkiem wychowawczym¹⁴.

Analogiczne stanowisko, choć raczej z motywów ogólnokulturowych, zajmował Józef Kretz-Mirski, który uważał, że powinna zniknąć *szkoła państwowa* jako instytucja jednostronnego urabiania człowieka kosztem wszechstronnego rozwijania osobowości. Rolę państwa wobec szkolnictwa chciałby ograniczyć najwyżej do niezbędnych czynności ekonomiczno-administracyjnych i ogólnego nadzoru¹⁵.

SZKOŁA A POLITYKA

Równie często było dyskutowane zagadnienie stosunków między szkołą a polityką. Można tutaj zauważyć trzy stanowiska: 1. Stwierdzano konieczność nasycania życia szkoły zagadnieniami politycznymi; 2. Zdecydowanie przeciwstawiano się obecności polityki w szkole; 3. Zajmowano stanowisko mieszane, dopuszczające wpływ polityki na szkoły w niektórych przypadkach.

Stanowisko pierwsze reprezentowali przede wszystkim działacze oświecenia (A. Popławski, J. Śniadecki) i ich późniejsi kontynuatorzy; drugie – myśliciele epoki zaborów (B. Trentowski, S. Sobieski, L. Zarzecki, Z. Balicki i in.), natomiast poglądy mieszane spotyka się w różnych czasach.

Myśliciele i działacze epoki oświecenia opierali swe poglądy na teorii jedności człowieka i obywatela, człowieczeństwa i obywatelstwa. Antoni Popławski był przekonany o jedności wychowania moralnego i politycznego. Szkołę traktował jako przygotowanie do spełniania moralno-politycznych obowiązków obywatelskich¹⁶.

W zmienionej sytuacji kraju, pod zaborami, zmienił się kierunek myślenia na temat polityki w szkole. Według Bronisława Trentowskiego szkoła nie ma przygotowania do zajmowania się polityką, gdyż nie ma dostępu do autentycznych źródeł informacji

¹³ J. Dietl, *O reformie szkół krajowych*, Zeszyt 1, *Stanowisko szkoły. Rada Szkolna Krajowa. Język wykładowy*, Kraków 1865, s. 15, 16.

¹⁴ W. Lutosławski, *O wychowaniu narodowym*, Kraków 1902, s. 8; Tegoż, *Ludzkość odrodzona, Wizje przyszłości*, Warszawa 1910, s. 65; Tegoż, *Posłannictwo polskiego narodu*, Warszawa 1939, s. 99–100.

¹⁵ J. Kretz-Mirski, *U progu nowej ery*, Lwów 1919, s. 21.

¹⁶ A. Popławski, *Nauka moralna dla szkół narodowych. Przepisy do moralnej nauki na klasę I i II*, w: Tegoż, *Pisma pedagogiczne. Wstępem i objaśnieniami opatrzył S. Tync*, Wrocław 1957, s. 259, 261.

politycznej, wobec czego uprawiana w szkole polityka staje się *głupią i godną litości gadaniną* [...], zaczyna rządzić zarozumiała ciemnota i kraj staje się domem wariatów¹⁷.

Również Lucjan Zarzecki był przeciwny *politykomanii uczniowskiej*. Od nauczycieli oczekiwał oddziaływania na uczniów dodatnimi cechami osobowości, a nie politycznymi doktrynami. Uważał też, że polityka nie powinna wpływać na pedagogikę, podobnie jak na nauki przyrodnicze¹⁸.

Ale w postawie Zarzeckiego zawarty jest element dyskusyjny. Mianowicie, jeżeli żąda się od nauczyciela, żeby oddziaływał na ucznia swoją osobowością i swoimi własnymi przekonaniami, to powstaje pytanie, czy można zwolnić go od obowiązku prezentowania uczniowi także własnych poglądów politycznych, zwłaszcza wtedy, kiedy uczeń się tego domaga? Toteż po odzyskaniu przez Polskę niepodległości Zarzecki zrewidował swoje stanowisko, podkreślając związek między mądrym rządzeniem w państwie i mądrym wychowaniem¹⁹.

Zbliżony pogląd miał Zygmunt Balicki, opowiadający się przeciw angażowaniu młodzieży w praktyczne życie polityczne przed osiągnięciem dojrzałości obywatelskiej. Występował też przeciw rozbudzaniu namiętności politycznej, nietolerancji i oportuniźmowi politycznemu, a jednocześnie pragnął kształtowania charakteru przygotowującego do racjonalnego uprawiania polityki²⁰.

Zdecydowaną przeciwniczką *politycznej abstynencji* szkoły w życiu politycznym kraju była Iza Moszczeńska. Twierdziła, że *wyłączyć politykę z wychowania to tyle, co usunąć z niego wszystko, co ponad egoizm prywatny wyrasta*. Wątpiła aby szkoła oderwana od polityki mogła osiągać wyższe cele społeczne. Ale politykę pojmowała nie tylko jako wpływanie rządu na szkołę, lecz też jako dbałość władz o wspólne dobro obywateli²¹.

Zagadnienie polityki w szkole odnosi się również do osoby i postawy nauczyciela. Interesowali się nim m.in. Józef Bałaban i Władysław Radwan, zajmujący stanowiska raczej umiarkowane. Według Bałabana nauczycielom nie należy zabraniać należenia do partii politycznych, ale jednocześnie trzeba wymagać od nich, żeby nie poddawali się zaciętrzewieniu właściwemu walkom politycznym²².

Radwan uważał, że szkoła powinna jednak budzić refleksje polityczne, a państwo może wpływać na nauczycielstwo rozmaitymi niebiurokratycznymi sposobami służącymi dobru szkoły i kraju²³.

SZKOŁA A KOŚCIÓŁ I RELIGIA

Przez wiele stuleci Kościół był uważany za właściwego organizatora i nadzorcę wszelkich szkół. Ale od czasów Renesansu jego pozycja w tej dziedzinie ulegała nad-

¹⁷ B. F. Trentowski, *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętność wychowania, nauki i oświaty*, t. II, Wrocław 1970, s. 877–878.

¹⁸ L. Zarzecki, *Niezależność pedagogiki od polityki*, w: Tegoż *Wychowanie narodowe. Rozprawy i szkice*, Warszawa 1926, s. 157–165.

¹⁹ Tenże, *Charakter i wychowanie*, Warszawa [b. r.], s. 18.

²⁰ Z. Balicki, *Egoizm narodowy wobec etyki. Z dodatkiem: charaktery a życie polityczne*, Lwów–Warszawa 1914, s. 98, 105–106.

²¹ I. Moszczeńska, *Szkolnictwo polskie wobec nowych zadań*, Warszawa [b. r.], s. 5–13.

²² J. Bałaban, *Zakład kształcący nauczycieli jako szkoła fachowa*, Warszawa–Kraków 1922, s. 40.

²³ W. Radwan, *Zagadnienia ogólne*, w: W. Dzierzbicka, W. Radwan, *Kształcenie nauczycielstwa szkół ogólnokształcących*, Warszawa–Wilno 1938, s. 2–3. Odbitka z *Encyklopedii wychowania*.

wereżeniu, zaś od czasów Oświecenia była już stale kwestionowana. Krytyka szkolnego monopolu kościoła katolickiego przybierała dwie kolejne postacie: najpierw jako żądanie oddzielenia szkoły od kościoła, bez negowania jej religijnego zabarwienia, następnie jako porzucenie jej religijnego charakteru i zastąpienie go etyką umotywowaną ogólnoludzkimi wartościami świeckimi. Występowały także próby tolerancyjnego godzenia kierunku religijnego z laickim, czego przykłady znajdujemy w szkołach arikańskich oraz w szkołach Komisy Edukacji Narodowej.

Oprócz ogólnoeuropejskich prądów kulturowych, zwłaszcza filozoficznych, do ostrzeżenia krytyki Kościoła w szkolnictwie często przyczyniał się on sam, dostarczając przykładów nietolerancyjnego i aroganckiego zachowywania się w szkołach i poza nimi niektórych jego funkcjonariuszy. Wśród nauczycieli opozycyjność budziły także banalność i niedorzeczność niektórych nauk teologicznych i biblijnych głoszonych na katechezie. W ogniu tych walk sytuacja światopoglądowa i społeczna nauczycieli stawała się coraz trudniejsza.

W połowie XIX w. podjął to zagadnienie Ewaryst Estkowski, założyciel nauczycielskiego związku oraz nauczycielskiego czasopisma „Szkoła”. Niepokoilo go, że w szkole uczy się, że *trzeba kochać Boga, a nie jak ukochać bliźniego*²⁴.

Z jeszcze ostrzejszą krytyką wystąpił Adolf Dygasiński, który uważał, że religia mogłaby odegrać nawet pozytywną rolę w szkolnej edukacji, ale pod warunkiem, że prawdy religijne byłyby przedstawiane w sposób raczej bezwyznaniowy, bez stronnictwości partykularnych ugrupowań kościelnych, bez politycznego zabarwienia, *bez polityki teologicznej, która, właściwie mówiąc, jest największym wrogiem czystej religijnej prawdy*. Zwracał uwagę na demoralizującą rolę niektórych katechetów szkolnych, przytaczał przykłady jałowych pytań zadawanych przez nich kandydatom na nauczycieli, np.: *czy można chrzczyć rosółem?* Niepokoilo go, że *tu i ówdzie zaniedbano lub przerobiono prawdy religijne według widoków stronnictw, najzwyczajniej celem osiągnięcia władzy jak największej*²⁵.

Nauczycielstwo (oczywiście nie w całości) coraz bardziej zdecydowanie dochodziło do wniosku, że należałoby oddzielić sprawę szkoły od kościoła. Właśnie taki postulat został zgłoszony na Sejmie Nauczycielskim w 1919 r. Tam także uchwalono wniosek o przekształcenie nazwy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (MWRiOP) w Ministerstwo Wychowania i Oświecenia Publicznego²⁶. Ale praktyka edukacyjna kolejnych rządów nie poszła torem wytkniętym przez ten sejm, zwłaszcza wobec silnego kontrataku ze strony Kościoła.

Już w 1917 r. ks. Szydelski opublikował książkę, w której żądał (bo Kościół zwyczajowo *żądał*) ugruntowania życia szkoły na katolickim wątku religijnym i dowodził, że w przeciwnym wypadku *zatraca się poczucie moralne i zaczyna zacierać się różnica między grzechem i cnotą*²⁷. Postulował wprowadzenie do szkół religii jako przedmiotu

²⁴ E. Estkowski, *Kilka myśli z życia o oświeceniu ludu*, w: *Wybór pism pedagogicznych*, oprac. M. Szulkin, Warszawa 1955, s. 64.

²⁵ A. Dygasiński, *Echa warszawskie*, w: „Przegląd Tygodniowy Życia Społecznego, Literatury i Sztuk Pięknych” 1882, nr 19, w: Tegoż, *Pisma pedagogiczne*, oprac. i wstępem opatrzył W. Danek, Wrocław 1957, s. 143.

²⁶ *O szkołę polską. Pierwszy Ogólnopolski Wielki Zjazd Nauczycielski w dniach 14–17 kwietnia 1919 r. w Warszawie. Sprawozdania i streszczenia*, oprac. W. Kopczewski, Lwów–Warszawa 1920, s. 47, 255.

²⁷ S. Szydelski ks., *Religia a wychowanie i szkoła*, Poznań 1917, s. 24–25.

obowiązkowego, skoncentrowanie pracy wychowawczej na kierunku religijnym oraz zaprowadzenie szkół wyznaniowych. Oświadczał, że *ważniejszym jest wychowanie oddzielne młodzieży chrześcijańskiej ze względów religijnych niż narodowych*²⁸.

Również ks. Stanisław Adamski żądał szkół, na wszystkich szczeblach, oddzielnych według kryterium wyznaniowego. Żądał nasycenia duchem religijnym wszystkich przedmiotów nauczanych w szkołach, wprowadzenia katolickich zakładów kształcenia nauczycieli, upaństwowienia szkół średnich i nadania katolickiego charakteru wszystkim szkołom państwowym. Wymagał, aby stosunki między państwem a kościołem na terenie szkolnictwa zostały uregulowane zgodnie z przepisami prawa kościelnego²⁹.

Nauczycielska lewica przez cały okres międzywojenny powtarzała postulat oddzielenia kościoła od szkoły, ale w tamtych warunkach społeczno-politycznych był on nierealny. Np. Józef Bałaban zestawiał liczne fakty nietolerancji funkcjonariuszy kościelnych wobec szkoły i nauczycielstwa oraz przypominał postulat oddzielenia spraw wyznaniowych od ministerstwa oświaty i przesunięcia ich do resortu spraw wewnętrznych³⁰. Można było wytykać Kościołowi antwychowawcze przykłady nietolerancji, ale nie wpływało to na zmianę jego faktycznie silnej pozycji znajdującej poparcie u władz państwowych oraz wśród szerokich kręgów społeczeństwa, a także wśród części nauczycielstwa zorganizowanego w katolickie organizacje zawodowe.

Podobny los spotkał pomysł Henryka Ułaszyna, który uważał, że jeżeli religia miała być prowadzona w szkole, to jako przedmiot nadobowiązkowy i nie powinna posiadać cech żadnego wyznania, a wobec tego z programu nauczania tego przedmiotu powinny być usunięte historia danego Kościoła, dogmatyka i etyka wyznaniowa. Ani Kościół ani państwo nie powinny narzucać światopoglądu, bo tych wartości powinien człowiek dorabiać się sam na drodze samokształcenia³¹.

Zdaje się, że i dzisiejsza lewica laicka (pomijając jej frakcję ateistyczną) też nie ma innego programu rozwiązania tego zadawnionego problemu.

W czasach PRL rozwiązywała go konstytucyjna zasada rozdzielenia Kościoła od instytucji państwowych (a do nich zaliczano szkołę) oraz *Ustawa z 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania*³².

WSPÓŁDECYDOWANIE SPOŁECZEŃSTWA O SZKOLE

W czasach nowożytnych zwyciężał pogląd, według którego szkoła powinna służyć społeczeństwu świeckiemu oraz jego państwu i właśnie to społeczeństwo, na równi z państwem, ma prawo i obowiązek współdecydowania o swojej szkole. Natomiast problemem były formy i zakres wpływania społeczeństwa na szkoły i szkolnictwo. Zgłoszono kilka pomysłów oraz zastosowano niektóre z nich w praktyce.

Prawdopodobnie pierwszą formą utrzymywania zorganizowanego kontaktu szkoły ze społeczeństwem były egzaminy publiczne, a właściwie popisy szkół wobec rodziców i zainteresowanej społeczności lokalnej. Chętnie organizowano je w XVIII w. Z czasem

²⁸ Tamże, s. 26, 29, 97, 101.

²⁹ S. Adamski, *Szkoła wyznaniowa czy mieszana*, Poznań [b. r.], s. 61, 66–67, 70.

³⁰ J. Bałaban, *Walka o niezawisłość szkoły w Polsce. Stosunek duchowieństwa do szkoły i nauczyciela*, Lwów 1925.

³¹ H. Ułaszyn, *Państwo i Kościół w walce o szkołę*, Lublin 1935, s. 42, 45.

³² Dz. U. 1961, nr 32, poz. 160, art. 2, 39.

wzbudzały krytykę, więc w drugiej połowie XIX w. stawał w ich obronie Edmund Gergowicz, który dowodził, że należy je utrzymać, gdyż pobudzają uczniów do wysiłku, dostarczają satysfakcji pilnym uczniom, pobudzają zainteresowanie społeczeństwa szkołą, stymulują kształtowanie się opinii publicznej o szkole, ukazują społeczeństwu wielkość nauczycielskiego trudu, w ogóle działają na szkołę ożywczo³³.

Skuteczną formą współdziałania było zwracanie się przez organy państwowe do społeczeństwa o zgłaszanie projektów reform szkolnych. Jak wiadomo, tak postąpiła Komisja Edukacji Narodowej, zwracając się (rok 1773) do ówczesnego wykształconego społeczeństwa ze stosownym apelem. Nie był to apel pozorowany, kurtuazyjny czy chybiony. Projekty zostały rzeczywiście nadesłane (np. przez Antoniego Popławskiego, Ignacego Potockiego, Adolfa Kamińskiego), a Komisja potraktowała je poważnie, rozpatrywała na swych posiedzeniach i starała się korzystać z nich w kierowaniu szkolnictwem.

Analogicznie zachowali się kilkadziesiąt lat później reformatorzy szkolnictwa w Królestwie – Aleksander Wielopolski i Józef Korzeniowski. I oni zwrócili się do społeczeństwa (1862 r.) z apelem o złożenie im projektów reform edukacyjnych. W ciągu dwóch miesięcy otrzymali ich podobno 38³⁴.

Także w PRL sięgnięto do podobnej formy angażowania społeczeństwa do współdecydowania o szkolnictwie. Mianowicie Komitet Ekspertów dla opracowania raportu o stanie oświaty powołany 31 stycznia 1971 r. zwrócił się do społeczeństwa z podobnym apelem. W ciągu dwóch lat otrzymał 88 ekspertyz i innych opracowań od 220 pracowników naukowych oraz 272 analizy od instytucji oświatowych, gospodarczych i społeczno-politycznych, a ponadto wykorzystał ponad tysiąc stosownych publikacji prasowych³⁵.

Inną formę współdziałania wprowadziła już w 1808 r. Izba Edukacyjna Księstwa Warszawskiego. Wprawdzie głównym motywem były potrzeby finansowe, ale równocześnie udawało się mocno zainteresować ogół mieszkańców danego terenu (*parafii szkolnej*) szkołami, przez to, że należąc przymusowo do lokalnego *towarzystwa szkolnego*, musieli wносить podatki na szkoły. Spośród przedstawicieli tych mieszkańców utworzono *dozory szkolne*³⁶.

Już w XIX w. funkcjonował pogląd, według którego szkoła powinna być powiązana ze społeczeństwem poprzez lokalne instytucje społeczne i podporządkowana, w jakiejś mierze, szefom tych instytucji. Ale to mogłoby także prowadzić do powstawania sytuacji dysfunkcyjnych, nawet do chaosu. Właśnie tego bał się, przed ponad stu laty, Józef Dietl, twierdząc, że *za mnogie władze uniewładniają się wzajem i utrudniają ruch urzędowy, do bezwładności prowadzą. Władze podrzędne szkolne nie powinny być za liczne i składać się mają, podług naszego zdania, z komisji szkolnych obwodowych i komisji szkolnych miejscowych*³⁷. Chodziło mu o to, by szkoły były kierowane przez własnych fachowych szefów, a szefowie innych instytucji, także władz szkolnych, mogliby wpływać

³³ E. Gergowicz, *Zapiski pedagoga*, Lwów 1879, s. 118–122.

³⁴ Tę informację podaje S. Sempołowska, *Reforma szkolna 1862 r.*, w: *Pisma pedagogiczne i oświatowe*, red. M. Falski, Warszawa 1960, s. 148.

³⁵ *Założenia i tezy Raportu o stanie oświaty*, Warszawa 1973, s. 10.

³⁶ *Odezwa Izby Edukacyjnej do obywateli. Urządzenie szkół miejskich i wiejskich elementarnych, z 12 stycznia 1808 r.*, w: *Źródła do dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce z doby Izby Edukacyjnej 1807–1812*, zebrał i wstępem poprzedził Z. Kukulski, Lublin 1931, s. 422.

³⁷ J. Dietl, *O reformie szkół krajowych...*, s. 62.

na szkoły raczej tylko pośrednio, opiniodawczo, a przede wszystkim świadczyć materialnie na rzecz szkół.

Niektórzy zwolennicy wpływania społeczeństwa na szkołę ograniczali ten wpływ do funkcjonowania opinii publicznej i zmierzali do kształtowania i ożywiania tej opinii. Zauważali jednak, że w Polsce (pod zaborami) właściwie funkcjonowały tylko jej namiastki, jakieś pokątne podszepty i urojenia wytwarzane np. przez koterie salonowe, a nie przez ciała zorganizowane i zdolne do kompetentnego rozpoznawania sytuacji i formułowania adekwatnych sądów o szkole³⁸.

W 1905 r. Towarzystwo Pedagogiczne ogłosiło warunki postępu w szkolnictwie, a wśród nich zawiadywanie szkołami przez społeczeństwo poprzez swobodnie wybierane osoby do władz szkolnych, a także przez wybieranie kierowników szkół z gron nauczycielskich³⁹. Ta ostatnia sprawa była powtarzana i w latach późniejszych i dopiero na przełomie XX i XXI w. została w pewnym stopniu rozstrzygnięta.

Z okresowymi wahaniami był realizowany także postulat włączania rodziców w skład szkolnych rad pedagogicznych. Zdecydowaną zwolenniczką ich udziału była Iza Moszczeńska. Dążąc do demokracji społecznej, do kontroli społeczeństwa nad szkołą, była przekonana, że bez demokratycznej szkoły nie będzie demokratycznego społeczeństwa. Poprzez demokratyczną szkołę, kierowaną przez społeczeństwo, miałoby ono przygotowywać się w ogóle do demokratycznego życia w państwie. Z narzędzia ujarzmiania szkoła powinna stać się powszechnym środowiskiem wyzwalań umysłów⁴⁰.

Idea jest piękna, jednak społeczeństwo szeroko pojęte na ogół mało wykazuje zainteresowania sprawami szkolnictwa. Ubolewali nad tym m.in. filozof Kazimierz Twardowski oraz działacz oświatowy ks. Jan Gralewski. Dlatego ten pierwszy żądał od nauczycieli uczestnictwa w zebraniach organizowanych przez różne organizacje i referowania na nich spraw szkolnictwa⁴¹. Zaś ks. Gralewski oświadczał, że nie wolno zwalniać społeczeństwa od odpowiedzialności za losy polskiej szkoły, która ma *być wysnuta z duszy całego narodu*⁴².

Żarliwą bojowniczką o społeczny charakter szkoły była Stefania Sempołowska. Szkoła miała być uspołeczniona nie tylko ze względu na jej cele, ale także pod względem sposobu jej funkcjonowania, o czym mieli decydować nauczyciele, uczniowie, rodzice, przedstawiciele różnych warstw i ugrupowań społecznych⁴³. Przecistawiając się biurokratycznemu charakterowi szkoły, żądała, żeby urzędy administracji szkolnej miały postać bardziej opiekuńczą niż władczą. Domagała się swobód zawodowych dla wszystkich samodzielnie myślących nauczycieli⁴⁴. Zwalczała pozorne konsultowanie spraw

³⁸ B. Ostoją, *Niepodległość wewnętrzna*, Lwów 1898, s. 18. Odbitka z „Kwartalnika Naukowo-Politycznego i Społecznego”.

³⁹ *Jakiej potrzeba nam szkoły. Z prac Towarzystwa Pedagogicznego*, Warszawa 1927, s. 28.

⁴⁰ I. Moszczeńska, *Nasza szkoła w Królestwie Polskim. Uwagi na czasie*, Lwów 1905, s. 71; tejsze, *Demokracja i szkoła*, Piotrków 1916, s. 6–7, 8, 28.9.

⁴¹ K. Twardowski, *Szkoła a wybory*; Przedruk z „Muzeum” 1907, nr 1, w: *Mowy i rozprawy*, red. K. Zagajewski, Lwów 1912, s. 170–173.

⁴² J. Gralewski, *Zadania wychowawcze szkoły narodowej w Polsce*, Warszawa 1915, s. 16.

⁴³ S. Sempołowska, *Wśród nauczycieli*, „Nowa Gazeta” 1915, nr 388, w: *Pisma pedagogiczne i oświatowe*, red. M. Falski, Warszawa 1960, s. 122–124.

⁴⁴ S. Sempołowska, *Szkolnictwo polskie. O jutro szkolnictwa polskiego*, w: „Myśl Polska” 1915, w: *Pisma pedagogiczne...*, s. 127–128, 129, 133; Tejsze: *Reforma szkolna 1862 roku*, Warszawa 1915, w: *Pisma pedagogiczne...*, s. 136 i następne.

szkolnych z nauczycielami uprawiane przez ministrów edukacji i pod tym pretekstem obciążanie nauczycieli coraz to nowymi obowiązkami⁴⁵.

Domaganie się udziału czynnika społecznego w funkcjonowaniu szkół odniosło wreszcie pewien pozytywny skutek. Przepisy tymczasowe o szkołach elementarnych w Królestwie z 1917 r. przewidywały trzy rodzaje społecznego uczestnictwa: a) opieki szkolne dla poszczególnych szkół, b) międzyszkolne dozory szkolne, c) rady szkolne okręgowe. Wszystkie te trzy instytucje miały składać się z przedstawicieli miejscowego społeczeństwa, z przedstawicieli miejscowej administracji ogólnej, z nauczycielstwa i duchowieństwa, a w dwóch ostatnich mieli się znaleźć także lekarze⁴⁶.

Wprawdzie zmieniająca się podczas trwającej wojny sytuacja polityczna nie rokowała temu aktowi prawnemu pełnego powodzenia, ale legitymizowała, chociaż teoretycznie, dotychczasowe starania.

Powtórzone je na zjazdach nauczycielskich odbywanych u progu odzyskania przez Polskę niepodległości państwowej⁴⁷, a także podczas Sejmu Nauczycielskiego. Godząc się ze stanowiskiem tego Sejmu, że administrowanie szkolnictwem należy zostawić rządowi (inspektorzy, kuratorzy, minister), S. Kwiatkowski jednak zastrzegał, że zagadnienia najogólniejsze i podstawowe, o ważnym znaczeniu dla narodu i państwa, jak ideał wychowawczy, nie powinny być decydowane przez stronnice rządy, lecz publicznie, w nieskrępowanej dyskusji w społeczeństwie⁴⁸.

Do trwającej dyskusji włączali się także socjologowie oraz socjologizujący pedagodzy. Florian Znaniecki głosił wręcz, że nie tylko szkoła, lecz całe społeczeństwo powinno być *wychowującym społeczeństwem*⁴⁹.

Wychowawcze funkcje środowiska społecznego eksponowała Helena Radlińska, według której *czynniki niewidzialne środowiska posiadają największe znaczenie dla wychowania, gdyż dzięki nim może się dokonywać przekształcanie życia, owo „ulepszanie” będące celem wychowawczym*⁵⁰.

Pogląd ten podzielał Bogdan Suchodolski, chociaż zauważał krytycznie, że sprawa jest skomplikowana, gdyż rozmaici ludzie ze środowiska zabierają głos w sprawach wychowania, posługują się nawet insynuacjami, toczą spory, nie licząc się z faktami⁵¹.

W końcu lat trzydziestych Włodzimierz Gałęcki twierdził, że szkoła ma obowiązek informowania społeczeństwa o wynikach swojej pracy. W tym celu powinna składać sprawozdania przed lokalną społecznością, a nie tylko przed rodzicami⁵². Odnajdujemy tutaj zamiar nawrotu (poszerzonego) do praktyki stosowanej już w wiekach wcześniejszych.

⁴⁵ S. Sempołowska, *Z powodu przemówienia p. ministra Świtalskiego*, w: *Pisma pedagogiczne...*, s. 493–495.

⁴⁶ *Przepisy tymczasowe o szkołach elementarnych w Królestwie Polskim (uchwalone przez Tymczasową Radę Stanu 10 sierpnia 1917 r.)*, Warszawa 1917, s. 9, par. 46.

⁴⁷ Por np.: *O szkołę polską. Protokół zjazdu delegatów stowarzyszeń nauczycielskich z Królestwa, Poznaniańskiego i Galicji odbytego w Krakowie 6–9 stycznia 1918 r.*, Lwów 1918, s. 72–73, 74.

⁴⁸ S. Kwiatkowski, *Uwagi o ustroju szkolnictwa ogólnokształcącego*, Lwów–Warszawa 1925, s. 7–8.

⁴⁹ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. I, *Wychowujące społeczeństwo*, Warszawa 1928, s. 140–145, 147; t. II, *Urabianie osoby wychowanka*, Warszawa–Lwów 1930, s. 17.

⁵⁰ H. Radlińska, *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego*, Warszawa 1933, s. 33, 133–134.

⁵¹ B. Suchodolski, *Liceum ogólnokształcące*, Lwów–Warszawa b. r., s. 47; Tenże, *Uspolecznienie kultury*, Warszawa 1937, s. 374–375, 381, 383.

⁵² W. Gałęcki, *Organizacja szkoły*, w: *Encyklopedia wychowania*, t. III, red. S. Lempicki, Warszawa 1937–1939, s. 206.

W czasach PRL postulat wpływania społeczeństwa na szkolnictwo został zredukowany do dwóch konkretnych postaci: komitetów rodzicielskich oraz komitetów opiekuńczych. Jedne i drugie były tworzone dla pojedynczych szkół i nie było między nimi struktur poziomych ani pionowych. Odegrały one bardzo pozytywną rolę jako instytucje przychodzące szkołom z pomocą ekonomiczną i częściowo także opiekuńczą.

Komitety rodzicielskie zbierały składki od rodziców, za które dożywiały uczniów (a w pierwszych latach po wojnie dopłacały nauczycielom do ich poborów), pomagały w organizacji wycieczek, fundowały uczniom (przez jakiś czas także nauczycielom) nagrody rzeczowe, pomagały w remontowaniu szkół, świadczyły im rozmaite doraźne usługi na jakie było stać poszczególnych rodziców.

Zakładowe komitety opiekuńcze powstawały z inicjatywy poszczególnych szkół lub zakładów pracy, do czego płynęły zachęty ze strony związków zawodowych, komitetów partyjnych oraz rad narodowych. Ich świadczenia bywały różnorodne i czasami ogromne: dostarczały szkołom transportu, remontowały budynki i ogrodzenia, pomagały zdobywać reglamentowane materiały, udostępniały swoje świetlice i inne urządzenia. W gruncie rzeczy rzadko bywały to „komitety”, a zazwyczaj jakiś pojedynczy społecznik z dyrekcji lub rady zakładowej, który działał środkami zakładu na rzecz szkoły. Nie zajmowały się zasadniczymi zagadnieniami wychowawczymi, jak np. ideałami wychowawczymi czy społeczną oceną szkolnictwa. Wpływ wychowawczy komitetów opiekuńczych na szkoły był raczej niewielki w porównaniu z wielkością świadczeń ekonomicznych, zwłaszcza że niektóre zapobiegliwe szkoły posiadały więcej niż jeden zakład opiekuńczy.

Postulat szeroko pojętego współdecydowania społeczeństwa o szkole został wznowiony w koncepcji *szkoły usamorządowanej* ogłoszonej w połowie lat 70. ubiegłego wieku przez piszącego ten tekst⁵³. Przedstawiono w niej pojęcie szkoły uspołecznionej i autonomicznej oraz warunki i etapy przekształcania ówczesnej ubezwłasnowolnionej szkoły polskiej w uspołecznioną i demokratyczną, w rozmiarach jakie wówczas były możliwe, bez nadmiernego prowokowania władz partyjno-państwowych. Ze względów taktycznych autor nazwał tę szkołę *usamorządowaną*. Mogła nią stać się szkoła państwowa, samorządowa oraz prywatna. Uspołecznieniu szkoły autor nadał trojake znaczenie: 1) teleologiczne, tzn. szkoła powinna być uspołeczniana przez usamorządowanie, pod względem jej społecznych celów, być dostosowaną do potrzeb całego społeczeństwa, kierować się wartościami ideowymi wynikającymi z doświadczeń historycznych, z potrzeb bieżących i perspektyw całego społeczeństwa i służyć wszystkim grupom społecznym; 2) funkcjonalne – wewnętrzny ustrój szkoły powinien posiadać charakter demokratyczny, uwzględniający wielopodmiotowość współdecyzyjną jej uczestników, a więc uczniów, nauczycieli, dyrektorów, rodziców, przedstawicieli społeczności lokalnej; 3) kontrolne, tzn. że społeczeństwo powinno mieć możliwość określonego prawem kontrolowania pracy szkół oraz administracji szkolnej, prawo swobodnego wypowiadania opinii o szkołach.

⁵³ Zarys koncepcji oraz bibliografia w: A. Smolański, *Historyczne podstawy teorii organizacji szkolnictwa w Polsce*. t. II – *Funkcjonowanie szkoły*, Kraków 1999, s. 113–131. Także artykuły zawarte w czasopiśmie: „Polityka” z 26 VI 1980 r.; „Głos Nauczycielski” 1981, nr 27, 44, 48, 49; „Nauczyciel i Wychowanie” 1981, nr 4–5, 1982, nr 4; „Oświata i Wychowanie” 1988, nr 36.

⁵⁴ Dz. U. 1991, nr 95, poz. 425, wielokrotnie nowelizowana w następnych latach.

Mimo że ta koncepcja nie wywarła praktycznych przekształceń w ówczesnym scentralizowanym szkolnictwie polskim, to jednak powodowała zmiany w myśleniu o szkolnictwie wśród wielu pedagogów oraz działaczy edukacyjnych i przygotowywała ich psychicznie do zmian, jakie nastąpiły w kolejnych latach.

Dużym wydarzeniem w rozwiązywaniu omawianego zagadnienia stała się (ale dopiero na progu III RP) ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Wprawdzie nie mówi ona o współdecydowaniu społeczeństwa o szkole, lecz jednak zapewnia go w pewnym stopniu przez to, że przewiduje powoływanie *społecznych organów w systemie oświaty*. A więc mają to być ciała w istniejącym już systemie oświaty, kierowanym przez władze głównie administracyjne, a nie spoza niego. Mimo to ustawodawca dopuścił spory udział przedstawicieli społeczeństwa we współdecydowaniu o wielu sprawach szkolnych. Przewidziano dwie instytucje, o których powołaniu decydują urzędnicy, tj. Krajową Radę Oświatową powoływaną przez ministra (art. 45–47) oraz Wojewódzką Radę Oświatową tworzoną przez kuratora oświaty (art. 48–49). Trzecim organem społecznym, odnoszącym się tylko do zakresu działania jednej szkoły, jest Rada Szkoły lub Rada Rodziców. Te ostatnie tworzone są głównie spośród rodziców, w sposób raczej demokratyczny, głównie w drodze wyborów (art. 50–53). W składzie tych ostatnich instytucji ustawodawca przewidział udział przedstawicieli rad pedagogicznych (art. 51) oraz samorządów uczniowskich (art. 55).

Kadencje tych społecznych organów określono na 3 lata, a ich kompetencjom nadano charakter głównie opiniodawczy i wnioskodawczy, zwłaszcza w szerszych sprawach edukacyjnych lub bardziej wiążący w sprawach lokalnych, dotyczących konkretnej szkoły (art. 45, ust. 1; art. 50, ust. 2; art. 54, ust. 1; art. 55, ust. 5). Nie przewidziano strukturalnych powiązań między tymi organami. Ale ważne jest, że ta doniosła sprawa, nadal jeszcze dyskusyjna, została podjęta przez najwyższego ustawodawcę, jakim jest parlament.

Jak widać z powyższego przeglądu stanowisk, od około pięciu stuleci, a w Polsce głównie przez ostatnich 200 lat, trwa w myśli pedagogicznej dyskusja międzypokoleniowa dotycząca władztwa nad szkolnictwem. Każdy z jej głównych uczestników – państwo, Kościół, społeczeństwo – coś zyskiwał lub tracił w kolejnych okresach historycznych. Dzisiaj wszystkie trzy podmioty posiadają wpływ na szkolnictwo, ale jest on nadal nierówny: społeczeństwo zyskało wpływy lokalne na poszczególne szkoły, natomiast państwo i Kościół posiadają w swej gestii całe szkolnictwo, decydują o ideałach wychowawczym, programach nauczania, strukturze szkolnictwa, o statusie prawnym nauczycieli, o ich kwalifikacjach i uposażeniu. Można by sądzić, że wpływ największy posiada społeczeństwo poprzez swój parlament, ale dokąd ten ostatni będzie opanowany przez partie polityczne (a za jedną z partii silniejszych można w Polsce uważać także Kościół katolicki), to rzeczywisty wpływ społeczeństwa na szkolnictwo będzie ograniczony i zależny od partyjnych gestorów. A zawodowi pedagodzy – jak zwykle – prowadzą dyskusje, dostarczając argumentów poszczególnym walczącym stronom.

W zakresie relacji szkoła – Kościół nadal godne przypomnienia są historyczne sugestie dotyczące prowadzenia szkół nie tylko jednowyznaniowych, ale także dwuwyznaniowych, symultанных, religijnych bezwyznaniowych, świeckich oraz ateistycznych. Aby to stało się praktycznie możliwe, niezbędne byłoby konsekwentne oddzielenie spraw wyznaniowych i kościelnych od państwa. W gruncie rzeczy nie o to powinno chodzić, czy szkoła ma być fideistyczna czy ateistyczna, lecz raczej autentycznie humanistyczna, oparta na ogólnoludzkich normach niezależnej etyki, tolerancyjnie przyjazna

dla człowieka i całego rodzaju ludzkiego, ukierunkowana na zapewnianie globalnego ładu, współpracy i pokoju.

W relacji między szkołą a państwem i społeczeństwem (już teraz częściowo reprezentowanym przez samorządy lokalne) konieczne jest współdziałanie obydwu tych ostatnich podmiotów, ale z przestrzeganiem zasady sprawiedliwego rozdzielenia ich praw i obowiązków wobec szkolnictwa. Chodzi m. in. o stworzenie zabezpieczeń, by państwo, posiadające w praktyce przewagę nad społeczeństwem i samorządami lokalnymi, nie nadużywało swych prerogatyw i nie pasożytkowało na samorządach, społeczeństwie i szkole. Ale czasami państwo może być też obrońcą szkoły w przypadkach, kiedy niektóre egoistyczne grupy społeczne lub samorządy lokalne chciałyby nadużywać szkoły dla celów sprzecznych z jej ogólnospołecznym przeznaczeniem, kiedy jakieś instytucje społeczne domagają się dla siebie praw wpływania na szkolnictwo, natomiast rzadziej wykazują skłonność do przyjmowania na siebie odpowiednich obowiązków. Szkolnictwo bywa traktowane jako teren swostej kolonizacji, która ma przynosić kolonizującym instytucjom korzyści, przy możliwie żadnych lub minimalnych nakładach inwestycyjnych. Trwająca od dawna rywalizacja o zawłaszczenie szkolnictwa przez instytucje partykularne będzie trwać prawdopodobnie nadal, ze szkodą dla szkolnictwa, jeżeli organizujące się społeczeństwo nie stworzy odpowiednich zabezpieczeń.

HANNA MARKIEWICZOWA
Warszawa

KWESTIA KOBIECA NA PRZEŁOMIE XIX I XX WIEKU W OPINII CZYTELNICZEK „BLUSZCZU” Z 1902 R.

W XX wiek Polacy wchodzili bez własnego państwa, co stwarzało komplikacje nie tylko w sferze polityki, ale także na polu edukacji. Polityka germanizacyjna i rusyfikacyjna uprawiana przez zaborców na byłych ziemiach Polski była jednym z przejawów dyskryminacji Polaków realizowanej w myśl bismarckowskiej i carskiej racji stanu.

Podczas gdy w Europie zachodniej i krajach skandynawskich kobiety uzyskały prawo do edukacji zgodnej z zainteresowaniami, skutkiem czego mogły studiować, Polki nie tylko nie mogły w pełni realizować swoich aspiracji oświatowych, ale podlegały również społecznemu osądowi, zazwyczaj mężczyzn, którzy nie wyobrażali sobie kobiety w innej roli niż matki i żony. Na taką opinię miały wpływ: tradycja, sytuacja polityczna ziem polskich oraz zacofanie cywilizacyjne, które wyrażało się w między innymi w wolno rozwijającej się gospodarce. Skutkiem tego *świadomość wyprzedzała przemiany bytu*¹, co oznaczało ograniczoną do nielicznych środowisk emancypację kobiet, która w efekcie była rodzajem mody i nie miała wpływu na trwałość rodziny².

Jednak Polki, za sprawą rozszerzającego się zachodnioeuropejskiego ruchu emancypacyjnego, konieczności wsparcia ekonomicznego rodziny oraz ambicji osobistych, rozpoczęły batalię o należne miejsce zawodowe i edukacyjne w społeczeństwie. Oznaczało to przede wszystkim otwarcie im możliwości takiej edukacji, która dawała szansę na usamodzielnienie spowodowane nie tylko modą ale też przymusem ekonomicznym; edukacji na miarę czasów, w których przyszło im żyć.

W świadomości społecznej Polaków funkcjonował bowiem nadal model wykształconego mężczyzny – przyszłego pana domu utrzymującego rodzinę. Stąd wszelkie oferty edukacyjne skierowane były do chłopców i dlatego nauka synów, a nie córek, otoczona była szczególną pieczęią rodziców.

¹ J. Jedlicki, *Jakiej cywilizacji Polacy potrzebują. Studia z dziejów idei i wyobraźni XIX wieku*, Warszawa 1988, s. 10.

² T. Kitzwalter, *Procesy modernizacji a emancypacja kobiet na ziemiach polskich XIX wieku*, w: *Kobieta i społeczeństwo na ziemiach polskich XIX wieku*, red. A. Żarnowska, A. Szwarc, Warszawa 1995, s. 8.

Tradycja ta nakazywała także władzom zadbać o wychowanie męskiej części narodu. Nawet najbardziej światli członkowie elit, jak np. Stanisław Staszic³, większą uwagę obdarzali edukacją chłopców, jako potencjalnych przyszłych przedstawicieli władz, nadając kształceniu dziewcząt znaczenie może nie drugorzędne, ale nie najważniejsze.

Ferment w sprawie edukacji dziewcząt sprawiła wydana w 1818 r. *Pamiętka po dobrej matce* Klementyny z Tańskich Hoffmanowej. I chociaż sama autorka widziała kobietę przede wszystkim jako żonę i matkę, jednak podkreślając przymioty dobrej żony, starała się rozszerzyć program kształcenia dziewcząt, wykazując konieczność znajomości języka i historii ojczystej, wykreślając z programu *przedmioty wyższe* takie jak matematyka, uważając ich znajomość jako element ogólnej, dość powierzchownie traktowanej wiedzy⁴.

Problemem edukacji i pozycji kobiet w życiu społecznym była zainteresowana Narcyza Żmichowska⁵. Nie zgadzając się z większością poglądów Klementyny z Tańskich Hoffmanowej, dotyczących kształcenia niewiast i ich przyszłości, zadawała trzy podstawowe w tej kwestii pytania, mianowicie: *czy kobieta uczyć się powinna, jak i dlaczego?*⁶ Udzielając odpowiedzi, skłaniała się ku twierdzeniu, iż dotychczas odmawiano kobiecie prawa do nauki, dając w zamian niewielką, nic nieznaczącą, wiedzę⁷.

Będąc *ubezwłasnowolnioną* obyczajowo przez męską część społeczeństwa, niewiasta nie mogła realizować swoich potrzeb, marzeń i zamiarów. Znaczenie nauki i opanowanie wiedzy widziała Żmichowska w kategorii realizacji podstawowych potrzeb człowieka, a więc i kobiety.

Jak kobiety uczyć się mają? – tak jak kobiety, co dla Żmichowskiej oznaczało zaspokojenie indywidualnych potrzeb, rozwój zdolności, wreszcie przyczynienie się do osiągnięcia moralnego szczęścia mężczyzny⁸.

Przełom w kwestii kobiecej przyniosło powstanie styczniowe w Królestwie Polskim i jego konsekwencje w życiu społecznym. Represje carskie zmusiły Polaków do umacniania tożsamości narodowej w sposób, który nie narażał by ich na odwet zaborcy. Ideał matki – Polki nadal pozostawał podstawą kształcenia kobiet odpowiedzialnych za wychowanie młodego pokolenia. Ciężar wychowania, wobec rosnącej rusyfikacji, musiał przejść dom rodzinny. Jednocześnie hasła pozytywistyczne, płynące z zachodniej Europy, znalazły podatny grunt w środowisku warszawskim, które starało się je „przykroić” do warunków Królestwa. Idea „pracy u podstaw” i „pracy organicznej” uruchomiła pokłady

³ Staszic co prawda opowiadał się za edukacją dziewcząt, jednak to mężczyźnie przyznawał palmę pierwszeństwa, bowiem on miał w przyszłości kierować losem państwa i rodziny, decydować o oświeceniu narodu... Instytucje nadzorujące wychowanie, jego zdaniem, miały składać się z *samych najmoralniejszych ojców familii i z samych najoświecieńszych w narodzie obywateli, również tylko ojców familii*, w: S. Staszic, *Pisma i wypowiedzi pedagogiczne*, oprac. T. Nowacki, Wrocław, Zakład im. Ossolińskich, 1956.

⁴ *Wysokie nauki dosyć jej będzie znać z ogólnej treści*, w: Klementyna z Tańskich Hoffmanowa, *Pamiętka po dobrej matce czyli ostatnie jej rady dla córek*, Warszawa 1872, s. 115–116.

⁵ Narcyza Żmichowska (Gabryella) (1819–1876) – pisarka, pedagog, ukończyła pensję Zuzanny Wilczyńskiej oraz Aleksandryjski Instytut Wychowania Panien. Pełniła funkcję nauczycielki domowej u Zamoyskich. Inicjatorka i przywódczyni „Entuzjastek”; prowadziła działalność oświatową wśród rzemieślników warszawskich, rzeczniczka edukacji kobiet.

⁶ *Pogadanki pedagogiczne Narczy Żmichowskiej*, w: „Świt” 1902, nr 12, s. 140.

⁷ Tamże.

⁸ Tamże.

inicjatywy społecznej w walce przeciw zaborcy, której celem było odzyskanie utraconej niepodległości poprzez wytrwałą pracę nad oświeceniem ludzi dotychczas wykluczonych ze sfery edukacji i umocnieniem potencjału ekonomicznego Polaków, co związane było integralnie z upowszechnieniem wiedzy i oświaty we wszystkich warstwach społecznych.

Jednym z haseł pozytywistów było umożliwienie kobiecie samorealizacji, udostępnienie jej możliwości edukacyjnych na poziomie wyższym oraz prawa do wykonywania pracy zawodowej.

Herold pozytywizmu warszawskiego, Aleksander Świętochowski wypowiadał się zdecydowanie za dostępem kobiet do studiów wyższych, pisząc: *Prawa wszechludzkiej cywilizacji, prawa naszego historycznego rozwoju i obecnego położenia wymagają po nas, ażeby rodzice wobec swych celów i obowiązków odnoszących się do wyższego ukształcenia dzieci równouprawnili z synami córki, ażeby przed wprowadzeniem tych córek do przybytku szerszej nauki i na pole szerszego życia przygotowali należycie do pierwszej ich umysł, do drugiego charakter, ażeby zwracały je głównie ku kierunkowi wiedzy najbardziej odpowiadającej naturze niewieściego przeznaczenia, społecznego układu i nastroju w danej chwili, ażeby znowu inteligentny ogół ze swej strony zajął się stworzeniem odpowiednich u siebie instytucji.(...) Jest rzeczą dowiedzioną teoretycznie i praktycznie, że wielkość kobiet zależy w prostym stosunku od wielkości jej myśli, że wyższa wiedza podnosi i reguluje zarówno jej działalność, jak i stanowisko i że jedynie uzdalnia ją do umiejętnego wyzyskiwania sfer pracy już zdobytych i trafnego wyboru jeszcze nie zajętych*⁹. Aleksander Świętochowski, tak jak wielu innych pozytywistów, widział konieczność: zreformowania zakładów kształcenia przeznaczonych dla dziewcząt, przestarzałych programów, dbałości rodziców o edukację córek. Nie widział niczego złego, a wręcz zachęcał dziewczęta do podejmowania nauki na poziomie wyższym, nie traktując ich jako zagrożenia i konkurencji dla mężczyzn. Pozytywiści traktowali kobietę jako istotę równą mężczyźnie, o takich samych walorach intelektualnych, nie zdejmując z niej jednakże obowiązku wychowania młodego pokolenia.

Hasła równouprawnienia kobiet były tematem chętnie podejmowanym przez ówczesną prasę. Wypowiadali się nie tylko mężczyźni, ale także płeć piękna, nie zawsze po myśli swoich przedstawicieli. Forum dyskusji pozytywistów był „Przegląd Tygodniowy”, obok „Świtu”, „Opiekuna Domowego” i innych periodyków.

Jednym z najdłużej wydawanych był tygodnik „Bluszcz. Pismo tygodniowe ilustrowane dla kobiet” przeznaczony dla kobiet i do nich skierowany. Tygodnik ten, założony przez Michała Glucksberga w styczniu 1865 r. ukazywał się aż do 1939 r. Od początku istnienia do 1897 r. pismo redagowane było przez Marię Ilnicką – znaną publicystkę i działaczkę społeczną¹⁰. Autorzy reprezentowani byli między innymi przez: Julię Terpiłowską, Czesława Jankowskiego, Ferdynanda Hoesickę, Kazimierza Glińskiego, Wandę Żeleńską, Zofię Seidler i innych. Kwestie kobiece zawsze reprezentowane były na łamach „Bluszcza”. Poza artykułami wstępnymi, przypominano poglądy Narcyzy Żmichowskiej na kwestie edukacji kobiet. Stałą rubryką była *Kronika działalności kobiecej*, która

⁹ A. Świętochowski, *O wyższym ukształceniu kobiet*, w: *Pedagogika pozytywizmu warszawskiego*, oprac. R. Wroczyński, Wrocław 1958, s. 119.

¹⁰ *Prasa Polska 1864–1918*, red. J. Łojek, Warszawa 1976, s. 49.

składała się z wiadomości o dokonaniach Polek i Europejek zarówno na niwie społecznej jak i naukowej, podtrzymując tym samym zainteresowanie płci pięknej wiedzą i nauką.

W artykule wstępnym piętnastego numeru „Bluszczu” z 1902 r., zatytułowanym *Ślówko o pannach i do panien (Kwestionariusz „Bluszczu”)*, redakcja czasopisma skierowała do czytelniczek apel o nadsyłanie swoich uwag na temat tzw. kwestii kobiecej. Redaktorzy zauważali, iż każdej spornej sprawie, a kwestia kobieca do takich należała, trzeba dokładnie się przyjrzeć *trzeba ją wpieryw poznać dobrze, trzeba się porozumieć, trzeba zebrać pewną ilość danych, aby dojść następnie do logicznego wniosku*¹¹.

Z inicjatywy redakcji ogłoszono kwestionariusz skierowany do czytelniczek, w którym znalazły się kwestie nurtujące ówczesną pleć piękną. Oczekiowano odpowiedzi dotyczących: marzeń, zamiarów na przyszłość, określenia właściwego kierunku osobistego rozwoju; pytano o różnice w poglądach między nimi a pokoleniem ich matek, o stosunek do miłości i małżeństwa oraz oczekiwaniach z nim związanych, wreszcie o realizację zakreślonych celów, gdyby pozwolono im samodzielnie podejmować decyzję. Jedną z ważniejszych kwestii kwestionariusza było określenie roli i zadań kobiety. *W przekonaniu, że taka świadomość mogłaby przynieść sprawie społecznej w ogóle a kobieciej w szczególności u nas pewien pożytek postanowiliśmy wystąpić z inicjatywą wybadania dzisiejszej kobiety polskiej: - dajemy jej głos, niech przemówi, niech szczerze i otwarcie wypowiada się ze swych dążeń i poglądów, swoich potrzeb i zamiarów, ze swoich pragnień i nadziei*¹². Kwestionariusz był anonimowy, choć jak zaznaczała redakcja czasopisma, na apel odpowiedziało ponad 100 czytelniczek, mieszanek zarówno miast jak i wsi, i wiele z nich swoje odpowiedzi opatrzyło pełnym imieniem i nazwiskiem¹³. W kolejnych wydaniach, aż do 51 numeru czasopisma, drukowano fragmenty lub całość najciekawszych wypowiedzi. Liczba uczestniczek wskazywałaby na fakt dużego zainteresowania samych kobiet problemami płci pięknej.

Inicjatorzy ogłoszenia kwestionariusza potraktowali sprawę jako przyczynek do poznania kwestii kobiecej, jako przykład, na który powinna zwrócić uwagę cała zainteresowana problemem część społeczeństwa, zwłaszcza matki i mężczyźni¹⁴.

Przekrój społeczny czytelniczek, które nadesłały obszerne odpowiedzi na pytania zawarte w kwestionariuszu, był różny tak, jak regiony Królestwa Polskiego przez nie reprezentowane. Pisały dziewczęta z rodzin chłopskich¹⁵, pisały panny wysłane na dokończenie nauki do paryskich klasztornych pensji¹⁶, pisały córki ziemian¹⁷.

Zasadniczym rysem prawie wszystkich wypowiedzi było podkreślanie niemożliwości realizacji swoich zamierzeń, spowodowanej głównie poprzez obowiązujący obyczaj, konwenans, tradycyjnie pojmowaną rolę kobiety. Wśród marzeń dziewcząt wymieniane

¹¹ *Ślówko o pannach i do panien (Kwestionariusz „Bluszczu”)*, w: „Bluszcz” 1902, nr 15, s. 175.

¹² Tamże, s. 176.

¹³ *Nasz kwestionariusz paniński*, w: „Bluszcz” 1902, nr 34, s. 397. W dalszych przypisach, ze względu na odwoływanie się do tego samego rocznika „Bluszczu” i fragmentów zamieszczonych odpowiedzi na *Nasz kwestionariusz paniński*, podawana będzie tylko strona, bowiem w całym roczniku, niezależnie od edycji, obowiązuje kolejność ich numeracji.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Mała Podlasianka, tamże, s. 410–411; Mazurka, tamże, s. 436–437.

¹⁶ Ikaria, tamże, s. 398–399.

¹⁷ Teresa Maryja R., tamże, s. 449–450.

były zamiary ulepszenia otaczającego świata i służba społeczeństwu poprzez użyteczną pracę dla dobra ludzkości. *Moim marzeniem jest szczęście mojego społeczeństwa, nie tylko mojego lecz całej ludzkości*¹⁸ – pisała, wywodząca się z majątnej rodziny, „Aneri”, której rodzice zapewniili edukację, nie przewidując, iż córka zechce zostać pianistką. I choć ton odpowiedzi czytelniczki na kwestionariusz był dość egzaltowany, to jednak list zdradzał rzeczywiste zainteresowania muzyczne, których nie akceptowali rodzice dziewczyny [...] *pytano mnie kpiarsko i żartobliwie, czy mam zamiar zostać artystką i chęć dawać koncerty(?)*¹⁹.

Inna czytelniczka żaliła się na otaczającą ją rzeczywistość, w której nie mogła realizować swoich marzeń wtłoczona w obowiązujący szablon. *Sądziłam, pisała, iż zapoznawszy się z rozwojem umysłowości ludzkiej potrafię sformułować myśli tłoczące się do mózgu, słowami wyrazić wezbrane uczucia. Tymczasem dusze mą i umysł skrępowano, wolę ukrócono, uczuciom narzucono kajdany szablonu, formuł i formulek. A jako stracha na wróble przedstawiono mi widmo emancypacji i feminizmu*²⁰.

Wśród marzeń znaczące miejsce zajmowało pragnienie bycia *człowiekiem, użytecznym członkiem społeczeństwa, równym mężczyźnie przez wiedzę, samodzielność, niezależność materialną i prawa*²¹. Przede wszystkim dążenia wszystkich panien dałyby się zawrzeć w tym wykrzykniku: *Więcej swobody! Więcej niezależności! Więcej własnej wolnej woli w postępowaniu!*²² Konieczność osiągnięcia samodzielności w podejmowaniu decyzji życiowych przewijała się stale wśród respondentek „Bluszczu”. A niemożność osiągnięcia tego celu bądź marzeń upatrywały w wielu czynnikach, między innymi w wadliwym wychowaniu i niedoskonałej edukacji.

Felicja Wyleżyńska w liście do redakcji wymieniła trzy główne drogi wychowania kobiet, wskazując jednocześnie, że wszystkie łączy jeden podstawowy mankament: mianowicie żadna z nich nie dawała rękojmi zabezpieczenia bytu sobie i swojej rodzinie w przyszłości. Ani wychowanie w klasztorze, po którym wprawdzie dziewczęta wynosiły znajomość języków obcych, ale także totalną nieznajomość świata, ani wychowanie domowe charakteryzujące się częstą zmianą nauczycielek, brakiem systematyczności i planu nauczania, co w efekcie nie dawało podstaw do samodzielnej pracy, ani wreszcie pensje, po których wprawdzie otrzymywało się dyplom teoretycznie otwierający drogę do dalszego kształcenia, tylko chęci panien, niestety, nie były pod tym względem zaspakajane; żadna z tych trzech dróg edukacyjnych nie spełniała oczekiwań płci żeńskiej i w rezultacie nie przygotowywała do samodzielności w działaniu i myśleniu²³.

Zwłaszcza edukacja domowa nie dawała szans utrzymania w przyszłości i była dla wielu uciążliwością. *Gdyby to jedynie ode mnie zależało nie uczyłabym się grać, gdyż nie mam do muzyki ani dużych zdolności, ani zamiłowania, lecz moi rodzice, szczególniej matka, uważają tak jak wiele starszych osób, iż każda panna powinna grać na fortepianie i mówić po francusku. Ja jednak jestem tego zdania, iż muzyki powinny uczyć się tylko*

¹⁸ Aneri, tamże, nr 40, s. 471.

¹⁹ Tamże.

²⁰ Ikaria, tamże, s. 398.

²¹ Jadwiga, tamże, s. 559.

²² Gustawa Toporcanka, tamże, s. 607.

²³ Felicja Wyleżyńska, tamże, s. 423.

*te panny, które mają wybitne zdolności w tym kierunku; w przeciwnym razie lepiej użyć tego czasu na naukę czegoś praktycznego zamiast marnować go na próżno*²⁴ – pisała czytelniczka o pseudonimie „Wiochna”.

O chęciach zdobywania wiedzy pisało kilkanaście czytelniczek. W zależności od warunków środowiskowych dążenie do zdobycia jak największej edukacji zgłaszały dziewczęta zarówno z rodzin ziemiańskich, inteligencji małomiasteczkowej i z rodzin chłopskich.

Teresa Maryja R napisała *Rwałam się i rwę do wiedzy, książka dla mnie to najmiłszy przyjaciel, w niej często znajduję odbicie swych wrażeń, pragnień, a więc to nie moja fantazja, tylko życie i dążenia ludzkie, a tu na wsi i książka rzadkością bywa, więc skąd mogę pożyczać, werbuję*²⁵. Głód wiedzy był charakterystyczny nie tylko dla dziewcząt z rodzin chłopskich. Znakomita część respondentek uważała, że należy osiągnąć wykształcenie dające perspektywę na przyszłość. *Po skończeniu pensji* – zwierzała się osoba ukrywająca się pod pseudonimem „Iskierka” – *powinno się bezwarunkowo obrać jakiś fach, czy to ukończyć jaki fakultet, buchalterię, aptekarstwo, agronomię itp., gdy się dopnie celu wtedy już nie potrzeba liczyć na niczyją pomoc, gdyż same możemy zarobić na siebie, a jeżeli nie z konieczności trzeba pracować, to można na inne wznioślejsze cele siłę naszą spożytkować*²⁶. Oczywiście chęć zdobycia zawodu nie przesłaniała dziewczętom innych ważnych obowiązków płci żeńskiej. Zgodnie z tradycją widziały konieczność nabycia umiejętności, które były dotychczas domeną wyłącznie kobiet. Wspomniana wyżej „Iskierka” wskazywała na konieczność wdrożenia młodych dziewcząt do typowych zajęć kobiecych, uważając iż od najmłodszych lat dziewczęta powinny pomagać w zajęciach domowych i racjonalnym gospodarowaniu funduszami²⁷.

Wśród respondentek „Bluszczu” najwięcej kobiet opowiedziało się za wykonywaniem zawodu nauczycielki, podkreślając, że jest to zajęcie nader pożyteczne i kobiece, przyczyniające się do podniesienia oświaty wśród rodaków. *Zawód to wprawdzie skromny i obierany prawie przez każdą pannę pragnącą szybko dojść do chleba – zawód nauczycielski. A jednak chcę się poświęcić zawodowi temu z całym zapalem, gdyż zdaje mi się, że nie może być celu szczytniejszego nad pracę sumienną gorliwą i bezinteresowną wśród naszego ciemnego i białamucanego ludu*²⁸. Wskazywano na konieczność edukacji dzieci wiejskich, co bardzo dobrze korespondowało z hasłami *pracy u podstaw* propagowanymi przez pozytywistów warszawskich. Zajęcie to miało nie tylko dać szansę na samodzielne utrzymanie się, ale także polecano je pannom, które nie musiały się troszczyć o swój byt materialny. *Na dziewczęta trzeba także wpływać, by uczyły wiejskie dzieci i służbę, bo ludność wiejską oświecać jest naszym obowiązkiem*²⁹.

Generalnie można stwierdzić, iż ambicje większości ankietowanych dziewcząt odbiegały od ról tradycyjnie wykonywanych przez kobiety, od ideału wychowania dziewcząt nakreślonego przez Klementynę z Tańskich Hoffmanową.

²⁴ Wiochna, tamże, s. 462.

²⁵ Teresa Maryja R., tamże, s. 448.

²⁶ Iskierka, tamże, s. 535.

²⁷ Tamże.

²⁸ Jadwiga Sz., tamże, s. 583.

²⁹ Maryja – Felicja T., tamże, s. 510.

Jednakże wśród ponad stu nadesłanych odpowiedzi znalazły się zwolenniczki tradycyjnego podporządkowania kobiety rodzicom i mężowi, kwestionujące konieczność reformy edukacji dziewcząt. *Dla tych to moich pojęć uważam za potworne, gdy kobieta dzisiejsza, emancypantka wyrzeka się swoich praw naturalnych (...) przecież kobieta powinna łączyć wielki rozum z jeszcze większym sercem, powinna kochać społeczeństwo, rodzinę miłością macierzyńską, a czy nie głównym obowiązkiem kobiety jest piecza o czystość moralną rodziny? Czy społeczeństwu nie służy większą zasługą cicha żona i dobra matka, niż zwariowana feministka?* – pisała „Mała Podlasianka”³⁰. Wtórowała jej ukrywająca się pod pseudonimem „Marynia Połaniecka”: *Toż przecież, jeśli naród polski pokłada dziś całą nadzieję w kobiecie, to chyba nie w tej, która będzie mogła zająć stanowisko doktora, lecz w tej która nauczy przyszłe pokolenie kochać i czcić wszystko co nasze, co wzniosłe zasieje mu w sercu takie gruntowne zasady wiary i moralności, żeby one nie tylko uchroniły je od upadku, budziły do pracy nad sobą i dla pożytku społeczeństwa...*³¹. *Najpiękniejsze jest powołanie kobiety, jako kapłanki ogniska domowego*³².

Z przytoczonych wypowiedzi wynika, iż tradycyjny ideał wychowania kobiety na dobrą żonę i matkę podzielały również kobiety, które z jednej strony oczekiwały zmian w edukacji dziewcząt, ale z drugiej strony optowały za podtrzymaniem modelu żony i matki, ponieważ jego utrzymanie było konieczne w warunkach niewoli narodowej. Wszak to matka była pierwszą nauczycielką swojego potomstwa. Do niej należało zapoznanie dzieci z tradycjami i historią narodu, ona była też pierwszą nauczycielką języka ojczystego. Z tej funkcji nikt nie chciał kobiety – Polki zwolnić. Warunki polityczne i polityka zaborców miały niewątpliwie wpływ na dobór lektur. Gusty literackie ankietowanych rozkładały się między dzieła „ku pokrzepieniu serc” (H. Sienkiewicz, M. Rodziewiczówna, Bolesław Prus) a ówczesnie tworzących takich jak: Stefan Żeromski, Stanisław Wyspiański czy Stanisław Przybyszewski, przy czym kilka osób przyznało się, iż dzieł Przybyszewskiego po prostu nie rozumie, ale ceni je za kunszt językowy autora. Podkreślano walory literatury romantycznej a także poezji Teofila Lenartowicza, Marii Konopnickiej, Artura Oppmana³³. Tak więc literatura realistyczna, zwłaszcza proza, była czytana przez młode dziewczyny i kobiety.

Czytelniczki „Bluszczu” wyraźnie dostrzegały różnice w poglądach na edukację, jakie istniały pomiędzy nimi a ich matkami. Generalnie istotne różnice polegały na przywiązaniu matek do tradycyjnego ideału kobiety, takiego, jaki np. proponowała Klementyna z Tańskich-Hoffmanowa. Różnica pokoleniowa, doświadczenie i obawy o przyszłość, o której wspominają respondentki, a także przywiązanie do tradycyjnej funkcji kobiety, wszystko to sprawiało rozziw między oczekiwaniami rodziców a ambicją i marzeniami córek. Matki widziały konieczność wychowania córek na dobre żony i przyszłe wychowawczynie młodego pokolenia, jako podporę życiową męża, traktując marzenia córek, np. o studiach wyższych, jako niepotrzebną fanaberię. *Największy wpływ na panny wywierają ich matki. Oby one więc poświęcić zechciały chęć zostania babkami jak najprędzej i wskazywały córkom ogólniejsze cele w życiu; oby pozwoliły im mieć własną wolę;*

³⁰ Mała Podlasianka, tamże, s. 411.

³¹ Marynia Połaniecka, tamże, s. 497.

³² XX, tamże, s. 485.

³³ Tamże, s. 436.

oby ich pragnienie wyższego wykształcenia nie uważały za nieszczęście; oby zrozumieć chciały, że kobieta jest nie tylko aniołem, żoną, królową balu, ale jest człowiekiem³⁴.

Zdaniem niektórych respondentek to właśnie matki powinny przysposobić córki do uczestnictwa w życiu społecznym, dać im możliwość wyuczenia się zawodu, który będzie tarczą chroniącą przed zakrętami życia³⁵. Czytelniczki widziały różnice pokoleniowe i usprawiedliwiała rodziców, gdyż, jak twierdziły, ich matki nie miały takiej świadomości swojej siły, jak one. Apelowaly o wychowywanie kolejnego pokolenia dziewcząt w taki sposób, aby przyszłe kobiety były jeszcze bardziej zahartowane, bardziej zdecydowane i samodzielne niż one same³⁶.

Ostatni problem poruszany w *Kwestionariuszu*... to kwestia małżeństwa, miłości i stonku do mężczyzn. Należy zauważyć, że sprawy te były dosyć szeroko uwzględnione we wszystkich opublikowanych wypowiedziach. Można wobec tego sądzić, iż dla wypowiadających się kobiet były to ważne tematy. Z wypowiedzi respondentek wynika poważne traktowanie zarówno uczucia miłości jak i instytucji małżeństwa. Na ogół we wszystkich kwestionariuszach poruszana była sprawa małżeństwa z miłości, a nie z rozsądku czy dla osiągnięcia statusu społecznego i materialnego. *Podstawą szczęścia w małżeństwie jest harmonia; niestety zdobywa się ją najczęściej po wielu latach wspólnego życia*³⁷.

Małżeństwo widziane oczami czytelniczek „Bluszczu” powinno być dobrowolnym związkiem dwóch osób o pokrewnych duszach³⁸. *Wspólność myśli, ufność, szczerść praca wspólna dla swoich i dla szerszego ogółu – to ideał małżeństwa*³⁹. Kwintesencję poglądów ówczesnych samodzielnych kobiet wyraziła w swojej odpowiedzi „Iskierka”, pisząc: *Nigdy nie powinnyśmy wychodzić za mąż li tylko dla stanowiska – a biada tej, która ma główkę tym zaprzątniętą i decyduje się dla majątku wyjść za zupełnie dla niej obojętnego*⁴⁰.

Miłość, w wyznaniach czytelniczek, miała różne odcienie. Jedne, tak jak osoba ukrywająca się pod pseudonimem „Mazurka”, traktowały to uczucie w kategoriach poświęcenia dla drugiej osoby⁴¹. Inne definiowały to, jako coś, co powinno być oparte na solidnych podstawach, czyli szacunku, zrozumieniu potrzeb drugiej osoby, bowiem spełnienie tych warunków gwarantowało trwałość uczuć⁴². Podsumowaniem tej kwestii niech będzie wyznanie szesnastoletniej dziewczyny znad starego Sanu, która biorąc udział w ankiecie, napisała: *Wbrew licznym mniemaniom wierzę, że i teraz istnieje miłość prawdziwa i czuję, że będę w stanie oddać jej kiedyś swe serce, lecz wiem również, że nie pokocham nigdy pięknej lalki dla jej pięknych oczu, lecz człowieka rozumnego, którego charakter memu odpowiadał będzie*⁴³. Idealna miłość wedle czytelniczek „Bluszczu” powinna zasadzać się na zrozumieniu, szacunku, dobrym charakterze człowieka obdarzonego tym uczuciem, wspólnych zainteresowaniach i wspólnej pracy.

³⁴ Ikaria, tamże, s. 398.

³⁵ Felicja Wyleżyńska, tamże, s. 423.

³⁶ ska, tamże, s. 485.

³⁷ Aurelia Wyleżyńska, *Nasz kwestionariusz*..., tamże, 1902, nr 39, s. 462.

³⁸ Annat, tamże, s. 471.

³⁹ Tamże, s. 508.

⁴⁰ Iskierka, tamże, s. 535.

⁴¹ Mazurka, tamże, s. 436.

⁴² Laszka, tamże, s. 437.

⁴³ *Krótkie i proste wyznanie wiary szesnastoletniej dziewczyny znad starego Sanu*, tamże, s. 583.

Ostatni element kwestionariusza to opinie kobiet o mężczyznach. Czego oczekiwały od mężczyzn czytelniczki „Bluszczu”? Przede wszystkim szlachetności charakteru, głębokości umysłu, tego wszystkiego co określały pojęciem duszy⁴⁴. Czy znajdowały takich, prawdopodobnie tak, aczkolwiek panowało powszechne przekonanie, iż mężczyźni więcej się wybacza aniżeli kobiecie. *Gdyby zamężne czyniły to co czynią ich mężowie, w znacznej części, cóżby na to powiedział świat?... im zaś tego nikt za złe nie weźmie, bo im wolno, oni są panami, my zaś powinniśmy być pokornymi służkami i nie patrzeć tam, gdzie pan mąż nie chce*⁴⁵. Czytelniczka Jadwiga w ostrych słowach opisywała współczesnych jej mężczyzn. *Ogół mężczyzn – według mojej, być może stronnej obserwacji, odznacza się przede wszystkim brakiem zamięłowania do poważnej pracy i poczucia obowiązku, gonieniem za łatwą egzystencją i użyciem, brakiem współczucia dla niedoli jednostek i potrzeb społeczeństwa, upodobaniem do bezmyślnych i niemoralnych rozrywek, (konceptów i skoków operetkowo-szansonetkowych, flirtu, kart, hulanki, totalizatora itp.*⁴⁶ Wydaje się, iż opinia Jadwigi była zbyt krzywdząca, co wynikało z jej doświadczeń życiowych i obserwacji środowiska, w którym się znalazła. Rozciąganie takich ocen na ogół mężczyzn było pewnego rodzaju fałszowaniem rzeczywistości, biorąc pod uwagę fakt, iż każda społeczność składa się z różnych typów ludzkich, niekoniecznie z przewagą osobników o złych cechach charakteru.

Klamrą spinającą wychowanie młodego pokolenia, odnoszącą się do opinii wyrażanych o mężczyznach, niech będzie wyjątek odpowiedzi z kwestionariusza Teresy Maryi R., która twierdziła, że kobieta powinna być przygotowana do wykonywania różnych ról społecznych, w tym najważniejszej roli – matki *...bo przecież kobiety wychowują synów, przyszłych panów świata, mężów, ojców przyszłego pokolenia, i jeśli jest teraz źle i mają dużo do zarzucenia mężczyznom i w ogóle ludziom, czy to po części nie jest kobiet winą? ...Brak zasad wpajanych, brak zapału do życia i jego szlachetnych celów, same dążenia doczesne, nic do podnoszenia duszy, tylko łatwe i przyjemne życie (...) jednak kobieta powinna być odpowiednio przygotowana do swej roli, wykształconą, rozumną, aby mogła godnie odpowiedzieć swojemu zadaniu*⁴⁷.

Wnioski z lektury opublikowanych na łamach „Bluszczu” wypowiedzi kobiet można ująć w kilku zasadniczych тезach.

Pierwszą najważniejszą bolączką Polki był brak odpowiednich zakładów kształcenia dziewcząt, w których mogłyby realizować swoje zainteresowania i marzenia. Istniejące nie odpowiadały programowo wymogom początków XX wieku, a odgłosy walki o możliwość podejmowania przez dziewczęta nauki na poziomie wyższym na terenie Królestwa Polskiego słychać było podczas strajku szkolnego w 1905 r., kiedy to jednym z haseł wysuwanych przez młodzież było dopuszczenie kobiet do studiów wyższych. Prawie wszystkie respondentki „Bluszczu” narzekały na narzucony im gorset tradycji, nakazujący przygotować się do roli żony i matki. W dodatku zakres owego przygotowania był wysoce niewystarczający, czego przyczyną było zbyt słabe wykształcenie matek, niewidzących potrzeby głębszego kształcenia córek. Rodzicielska wizja wychowania dziewczyny nakazywała jej posiąść takie umiejętności jak: gra na fortepianie, elementy języka

⁴⁴ Felicja Wyleżyńska, tamże s. 423.

⁴⁵ Mazurka, tamże, s. 436.

⁴⁶ Jadwiga, tamże, s. 559.

⁴⁷ Teresa Maryja R., tamże, s. 449.

francuskiego, dbałość o powierzchowność, umiejętność konwersacji. W tym panieńskim programie zabrakło niestety przedmiotów i umiejętności, których znajomość zapewniłaby bezpieczną, od strony materialnej, egzystencję w życiu dorosłym. Tymczasem, pod wpływem idei emancypacyjnych, ambicji i warunków materialnych, kobiety skłaniały się ku takiej wiedzy, która czyniła je użytecznymi w różnych dziedzinach życia społecznego. *Użyteczność* – to hasło przewijało się we wszystkich nadesłanych ankietach. Najczęściej wybieranym zajęciem było nauczycielstwo, które dawało możliwość realizowania pozytywistycznego hasła „pracy u podstaw”. Niestety, wołanie kobiet o swobodę i niezależność w podejmowaniu newralgicznych decyzji, jak również o możliwość podejmowania pracy poza progiem własnego domu, przyjmowana była jako fanaberia lub gnieciona w zarodku, zarówno przez rodzinę jak i przez środowisko. Ideał żony i matki był podstawą konsekwentnie podtrzymywaną przez matki i mężczyzn. Tymczasem kobiety odczuwały wielką potrzebę działania wśród i dla społeczeństwa.

Świadomość przemian w duchu pozytywizmu wyrażona została również przez zestaw autorów lektur, których znajomością popisywały się ankietowane kobiety. Prus, Żeromski, Sienkiewicz, Konopnicka, Rodziewiczówna, rzadziej Przybyszewski, najrzadziej twórczość poetycka – to najczęściej wymieniani, a zatem czytani, luminarze literatury.

Kwestiami newralgicznymi w życiu młodej dziewczyny są zawsze miłość i małżeństwo. W tych sprawach czytelniczki mówiły jednym głosem; małżeństwo nie z rozsądku czy dla pieniędzy, ale dla wspólnoty zainteresowań, magnetyzmu serca i harmonii pożycia małżeńskiego. Kobieta miała realizować się nie tylko jako matka i żona, ale także jako partnerka męża i wychowawczyni własnych dzieci, obeznana z aktualnymi metodami i sposobami kształtowania postaw i charakterów. Dopiero taka kobieta, wykształcona, mądra, zaradna, realizująca swoje zamierzenia i ambicje, nierezygnująca z własnych zainteresowań, samodzielna w podejmowaniu decyzji, a jednocześnie dobra żona i odpowiedzialna matka była ideałem, do którego dążyły ówczesne dziewczęta. Mimo rozwoju ruchu emancypacyjnego, mimo jego popularności wśród kobiet zamieszkujących Królestwo Polskie, długo jeszcze w świadomości społecznej pokutowało powiedzenie Jana Jakuba Rousseau, iż uczona kobieta jest plagą dla męża, dzieci i sług. Kwestia kobieca pozostaje tematem aktualnym do dziś, mimo upływu lat i rozwoju cywilizacyjnego nadal słyszy się głosy sytuujące płęć żeńską między mężem, dziećmi i kuchnią.

AGATA SAMSEL
Białystok

RODZINA JAKO ŚRODOWISKO WYCHOWAWCZE W OKRESIE DRUGIEJ RZECZYPOSPOLITEJ

SŁOWO WSTĘPNE

Schyłek XIX wieku był czasem przełomowym dla rozwoju nauk społecznych. Dzięki zastosowaniu nowych metod badawczych uzyskano możliwość rozpatrywania funkcjonowania rodziny w powiązaniu z określonymi procesami urbanizacji i industrializacji. Jednocześnie szereg wybitnych psychologów kształtowało i ugruntowywało zręby nowej jeszcze dziedziny, uświadamiając ogółowi konieczność badań nad psychiką człowieka od chwili jego narodzin i znaczenie okresu wczesnodziecięcego dla prawidłowego rozwoju i funkcjonowania jednostki w dorosłym życiu. Naukowcy reprezentujący różne dziedziny zgodnie twierdzili, że rodzina ma decydujący wpływ na kształtowanie postaw młodego pokolenia i przygotowanie jednostki do życia i funkcjonowania w szerszej społeczności. W związku z tym pojawiło się szczególne zainteresowanie dzieckiem i jego wychowaniem. Przedmiotem poszukiwań wielu ówczesnych badaczy stało się znalezienie skutecznych metod wychowania, prowadzących do wypracowania takich cech, postaw, zachowań i wartości młodego pokolenia, aby jak najlepiej służyło ono w przyszłości społeczeństwu, narodowi i państwu. W sytuacji, kiedy powszechnie zgadzano się ze stwierdzeniem, iż przyszłość leży w rękach obecnych dzieci, a środowiskiem mającym największy wpływ na ich wychowanie jest rodzina, naturalnym było zwrócenie bacznej uwagi na jej kondycję i predyspozycje do jednej z ważniejszych ról, jaką miała do spełnienia, czyli wychowania nowego pokolenia. Powszechnie uznawano, że przyszłość ludzkości zależna jest od wchodzących w jej skład jednostek, natomiast wartość ich jest ściśle związana z kondycją rodziny, w której się wychowują. Przekonanie o doniosłym znaczeniu rodziny w procesie wychowania młodego pokolenia w sposób naturalny wywoływało potrzebę badania tego środowiska w celu ustalenia jego stanu i wydolności wychowawczej, zwłaszcza że od czasu wojny coraz częściej mówiło się o kryzysie kultury rozumianym jako: *groźne przesilenie, zachwianie normalnego stanu rzeczy*¹, lub też: *silne odbiegnięcie rzeczywistości od pewnego ideału kultury*². Przyczynę kryzysu kultury (rozumianej jako cała rzeczywistość,

¹ F. Sawicki, *Kryzys kultury a religia chrześcijańska*, Poznań 1937, s. 11.

² W. Adamski, *Kultura i jej dziedziny*, Poznań 1938, s. 23.

na którą składa się zarówno życie duchowe człowieka, jak też świat rzeczy materialnych) widziano w relatywistycznym podejściu do wartości oraz zaniedbaniu sfery duchowej na rzecz rzeczywistości materialnej, w wyniku czego zachwiana została równowaga między tymi dwoma elementami: *Kto głębiej wnika w istotę dzisiejszego kryzysu kultury, ten najczęściej jego przyczynę upatruje w negacji świata transcendentnego i w odrzuceniu bezwzględnych, ponadludzkich norm życiowych (...). Kryzys dzisiejszej kultury, to załamanie się podstaw ideowych, na jakich się ona wspiera, to niesłychany wzrost wrogich sił, godzących w dotychczasowe ideały życiowe – to uciążliwe, obfitujące w upadki szukanie nowych dróg, to bolesne próby tworzenia nowego porządku, który jednak nie wyszedł poza negację dawnego*³.

Stanowisko i poglądy naukowców zachodnich oraz wyniki badań nad dzieckiem i rodziną przenikały na ziemię polskie, odbijając się szerokim echem w środowiskach zainteresowanych tymi zagadnieniami, które z kolei propagowały je wśród szerszego ogółu.

ROZWÓJ BADAŃ NAD RODZINĄ W OKRESIE MIĘDZYWOJENNYM

Do czasu odzyskania niepodległości w badaniach nad dzieckiem i rodziną dominował na ziemiach polskich kierunek psychologiczny⁴. W zasadzie dopiero w okresie II Rzeczypospolitej rodzina stała się przedmiotem zainteresowań badawczych przedstawicieli innych nauk, a przede wszystkim socjologów i pedagogów. Wieloaspektowość prowadzonych badań empirycznych, spowodowana użyciem różnorodnych metod i technik, charakterystycznych dla poszczególnych nauk, sprawiła, że wiedza na temat rodziny rozwijała się wielokierunkowo. Mimo iż wychowanie w rodzinie jako zjawisko społeczne występowało od dawna, to pedagogika rodzinna jako odrębna dyscyplina ukształtowała się w zasadzie dopiero w okresie międzywojennym⁵. Wyodrębniły się dwa zasadnicze kierunki: socjologiczny, reprezentowany przez Zygmunta Mysłakowskiego, Marię Librachową, Helenę Radlińską, Ludwika Krzywickiego, Bronisława Malinowskiego i Tadeusza Szczurkiewicza oraz psychologiczny, którego głównymi przedstawicielami byli: Józefa Joteyko, Stefan Szuman, Józef Pitera. Duży udział w badaniach nad rodziną mieli także przedstawiciele pedagogiki chrześcijańskiej, m.in. ks. Zygmunt Bielawski, ks. Karol Mazurkiewicz i ks. Jacek Woroniecki. Bronisław Malinowski, Ludwik Krzywicki i Tadeusz Szczurkiewicz badali środowisko rodzinne pod kątem antropologicznym i etnograficznym, natomiast Józef Chałasiński, Stanisław Rychliński i Stanisław Czarnowski w ujęciu historyczno-porównawczym. Florian Znaniecki próbował zbadać oddziaływanie środowiska na osobowość, Zygmunt Mysłakowski, Jan Stanisław Bystroń i Józef Chałasiński badali rodzinę głównie jako środowisko wychowawcze, natomiast Halina Krahelska, Aleksander Minkowski, Maria Librachowa, ks. Aleksander Wóycicki, Anna Oderfeldówna i in. prowadzili badania mające na celu ustalenie określonych

³ J. Pastuszka, *Kryzys kultury a religia: szkice filozoficzno-religijne*, Warszawa 1930, s. 96.

⁴ Podwaliny pod badania nad dzieckiem i rodziną na gruncie polskim położył w XIX w. J. W. Dawid, zaś ich kontynuatorką była A. Szycówna. Oboje dowodzili ścisłego związku między rozwojem dziecka a warunkami środowiska rodzinnego.

⁵ M. Wójcik, *Kształtowanie się polskiej pedagogiki rodzinnej w latach 1918–1939*, Katowice 1998, s. 10.

działań polityki społecznej⁶. Opublikowano szereg prac naukowych opartych na szczegółowych badaniach, które przyczyniły się do szybkiego rozwoju pedagogiki rodzinnej⁷.

Problematyka rodziny żywo interesowała nie tylko naukowców i badaczy, ale również ideologów i działaczy politycznych wszystkich ugrupowań. Bez względu na orientację partii, we wszystkich programach wychowawczych naczelne miejsce w dziele wychowania człowieka (katolika, narodowca, ludowca czy państwowca) przyznawano rodzinie. Zarówno socjologowie, pedagodzy, psychologowie, jak też księża i politycy uświadomili sobie, że rodzina jest pierwszym i najistotniejszym środowiskiem wychowawczym, ponieważ: *Najściślej łączy ludzi, jednoczy ich i zbliża. Związek krwi, wspólnota pracy, łączność interesów moralnych, położenia społecznego wytwarza tu taką jednomysłność w dążeniach, jaka niemożliwa jest w innych formach współistnienia. Toteż wpływem swym sięga ona do samego rdzenia charakteru i całego składu ducha ludzkiego. Życie rodzinne wyzwala i rozwija takie siły duszy, które nie doszłyby do rozkwitu w żadnej innej formie wychowania (...). Toteż nic tak głęboko nie może osiąść w duszy człowieka, jak atmosfera życia rodzinnego. Od niej zależy głównie czym człowiek będzie w przyszłości*⁸.

Rodzina jako środowisko wychowawcze w szczególny sposób interesowała przedstawicieli katolicyzmu społecznego, widzących w niej *główną podwalinę gmachu społecznego, której prawa i obowiązki od wieków określał Kościół, a której konieczności i doniosłości społecznej dowiodła naukowo socjologia chrześcijańska XIX i XX stulecia*⁹. Główną przyczyną wzrostu zainteresowania Kościoła i kręgów z nim związanych społeczną rolą rodziny były wytyczne Watykanu docierające w postaci encyklik, w których Pius XI podkreślał wychowawcze znaczenie środowiska rodzinnego i konieczność ścisłego związania Kościoła ze społeczeństwem w celu odrodzenia moralnego wiernych w duchu chrześcijańskim¹⁰.

Długoletni okres niebytu państwowego wykazał ogromne znaczenie rodziny jako środowiska wychowawczego. To głównie za sprawą rodzin inteligentnych, będących bastionem polskości oraz ostoją tradycji i kultury, udało się ocalić polskie wartości przekazywane z pokolenia na pokolenie i uchronić naród przed unicestwieniem, mimo usilnych starań zaborców. Nic więc dziwnego, że przedstawiciele konserwatywnych środowisk, zainteresowanych kondycją wychowawczą rodzin, z uwagą i niepokojem obserwowali zmiany zachodzące w mentalności i stylu życia rodzin o wysokiej pozycji społecznej, formułując wnioski i spostrzeżenia: *Żyjemy w dobie kryzysu wychowawczego (...). Mamy dziś więc przedewszystkiem obniżenie etyki ogólnej w społeczeństwie, obniżenie atmosfery*

⁶ K. Jakubiak, *Badania naukowe nad rodziną oraz problematyka wychowania rodzinnego w literaturze pedagogicznej II Rzeczypospolitej*, w: *Rodzina jako środowisko wychowawcze w czasach nowożytnych*, red. K. Jakubiak, Bydgoszcz 1995, s. 219–220.

⁷ F. Bujak, *Drogi mojego rozwoju umysłowego*, Warszawa 1927; *Dziecko wsi polskiej*, red. M. Librachow, S. Studnicki, Warszawa 1934; A. Wójcicki, *Robotnik polski w życiu rodzinnym*, Warszawa 1922; J. Chałasiński, *Młode pokolenie chłopów*, t. 1–4; L. Krzywicki, *Warunki życia robotniczego w Warszawie, Łodzi i Zagłębiu Dąbrowskim w świetle ankiet z 1927 r.*, Warszawa 1929; *Przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*, red. H. Radlińska, Warszawa 1937 i in.

⁸ W. M. Borowski, *Wychowanie narodowe*, Warszawa (i in.) 1922, s. 211.

⁹ A. Wójcicki, *Rodzina na tle socjologii współczesnej*, w: *Rodzina: pamiątnik I Katolickiego Studium o Rodzinie w Poznaniu w dniach 2–6 września 1935*, Poznań 1936, s. 311.

¹⁰ Pius XI, *Divini illius Magistri. O chrześcijańskim wychowaniu młodego pokolenia: encyklika z dnia 31 grudnia 1929 r.*, Poznań 1931; Pius XI, *Encyklika Quadragesimo anno*, Warszawa 1937.

*i dobrego smaku życia publicznego. Dzisiejszy kierunek sztuki i literatury, obyczaj domowy, upodobania, rozrywki, fakt zmaterializowania całego życia – wszystko to są przejawy, budzące wśród jednostek poważnie myślących głęboką troskę i niepokój o wzrastające w tej niezdrowej atmosferze młode pokolenie. Widzimy dziś dalej wyraźne rozluźnienie więzi rodzinnych, mające najczęściej bezpośredni skutek, obok zachwiania podstawami rodziny jako komórki społecznej, skrzywienie wychowania dzieci i pozbawienie ich przyrodzonej, od Boga im przyznanej opieki*¹¹.

Badania prowadzone w okresie międzywojennym wskazywały na poważne braki i zaniedbania wychowawcze na wsi i społecznościach małomiasteczkowych, jak również w najuboższych rodzinach dużych ośrodków miejskich. Nasuwały się wnioski o konieczności wprowadzenia zmian w zakresie polityki społecznej, tak aby dokonały się pozytywne przeobrażenia wśród warstw najbiedniejszych – chłopów i robotników, którzy w codziennej walce o przetrwanie i zabezpieczenie minimum egzystencjalnego całe dnie poświęcali pracy zarobkowej, nie mając już sił ani czasu na realizację innych, poza ekonomicznymi, funkcji rodziny. Nic więc dziwnego, że właśnie rodziny najbiedniejsze budziły największe zainteresowanie naukowców, ponieważ, jak twierdziła Maria Librachowa: *O wychowaniu w rodzinach chłopskich, drobnomieszczańskich, robotniczych (...) na ogół nic prawie nie wiemy. A jednak i one wychowują dzieci i one mają jakąś ideologię wychowawczą, mają niewątpliwie obyczajowość wychowawczą, która utrwała się w tradycjonalizmie lub ulega ewolucji i przemianom, jakkolwiek teorie pedagogiki obce jej są i dalekie*¹². Zainteresowania Marii Lipskiej-Librachowej, dotyczące środowisk wiejskich i zbliżonych do nich mentalnością środowisk małomiasteczkowych, podzielali m.in. S. M. Studencki, J. Pieter, Z. Mysłakowski, H. Radlińska, J. Czarnecki, J. Kuchta, którzy zgodnie twierdzili, że dopiero wnikliwe badania dadzą możliwość dokładnego poznania środowiska, ukażą jego ewentualne braki i niedociągnięcia w kwestii wychowania dzieci. To z kolei umożliwi określenie koniecznych środków zaradczych i podjęcie właściwych kroków w celu kompensowania braków w kwestii wychowania przez szkołę, instytucje oświatowo-wychowawcze i wszelkiego rodzaju akcje społeczne. Większość badaczy, opierając się na wynikach badań empirycznych, dostrzegała znaczne różnice w możliwościach wychowawczego oddziaływania między rodzinami wiejskimi i wielkomiejskimi¹³. Prowadzone badania dowiodły ogromnego wpływu środowiska rodzinnego na rozwój psychiczny, moralny, społeczny i fizyczny dziecka. Stało się jasne, że aby rodzice mogli zapewnić warunki właściwego, pełnego rozwoju dziecka, powinni reprezentować pewien stopień wiedzy i kultury pedagogicznej¹⁴. Uznano, że poziom intelektualny uczniów jest ściśle związany z poziomem wykształcenia rodziców, ich świadomością wychowawczą, a także warunkami materialnymi, charakterem pracy zawodowej rodziców i ich aspiracjami¹⁵.

¹¹ J. Janota Bzowski, *Szkoła i rodzina: ich wzajemny stosunek i formy współżycia*, Lwów–Warszawa 1930, s. 11.

¹² M. Librachowa, *Socjologia wychowania i pedagogika*, w: „Ruch Pedagogiczny” 1927, nr 1, s. 7.

¹³ H. Rowid, *Środowisko i jego funkcja wychowawcza w związku z programem nauk*, Warszawa 1936, s. 36–41.

¹⁴ H. Rowid, *Środowisko i jego funkcja wychowawcza w związku z programem nauki*, Kraków 1935, s. 16–17.

¹⁵ Tamże, s. 18–19.

PRZYCZYNY DYSFUNKCYJNOŚCI RODZIN

Prowadzone w II Rzeczypospolitej badania pokazały, jak duży odsetek rodzin nie jest w stanie wychować swego potomstwa na wartościowych członków społeczeństwa. Większość rodzin zupełnie nie była przygotowana do spełnienia pokładanych w nich, jako podstawowym środowisku wychowawczym, nadziei. Zaczęto szukać przyczyn takiego stanu rzeczy, często zwracając uwagę na negatywny wpływ wojny światowej, która poczyniła ogromne szkody w psychice ludzkiej. Ogrom cierpień i tragedii doprowadził do przewartościowania wielu pojęć, podkopał wiarę w dotychczasowe ideały. Tysiące kobiet straciły mężów, dzieci ojców, matki synów. Rodziny zostały rozłączone, osierocone, zerwały się więzi z najbliższymi. Wiele owdowiiałych kobiet i matek zostało bez środków do życia. Nieliczni, którym wojna oszczędziła tragedii utraty bliskich, borykali się z trudną, powojenną rzeczywistością i adaptacją do nowych warunków¹⁶. Zrujnowana gospodarka i zniszczony przemysł utrudniały znalezienie pracy robotnikom i coraz liczniej ściągającym do ośrodków miejskich chłopom, których nędza skłaniała do opuszczenia wsi. Trudną sytuację ekonomiczną pogorszył jeszcze światowy kryzys gospodarczy, powodując wzrost bezrobocia i pozbawiając wiele rodzin środków do życia. To z kolei często prowadziło do poszukiwania nielegalnych, nierzadko niezgodnych z prawem i zasadami moralnymi, źródeł dochodu, powodując rozszerzanie się zjawiska patologii społecznej. Trudna sytuacja gospodarcza i ekonomiczna kraju negatywnie wpływała na funkcjonowanie nie tylko rodzin najuboższych, ale także inteligenckich. Problemy finansowe, spowodowane malejącymi realnymi płacami, zmuszały głowę rodziny, a często także jego żonę, do poszukiwania dodatkowych źródeł dochodu. Efektem tego była wielogodzinna nieobecność rodziców w domu, brak czasu na rozmowy członków rodziny, zaniedbania wychowawcze. Zmęczenie, frustracja i ciągły stres spowodowany brakiem pieniędzy na właściwe wychowanie i wykształcenie dzieci sprawiały, że rodzice zamiast cieszyć się z posiadania licznej gromadki, coraz częściej odczuwali rodzicielstwo nie jako przywilej, lecz przytłaczający ciężar. Mimo usilnych starań coraz trudniej było utrzymać rodzinę na przyzwoitym poziomie. Codzienna walka o zabezpieczenie bytu rodzinie i zapewnienie wykształcenia dzieciom absorbowwała rodziców na tyle, że nie starczało już czasu ani siły na wymianę poglądów czy przekazywanie podstawowych wartości, które w tych trudnych czasach często wydawały się być przebrzmiałe i nieaktualne¹⁷. Cała ta sytuacja bardzo niekorzystnie wpływała na kondycję rodziny. Problemy finansowe, zmęczenie i brak czasu osłabiały i tak nadwątlone więzi rodzinne. Podkreślano, że kryzysem dotknięte były rodziny nie tylko patologiczne, niewykształcone czy borykające się z problemami finansowymi, ale również te, które mają bardzo dobrą sytuację materialną, ponieważ nie tylko brak pieniędzy może być przyczyną rozpadu więzi rodzinnych, ale również ich nadmiar¹⁸. Materializm powodował przewartościowanie pojęć objawiające się w nadmiernym korzystaniu z życia i przesadnym używaniu świata, swobodzie obyczajów i braku ideałów. Coraz częściej poszukiwano rozrywek poza domem, który z czasem stawał się tylko i wyłącznie sypialnią. Zarówno życie towarzyskie dorosłych jak i edukacja dzieci opuściły mury domu, a więzi rodzinne coraz częściej zastępowano związkami przyjaźni z obcymi

¹⁶ S. Starczewski, *W Polsce rodzi się coraz mniej dzieci*, w: „Opiekun Społeczny” 1938, nr 5, s. 1–5.

¹⁷ J. Janota Bzowski, *Kryzys współczesnej rodziny polskiej*, w: „Rodzina” 1922, z. 1, s. 10.

¹⁸ Tamże.

ludźmi. Kobiety pracujące zawodowo, udzielające się społecznie i angażujące politycznie często nie miały już czasu ani ochoty, aby pełnić rolę opiekunki domowego ogniska, ponieważ realizowały się poza domem. Odkryły, że nie muszą ograniczać się wyłącznie do roli żony i matki, że równocześnie, z powodzeniem mogą pełnić również inne funkcje i czerpać z tego satysfakcję. Efektem tego, zdaniem wielu ówczesnych autorów, było rozluźnienie więzi i brak bliskości między członkami rodziny, ponieważ kobieta, która dotąd troszczyła się o rodziną, ciepłą atmosferę, zaczęła poświęcać się innym zajęciom. Pojawiały się obawy, że nie da się pogodzić obowiązków matki i żony z jej pracą zawodową czy społeczną, że ucierpi na tym rodzina, a dom powoli przestanie być miejscem rozmów, wymiany myśli i przekazywania wartości. Ponadto rodzina, wskutek usamodzielnienia się finansowego i zawodowego kobiety, zaczynała tracić swój patriarchalny charakter. Mężczyzna, jako dotychczasowa głowa rodziny i jedyny jej żywiciel, w takiej sytuacji tracił pewność siebie, czuł, że jego dotychczasowa pozycja jest zagrożona.

Wśród symptomów świadczących o kryzysie rodziny i jej moralnym upadku najczęściej wymieniano: rosnącą liczbę rozwodów, separacji i związków pozamałżeńskich, spadek liczby zawieranych małżeństw, coraz częstsze odwołanie decyzji o ślubie lub wręcz całkowitą rezygnację z zawierania związku, spadek liczby urodzeń, ograniczenie ilości dzieci w rodzinach dobrze sytuowanych, o wysokim statusie społecznym. Analiza danych statystycznych dotyczących liczby urodzeń w poszczególnych latach Drugiej Rzeczypospolitej nie świadczy o wyraźnym spadku przyrostu naturalnego w Polsce, jednak ograniczenie się do liczb nie oddawało w pełni sedna problemu. Statystyków, polityków, działaczy społecznych i wszystkich innych zainteresowanych niepokoiły nie ogólne cyfry, ale fakt, że spadek przyrostu naturalnego dotyczył w zasadzie tych sfer ludności, które miały odpowiednie warunki ku temu, by płodzić i wychowywać potomstwo. W środowiskach ubogich i patologicznych liczba urodzeń utrzymywała się na tym samym poziomie lub miała tendencję wzrostową. W efekcie zdecydowanie więcej dzieci przybywało w tych grupach społecznych, które nie były w stanie zapewnić swemu potomstwu należytych warunków życia, właściwego wychowania ani przyzwoitego wykształcenia. Sytuacja taka budziła obawy, że z roku na rok będzie wzrastać liczba osób niezaradnych życiowo, potrzebujących wsparcia państwa i opieki społecznej, przy jednoczesnym kurczeniu się grupy tych, którzy są w stanie brać życie we własne ręce i przyjmować odpowiedzialność za siebie, społeczeństwo i losy kraju¹⁹.

Prowadzone w okresie międzywojennym badania wskazywały, że jedną z podstawowych przyczyn niewydolności wychowawczej środowisk rodzinnych była bieda, która praktycznie uniemożliwiała rodzinie pełnienie podstawowych funkcji: opiekuńczej, wychowawczej, społecznej i emocjonalnej, ponieważ codzienna walka o byt wysuwała na plan pierwszy konieczność zaspokojenia podstawowych potrzeb biologicznych, a cały wysiłek rodziców koncentrował się wokół zaspokojenia głodu. Badania prowadzone w środowisku wiejskim ukazały tragiczne warunki życia chłopów i ich rodzin, wręcz uniemożliwiające właściwą opiekę i wychowanie dzieci:

- bieda,
- tragiczne warunki mieszkaniowe,
- nieprzestrzeganie podstawowych zasad higieny,

¹⁹ S. Starczewski, *W Polsce...*, s. 1–5.

- brak ciepłej odzieży,
- niedożywienie,
- ciężka praca,
- ciemnota i zacofanie²⁰.

Trudne warunki życia na wsi, bieda i ciężka praca pozwalająca jedynie na marną egzystencję sprawiały, że ludzie stawali się szorstcy i oschli. Cierpiąc sami, nie zwracali uwagi na cierpienia innych. Pogodzeni z losem, w pocie czoła uprawiali swój skrawek ziemi. Mając świadomość, jak ciężkie jest życie, nie oszczędzali swoich dzieci, wierząc, że tylko twardzi, silni, zahartowani i pracowici ludzie mogą stawić czoła wiejskiej, trudnej rzeczywistości, w której każdego dnia toczy się walka o przetrwanie. Badacze zaobserwowali powszechny brak czułości i serdeczności we wzajemnych kontaktach, oschłość i surowość rodziców względem dzieci, niedbałość o ich potrzeby, a także przejawy przemocy psychicznej, fizycznej i wyzysk²¹. Wydaje się, że to właśnie warunki życia, a nie brak uczuć rodzicielskich, były głównym powodem takich a nie innych stosunków w rodzinie wiejskiej. Jedynym łącznikiem między domownikami zdawała się być wyłącznie wspólna praca na rzecz gospodarstwa. Funkcja ekonomiczna była dominującą, a czasem nawet jedyną, do której ograniczała się rodzina wiejska, która nie była w stanie zapewnić warunków prawidłowego rozwoju życia duchowego i uczuciowego dziecka. Brak ciepła i miłości, a także ciągła walka o przetrwanie uniemożliwiały rozwój cech społecznie pożądanych, takich jak: altruizm, empatia, wrażliwość na krzywdę innych. Dziecko pozbawione akceptacji i wsparcia z czasem godziło się z tym, że musi sobie radzić samo, zamykało się w sobie, stawało się nieufne wobec innych. Uczucia społeczne budziły się u dzieci dopiero pod wpływem szkoły i organizacji pozaszkolnych, bowiem w rodzinie nie było ku temu warunków²². Ponadto zaobserwowano w środowisku wiejskim, mimo pozornej pobożności, niską moralność przejawiającą się w notorycznym upijaniu się (85% dzieci piło wódkę w obecności rodziców, przy zupełnym braku reakcji z ich strony)²³, przeklinaniu, braku zahamowań w kwestii obyczajów, kradzieże²⁴.

Prowadzone w międzywojniu badania dowodziły, że przeważająca część ludności wiejskiej miała negatywny stosunek do szkoły, wychodząc z założenia, że do pracy w gospodarstwie edukacja nie jest przydatna. Aby być dobrym gospodarzem, trzeba od dziecka uczestniczyć w codziennych zajęciach, pobierając praktyczną naukę pod okiem rodziców, tymczasem szkoła odrywała dziecko od pracy w gospodarstwie. Część rodziców była jeszcze w stanie zrozumieć potrzebę nabycia umiejętności czytania i pisania, ale dalszą naukę postrzegała już jako niepotrzebną stratę czasu, co m.in. było powodem przerywania edukacji szkolnej po trzech pierwszych klasach²⁵.

Nędza polskiej wsi i zbliżonego do niej charakterem środowiska małomiasteczkowego sprawiała, że większość rodzin nie była w stanie spełniać swych podstawowych

²⁰ *Dziecko wsi polskiej: próba charakterystyki*, red. M. Librachowa, Warszawa 1934; S. Bujak-Boguska, *Z mroków niedoli matki i dziecka na wsi*, w: „Młoda Matka”, 1928/1929, nr 14.

²¹ *Dziecko wsi...*, s. 33.

²² Tamże, s. 81.

²³ Tamże, s. 205.

²⁴ S. Mauersberg, *Komu służyła szkoła w Drugiej Rzeczypospolitej: społeczne uwarunkowania dostępu do oświaty*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1988, s. 76.

²⁵ S. Stachnik, *Rozwój szkolnictwa powszechnego w odrodzonej Polsce*, w: „Piast” 1922, nr 38, s. 7.

funkcji. Wydaje się jednak, że jeszcze gorzej przedstawiała się sytuacja najuboższych warstw społecznych zamieszkujących wielkie miasta. Pozbawione korzeni i rodzinnego gniazda nie miały żadnego poczucia stabilizacji, bezpieczeństwa i przynależności do miejsca²⁶. Wynajmowane lokale miały charakter tymczasowy. Częste zmiany miejsca zamieszkania sprawiały, że rodzina nie posiadała w zasadzie nic swojego, nic do czego mogłaby się przywiązać, zakotwiczyć, ponieważ to, akurat gdzie żyła, uzależnione było od jej aktualnej sytuacji materialnej, którą w każdej chwili mogła zmienić utrata pracy, choroba lub śmierć głównego żywiciela rodziny czy inne sytuacje losowe. W tej trudnej sytuacji praca jawiła się jako wartość najwyższa, ponieważ stanowiła niezbędny warunek przeżycia.

Mimo iż skutki kryzysu odczuwali niemal wszyscy, to jednak najprędzej i najboleśniej dotknęły one warstw najuboższych. Mnożyły się rzesze bezrobotnych, a ci, którym udało się zachować pracę, często nie byli w stanie utrzymać rodziny za oferowane wynagrodzenie. Prowadzone w międzywojniu badania nad rodziną środowiska wielkomiejskiego dowodziły ogromnego wpływu czynnika ekonomicznego na jej wydolność wychowawczą. Problemy finansowe wymieniane były jako jedna z podstawowych przyczyn dysfunkcyjności rodzin²⁷. Brak środków do życia często spychał rodziny na margines społeczny. Z biedą ściśle wiązały się fatalne warunki mieszkaniowe. W 1937 r. 65% ludności miast mieszkało w lokalach przeludnionych. W dzielnicach robotniczych na jedną izbę przypadało 6–8 osób²⁸, często niespokrewnionych. Na 74 rodziny najbiedniejsze, w 41 przypadkach w jednoizbowym, kilkunastometrowym mieszkaniu tłoczyło się 7–12 osób. Były to często rodziny trzypokoleniowe, posiadające zazwyczaj jednego żywiciela pracującego dorywczo²⁹. Trudności związane z utrzymaniem mieszkania niejednokrotnie zmuszały do wynajęcia „kawałka” podłogi sublokatorowi. Ta anormalna sytuacja odbijała się niekorzystnie zarówno na zdrowiu fizycznym, jak też na życiu moralnym. Tak duże zagęszczenie na niewielkim metrażu, fatalne warunki sanitarne i higieniczne, przyczyniały się do rozprzestrzeniania chorób zakaźnych. Nie bez znaczenia był również aspekt moralny tej sytuacji. Dzieci od najmłodszych lat były świadkami fizycznych kontaktów damsko-męskich, co powodowało brak zahamowań, obniżenie wieku inicjacji seksualnej, wczesne sięganie po alkohol. Przykład dorosłych wykształcał złe nawyki, działał demoralizująco na wychowujące się w takich warunkach dzieci, wypaczał ich psychikę, sprawiał, że kolejne pokolenie wchodziło w dorosłe życie zdegenerowane, niepotrafiące żyć inaczej, niż ich rodzice.

Z ankiety Instytutu Gospodarstwa Społecznego z 1933/1934 r. wynikało, że na 100% zbadanych mieszkań robotniczych w Warszawie było: 44,2% mieszkań ciemnych, 52,6% wilgotnych, 98% nie posiadało toalety, 86% wodociągów a 87% zlewów³⁰. Dla niektórych jednak i takie mieszkania były szczytem marzeń. Mowa tu o tysiącach bezrobotnych żyjących w tzw. bieda-osiedlach. Każde większe miasto posiadało takie miejsca. Niżej już nie można było upaść. Trafiali tam ludzie zepchnięci, z własnej lub niekonięcznie swojej winy, na margines społeczny. Gnieździł się w ruderach, szopach, skleconych

²⁶ Z. Dębicki, *Wpływ czynników ekonomicznych na życie rodzinne*, w: „Rodzina” 1922, z. 2, s. 14.

²⁷ A. Oderfeldówna, *Młodzież przedmieścia: z badań ankietowych na Ochocie*, Warszawa 1937.

²⁸ J. Kобрzyński, *Materiały I Kongresu Mieszkaniowego*, w: „Opiekun Społeczny” 1938, nr 2, s. 19.

²⁹ A. Oderfeldówna, *Młodzież przedmieścia...*, s. 3–4.

³⁰ J. Kобрzyński, *Materiały I Kongresu...*

z odpadów szalasach, barakach lub ziemiankach. Były to siedliska skrajnej nędzy, chorób, przestępczości i prostytucji. Nawet jeśli ktoś trafiał tam z jakimikolwiek zasadami moralnymi, aby przetrwać, musiał ich się wyzbyć. O tym, jak duża była skala tego problemu, dobitnie świadczą dane statystyczne. W 1938 r. w samej tylko Warszawie 15188 osób mieszkało w barakach dla bezrobotnych, a 14869 osób przebywało w schroniskach dla bezdomnych³¹.

Zapewnienie minimum niezbędnego do życia rodzinie wymagało wielogodzinnej pracy poza domem. Długa nieobecność, często obojga rodziców, była czynnikiem dezintegrującym członków rodziny i sprawiała, że nie byli w stanie zapewnić należytej opieki dzieciom, które w zasadzie wychowywała ulica. W styczniu 1934 r. w przemyśle zatrudnionych było prawie 120 tys. kobiet, a tylko 20 tys. miało możliwość pozostawienia dzieci w żłobkach. Dane statystyczne wskazywały, że około 40% robotnic fabrycznych było matkami, czyli około 40 tys. rodzin pozostawało bez opieki³². Rodziny były wielodzietne, więc trudno określić, ile w związku z tym dzieci mogło być pozbawionych opieki, zwłaszcza, że dane dotyczące pracujących kobiet uwzględniają tylko przemysł, nie obejmując innych zajęć zarobkowych. Praca kobiet postrzegana była jako jedna z ważniejszych przyczyn dysfunkcyjności rodzin, ponieważ *Dziecko rodziny, w której ojciec i matka pracują, chowa się samo, gorzej – chowa je ulica, zatrutemi miazmatami przenikając młodą, wrażliwą duszę*³³.

Dzieci z biednych rodzin zwykle kończyły edukację już w początkowych klasach. Część dzieci rezygnowała z nauki z powodu trudnej sytuacji finansowej rodziny, która nie mogła pozwolić sobie na kupno ubrań, butów czy przyborów szkolnych. Inni przerywali naukę ze względu na liczne obowiązki domowe, albo konieczność podejmowania dorywczych prac zarobkowych. Większość nastolatków z biednych rodzin miała problemy z czytaniem, ponieważ nie wyrobiwszy w sobie tego nawyku, nawet po opanowaniu podstawowych umiejętności w szkole, z czasem popadały we wtórny analfabetyzm. Niski poziom intelektualny i brak możliwości czerpania informacji z innych źródeł sprawiała, że ich poglądy kształtowały się głównie w wyniku codziennych zdarzeń i doświadczeń własnych, zamkniętych w osiedlu biedy. Bezrobotna młodzież nie była zainteresowana polityką ani tym, co dzieje się w państwie. Brak jej było świadomości obywatelskiej, nie miała wyrobionego stosunku do państwa, władzy, kryzysu czy mniejszości. Przeświadczona o tym, że i tak nie ma na nic wpływu, żyła poza nawiasem społeczeństwa. Aspiracje młodzieży pozostającej w skrajnej biedzie „od zawsze” sprowadzały się w zasadzie wyłącznie do pracy, która była celem nadrzędnym. Młodzi ludzie nie mieli nawet większych wymagań, co do jej charakteru czy zarobków, bowiem stanowiła dla nich wartość samą w sobie. Większość z nich chciała pracować, aby nie być głodnym, móc kupić sobie ubranie na zimę czy pomóc rodzinie³⁴. Zdawali się pogodzeni z losem, nie przejawiali chęci do nauki i nie czuli żalu, że nie mogą jej kontynuować. Ze stoickim wręcz spokojem dziedziczyli po swoich rodzicach nędzę i syndrom bezrobocia. Zdecydowanie wyższe aspiracje życiowe miała młodzież, która wcześniej żyła w lepszych warunkach, a w wyniku sytuacji losowych została pozbawiona środków do życia. Trudniej im było pogodzić

³¹ H. Jawidzyk, *Sprawa mieszkaniowa*, w: „Opiekun Społeczny” 1938, nr 12, s. 26.

³² M. Śliwińska-Zarzecka, *Praca zarobkowa kobiet a życie rodzinne*, w: *Rodzina: pamiętnik I Katolickiego Studium o rodzinie*, Poznań 1936, s. 434–435.

³³ Tamże, s. 434–448.

³⁴ A. Oderfeldówna, *Młodzież przedmieścia...*, s. 6.

się z losem. Swoją szansę widzieli w edukacji, która umożliwiłaby im lepsze życie i znalezienie w przyszłości dobrej pracy³⁵. Młodzież z grupy, która zmuszona była z przyczyn losowych przerwać edukację, ubolewała nad faktem niemożności kontynuowania nauki szkolnej i próbowała podnosić swoje kwalifikacje, uczestnicząc w różnego rodzaju kursach dokształcających.

W wypowiedziach badanej młodzieży często pojawiała się wyraźna niechęć do założenia własnej rodziny, spowodowana brakiem perspektyw na stałą pracę i pensję. Nawet osoby posiadające narzeczonych nie podejmowały decyzji o założeniu rodziny z powodu braku środków do życia³⁶. Niechęć do zawierania legalnych związków nie była jednoznaczna z seksualną wstrzemięźliwością, co prowadziło do licznych, niepożądanych ciąży, które oznaczały dla młodej, samotnej matki życiową katastrofę. W tej sytuacji nagminnie wręcz było wywoływanie poronień. Na 60 kobiet (w tym także mężatek) objętych ankietą przez A. Majewską³⁷, 56 próbowało pozbyć się ciąży, z czego 42 skutecznie. W latach 30. rodziło się w Polsce około 60 tys. nieślubnych dzieci rocznie, co stanowiło mniej więcej 10% wszystkich urodzeń³⁸. Był to poważny problem, ponieważ sytuacja samotnych matek była niezwykle trudna. Często bez dachu nad głową, wyrzucone z domu, bez pracy i pieniędzy nie były w stanie wychować dziecka. Niejednokrotnie, o czym świadczyły stale przepełnione domy podrzutek, nie mając w zasadzie wyboru, matki porzucały dziecko. Te z kolei, które mimo wszystko zdecydowały się zatrzymać je przy sobie, wkrótce przekonywały się, że w zasadzie nie mogą podjąć żadnej pracy, ponieważ opieka nad dzieckiem im to uniemożliwia. Pozostawały dwa wyjścia: albo zająć się nierządem i stoczyć na dno, albo chwytać się dorywczych zajęć i zostawiać dziecko przez wiele godzin dziennie bez opieki. Takie rozwiązanie prowadziło do wysokiej śmiertelności niemowląt, zdecydowanie wyższej w przypadku dzieci nieślubnych niż urodzonych w związkach małżeńskich. „Rocznik Statystyki Rzeczypospolitej Polskiej”³⁹ podaje, że w 1926 r. na 100 dzieci urodzonych w związkach małżeńskich, w pierwszym roku życia umierało 16, natomiast dzieci nieślubnych 33, czyli 1/3 dzieci rodzonych przez samotne matki umierała w pierwszym roku życia.

Prowadzone w okresie międzywojennym badania nad rodzinami wiejskimi i robotniczymi wykazywały, iż niewiele z nich było w stanie zapewnić właściwe warunki do życia i rozwoju swemu potomstwu. Trudna sytuacja finansowa uniemożliwiała wypełnianie podstawowych funkcji rodziny. Niski poziom intelektualny rodziców i brak elementarnej wiedzy nie tylko pedagogicznej, ale i ogólnej wykluczał, zdaniem badaczy, wychowanie znacznej części młodego pokolenia Polaków w taki sposób, aby w przyszłości mogło ono funkcjonować z pożytkiem dla całego społeczeństwa. O ile w przypadku najniższych warstw społecznych sytuacja ta mogła nie dziwić, to doniesienia o kryzysie rodziny jako środowiska wychowawczego wśród inteligencji były dość zaskakujące i mocno niepokojące. Sygnalizowano moralny upadek rodziny objawiający się w dewaluacji podstawowych wartości, stwarzający zagrożenie dla kondycji całego społeczeństwa polskiego.

³⁵ Tamże, s. 214.

³⁶ Z. Dębicki, *Wpływ czynników...*, s. 156.

³⁷ A. Majewska, *Warunki życia dzieci bezrobotnych na Woli*, w: *Spoleczne przyczyny niepowodzeń szkolnych*, red. H. Radlińska, Warszawa 1937, s. 121.

³⁸ M. Robakiewiczowa, *Pomoc matce nieślubnej i opuszczonej*, w: „Opiekun Społeczny” 1938, nr 6.

³⁹ „Rocznik Statystyki Rzeczypospolitej Polskiej” 1928, s. 66.

Wyniki prowadzonych badań wykazały duże niedomagania rodziny jako środowiska wychowawczego. Zaobserwowane zaniedbania zwykle nie wynikały ze złej woli rodziców, lecz raczej z trudnej sytuacji materialnej znacznej części polskich rodzin oraz nie tylko braku świadomości pedagogicznej, ale także podstawowej wiedzy ogólnej. Wyprowadzone wnioski pozwoliły na opracowanie programu naprawczego. Za konieczne w tej sytuacji uznano wsparcie rodzin w tym niełatwym, ale kluczowym zadaniu, jakim jest wychowanie młodego pokolenia. Potrzebne były zmiany w systemie opieki społecznej, udzielanie skuteczniejszej pomocy najuboższym i bezrobotnym, a także podniesienie stanu wiedzy i świadomości rodziców. Uzdrawienie życia społecznego widziano w odbudowie moralnej i odrodzeniu rodziny, dlatego też publicystyka międzywojnia pełna była apeli do władz, instytucji państwowych, samorządowych i społecznych o baczniejsze zainteresowanie sytuacją rodzin, które nie zawsze są w stanie same sobie poradzić z wychowaniem dzieci. Starano się uświadomić ogółowi, że w interesie wszystkich członków społeczeństwa i wszystkich organizacji leży dbałość do dobrej kondycji rodziny.

POMOC RODZINIE W REALIZOWANIU FUNKCJI WYCHOWAWCZEJ

Powadzone w okresie międzywojennym badania nad rodziną ukazały z całą wyrazistością smutną, polską rzeczywistość. Ogromy odsetek rodzin żył w nędzy, co praktycznie uniemożliwiało im realizowanie podstawowych funkcji. Sytuację pogarszał jeszcze fatalny stan świadomości i brak elementarnej wiedzy rodziców ze środowisk wiejskich i robotniczych. Zwrócono również uwagę na niezadowalający stan świadomości pedagogicznej w rodzinach o wyższym statusie społecznym. Próbowano zaradzić temu poprzez rozwój różnorodnych form opieki społecznej, oświatę dorosłych i pedagogizację rodziców.

Już w 1923 r. Sejm uchwalił ustawę o opiece społecznej, mającą na celu niesienie pomocy ludziom biednym i potrzebującym, a także tym, których trudna sytuacja życiowa zepchnęła na margines. Zamierzenie było ze wszech miar słuszne, jednak sposób jego realizacji pozostawiał wiele do życzenia, bowiem dbałość o finansową stronę przedsięwzięcia powierzono samorządom poszczególnych miast. Te z kolei borykały się z mniejszymi lub większymi problemami finansowymi i musiały rozważnie dysponować budżetem. W tej sytuacji kwoty przeznaczane na opiekę społeczną zawsze były niewystarczające, toteż opiekunowie społeczni starali się propagować pomoc najbiedniejszym wśród tych, którzy mogli jej udzielić. W rezultacie pomoc ta, zamiast planowanej formy społecznej, nadal miała charakter dobroczynny. Praktyka pokazała, że zapomogi na niewiele się zdawały, ponieważ nie usuwały przyczyny życiowego niepowodzenia, co najwyżej niwelowały chwilowo jego skutki. Stawało się jasne, że zadaniem opieki społecznej powinna stać się pomoc w usamodzielnieniu się, zdobyciu nowych umiejętności i znalezieniu pracy, a także udzielanie psychicznego wsparcia podczas poszukiwania nowej drogi życiowej. W 1935 r. dotychczasową doraźną pomoc społeczną zastąpiono szeroko zakrojoną, kompleksową opieką społeczną, której koordynatorem miały być Ośrodki Zdrowia i Opieki⁴⁰. Informacji o rodzinach potrzebujących wsparcia mieli dostarczać opiekunowie społeczni, którzy zobowiązani byli docierać do ludzi dotkniętych biedą, szukać jej źródeł i starać się je zwalczać.

⁴⁰ J. Starczewski, *Znaczenie pracy opiekunów społecznych*, w: „Opiekun Społeczny” 1938, nr 3, s. 4.

Szczególną troską starano się otoczyć dzieci z rodzin najbiedniejszych i ich matki, których postawa miała największy wpływ na rozwój i wychowanie potomstwa. Konieczność podejmowania pracy zarobkowej poza domem uniemożliwiała kobietom właściwą opiekę nad dziećmi. Tutaj wkraczali do dzieła opiekunowie społeczni, którzy pomagali umieścić maluchy w żłobku, przedszkolu, ogródku jordanowskim lub znaleźć tzw. „matkę zastępczą”⁴¹. Od pracy opiekunów społecznych w dużej mierze zależało czy z *rzeczy dzieci ulicy wyrosną w przyszłości szumowiny społeczne, czy też zastęp dzielnych kowaczy jutra, dobrych pracowników i obywateli kraju*⁴². Oprócz tego dużą rolę przywiązywano do rozmów z matką, udzielania jej wsparcia psychicznego i pomocy w rozwiązywaniu trudnych, życiowych problemów a także przekazywania jej cennych wskazówek dotyczących wychowania i właściwej opieki nad dzieckiem. Ośrodki Zdrowia i Opieki organizowały szereg kursów pozwalających kobietom zdobyć nowe umiejętności, przydatne nie tylko w prowadzeniu własnego domu, ale także dające możliwość znalezienia pracy zarobkowej. Zadbano też o młode, niezamężne jeszcze dziewczęta, starając się uświadomić je, że można wieść inne życie, niż ich rodzice i wyrwać się z ciasnych, wilgotnych suterren. Szansą ucieczki od nędzy była nauka zawodu. W tym celu przy Ośrodkach Zdrowia i Opieki organizowano kursy kroju i szycia, ogrodnictwa i kwiaciarstwa, a także dokształcanie w kwestii higieny osobistej, gotowania, oszczędnego i sprawnego prowadzenia domu, opieki nad dzieckiem, dbałości o jego zdrowie i wychowanie. Wskazanie właściwej drogi życiowej młodym dziewczętom i pomoc w realizacji celów miała w przyszłości ograniczyć ilość kobiet życiowo niezaradnych, zdanych na pomoc państwa i organizacji społecznych, a także przyczynić się do stopniowego zmniejszania środowiska marginesu społecznego. Opieka nad młodymi dziewczętami obejmowała kształtowanie moralności i uświadomienie seksualne⁴³.

Dokonano również próby wyjścia naprzeciw problemom matek samotnych, przekształcając część dotychczasowych domów podrzutków w Domy Matki i Dziecka. Celem tych zmian miało być umożliwienie matce zatrzymania dziecka, przy jednoczesnym udzieleniu jej wsparcia i pomocy w wychowaniu i opiece nad nim. Pierwszym krokiem była rozmowa opiekuna społecznego z matkami tuż po porodzie w klinice położniczej. Jeśli nie miały dokąd pójść po opuszczeniu szpitala, proponowano im hotel, w którym znajdowały schronienie w pierwszych trudnych dniach macierzyństwa. W tym czasie opiekun społeczny próbował ustalić sytuację matki, od której zależał dalszy przebieg pomocy. Jeżeli okazywało się, że rodzina przyjmie ją wraz z dzieckiem, starano się pomóc znaleźć kobiecie pracę, która zapewniłaby jej samodzielność finansową, a także czyniono próby zorganizowania opieki nad dzieckiem podczas nieobecności matki. W skrajnych sytuacjach umieszczano kobietę wraz z dzieckiem w Domu Matki i Dziecka. W Warszawie w 1938 r. były cztery takie placówki (Dom ks. Boduena, Towarzystwo „Ratujmy Niemowlęta”, Dom Matki i Dziecka Z.P.O.K i Główny Dom Schronienia Starozakonnych), dysponujące łącznie dwustoma miejscami⁴⁴. Przeciętny okres pobytu w takim ośrodku trwał pół roku. W tym czasie młode matki uczyły się opieki nad niemowlęciem,

⁴¹ S. B. Kulesza, *Praca opiekuna społecznego a opieka nad dzieckiem*, w: „Opiekun Społeczny 1938, nr 3, s. 15.

⁴² Tamże, s. 14.

⁴³ M. Robakiewiczowa, *Pomoc matce nieślubnej i opuszczonej*, w: „Opiekun Społeczny” 1938, nr 6, s. 32.

⁴⁴ M. Robakiewiczowa, *Pomoc matce...*, s. 32.

gotowania, sprzątania, prasowania oraz dbałości o higienę i zdrowie dziecka. Analfabetkom umożliwiano naukę czytania i pisania. Po zakończeniu pobytu w placówce kobieta przechodziła pod kuratelę Ośrodka Zdrowia i Opieki, otrzymywała pomoc w znalezieniu pracy, a dziecko miejsce w żłobku. Dostawała również na początek nowej, samodzielnej drogi życiowej zapomogę mieszkaniową i żywnościową. Była to rzeczywiście duża pomoc, ale jak można się domyślać, chociażby z ilości miejsc, jakimi dysponowały Domy Matki i Dziecka, objęty był nią niewielki odsetek potrzebujących wsparcia samotnych matek. W relacjach opiekunów społecznych brak informacji o tym, jaki procent kobiet potrzebujących otrzymywał takie wsparcie. Nie wydaje się, aby wiele z nich rodziło w szpitalu, a dotarcie do tych, których dzieci przychodziły na świat w innych miejscach, często w ukryciu i tajemnicy, było w zasadzie niemożliwe.

J. Starczewski określił wiek XX wiekiem profilaktyki mającej na celu zapobieganie powstawaniu w przyszłości nowych potrzeb opiekuńczych: *Opieka społeczna – zaspokajanie potrzeb człowieka – zaczyna przekształcać się w pomoc społeczną – współdziałanie z człowiekiem w walce o jego samodzielność*⁴⁵. Rzeczywiście, druga połowa lat 30. to okres wzmożonych działań służb społecznych dokonujących prób przeniknięcia do środowisk najbiedniejszych i wyjścia naprzeciw ich potrzebom, nie tylko w sposób doraźny, ale przede wszystkim polegający na ciągłej opiece. Powołane w tym celu Ośrodki Zdrowia i Opieki posiadały gabinety lekarskie, higieniczne, sanitarne, działy opieki społecznej. Zabezpieczały swoim podopiecznym łaźnie, organizowały kuchnie mleczne, świetlice i żłobki, a także umożliwiały szkolenia i kursy, pomagały w znalezieniu pracy⁴⁶. Obowiązek nauki szkolnej miał wymuszać nawet na niechętnych edukacji dzieci rodzicach konieczność posyłania ich do szkół, co miało nie tylko zlikwidować problem analfabetyzmu, ale też umożliwić szkole objęcie opieką i wychowaniem dzieci z rodzin najuboższych i w wielu przypadkach korygować szkodliwy wpływ domu rodzinnego⁴⁷. Pojawił się też projekt zmierzający do poprawy warunków mieszkaniowych rodzin robotniczych. Miały powstawać nowe domy finansowane ze środków samorządów, państwa i spółdzielczości mieszkaniowej. Pojawiła się propozycja opodatkowania na cele budownictwa społecznego wszystkich pracowników i właścicieli zakładów, posiadaczy gruntów, domów czynszowych i placów niezabudowanych. Budownictwo społeczne miało uzyskać ulgi podatkowe. Dyskutowano też nad koniecznością wprowadzenia zmian w systemie ubezpieczeń społecznych, które pozwoliłyby kobietom spokojnie zająć się domem i dziećmi i uwolniły je od konieczności podejmowania pracy zarobkowej. Na realizację tych planów, podobnie zresztą jak i innych przedsięwzięć w kwestii polityki społecznej, niestety zabrakło czasu – krótki, dwudziestoletni okres pokoju dobiegał bowiem końca.

Kolejnym sposobem na poprawę wydolności wychowawczej rodzin były działania zmierzające do podniesienia świadomości pedagogicznej rodziców i uświadomienia im doniosłości roli rodziny jako środowiska wychowawczego. Duży nacisk położono na zachęcanie do samokształcenia, podnoszenia kultury osobistej i własnego rozwoju, a wszystko po to, by jak najlepiej mogli wychować swoje potomstwo dla pożytku własnego i całego społeczeństwa. Grono ambitnych pedagogów i psychologów dokładało zatem

⁴⁵ J. Starczewski, *Geneza Ośrodków Zdrowia i Opieki*, w: „Opiekun Społeczny” 1938, nr 12, s. 4.

⁴⁶ Tamże, s. 12.

⁴⁷ E. Steinbokówna, *Współpraca domu ze szkołą*, Lwów–Warszawa 1930, s. 10.

wszelkich starań, aby wprowadzić nieuświadomionych dotąd rodziców w tajniki psychiki dziecka i zapoznać z zasadami właściwego wychowania, aby z powodu własnej ignorancji nie wypaczali charakterów swoich pociech, ale świadomie kształtowali ich postawy i umożliwiali dziecku wszechstronny rozwój. Aby wychować dziecko na wartościowego członka nie tylko rodziny, ale też społeczeństwa, potrzebna jest rodzicom nie tylko wiedza, ale również wrażliwość, wycucie, zrozumienie, a także cierpliwość i konsekwencja.

Literatura dwudziestolecia międzywojennego obfitowała w prace o tematyce wychowawczej. Oprócz pozycji naukowych, opartych na badaniach poszczególnych środowisk w kontekście ich wydolności wychowawczej i prac popularyzujących wyniki tych badań, publikowano szereg książek-poradników, których adresatem byli rodzice. Zawierały one wskazówki i zalecenia wychowawcze kierowane głównie do matek. Autorami byli ludzie różnych profesji, często też sami rodzice, niezwiązani zawodowo z działalnością wychowawczą, a pragnący podzielić się z innymi swoimi doświadczeniami, dlatego też poziom poradników był bardzo zróżnicowany. W okresie międzywojennym wydano ich około stu⁴⁸. Wprawdzie podkreślano, że oboje rodziców powinno się angażować w wychowanie dzieci, to jednak panowało przekonanie, że rola matki w tym procesie jest szczególnie ważna, ponieważ to głównie ona zajmuje się dzieckiem od chwili jego narodzin, co powoduje tworzenie się silnej więzi emocjonalnej. Nie bez przyczyny więc poradniki adresowane były przeważnie do kobiet, bo też i one przede wszystkim je czytały, chcąc znaleźć odpowiedź na wiele nurtujących je pytań dotyczących wychowania dziecka, opieki nad nim, dbałości o jego zdrowie oraz prawidłowy rozwój. W popularnej literaturze dotyczącej wychowania, skierowanej do matek, zwykle podkreślano, nieraz w sposób bardzo patetyczny, jej rolę w kształtowaniu nowego pokolenia. Kreślono obraz Matki-Polki, w której rękach spoczywają losy Ojczyzny, ponieważ to od niej zależy, czy da społeczeństwu ludzi uczciwych, oddanych krajowi patriotów, czy też złe, samolubne i aspołeczne jednostki. Podkreślano, że obowiązkiem dobrej matki jest rozumieć powagę i znaczenie roli, jaką przyszło jej pełnić w kształtowaniu nowego pokolenia obywateli. Powinna zatem tak wychować dziecko, aby kochało dziedzictwo narodowej kultury i gotowe było go bronić, jeśli zajdzie taka potrzeba. Powinno czerpać radość z pracy, ponieważ cokolwiek robi, byleby sumiennie i uczciwie, przyczynia się do budowania ogólnego dobra. Musi odczuwać więź ze wszystkimi członkami narodu, cieszyć się z powodzenia innych, a w razie potrzeby służyć im pomocą. Jako człowiek dorosły nigdy nie powinien opuszczać kraju w poszukiwaniu lepszego życia, ale dokładać wszelkich starań, aby w Polsce żyło się dostatniej. Zadaniem matki jest tak wychować dziecko, aby wyrosło na dobrego obywatela swego kraju, kochało go i przyczyniało się do jego rozwoju⁴⁹.

Oprócz miłości do ojczyzny, matka powinna wpoić dziecku miłość do Boga, nie na siłę, ale poprzez własny przykład, który dziecko chętnie, z własnej woli będzie naśladować⁵⁰. Dziecko powinno nauczyć się kochać ludzi i otaczający świat, dostrzegać jego piękno i cieszyć się nim. Istotnymi cechami, jakie należy u dziecka wypracować, są: pracowitość, prawdomówność, posłuszeństwo, skromność i poczucie obowiązku⁵¹.

⁴⁸ K. Jakubiak, *Badania naukowe nad rodziną oraz problematyka wychowania rodzinnego w literaturze pedagogicznej II Rzeczypospolitej*, w: *Rodzina jako środowisko wychowawcze w czasach nowożytnych*, red. K. Jakubiak, Bydgoszcz 1995, s. 221.

⁴⁹ F. Gensówna, *Dobra matka*, Warszawa 1927, s. 6.

⁵⁰ Tamże, s. 16.

⁵¹ Tamże, s. 35.

Wiele miejsca problemom wychowania w rodzinie poświęcano też w czasopismach pedagogicznych i rodzinnych⁵². Środowiska pedagogiczne popularyzowały idee nowego wychowania proklamowanego przez powołaną w 1921 r. Ligę Nowego Wychowania, opartego na następujących zasadach:

- celem wychowania miało być wyposażenie dziecka w zdolności, które umożliwią mu urzeczywistnienie przewagi ducha nad materią w życiu codziennym,
- wychowanie powinno uwzględniać indywidualność dziecka, nie zaniedbując jednak wpojenia karności, która wyzwała siły duchowe,
- należy rozwijać wrodzone talenty i zainteresowania dziecka oraz umożliwić mu wykorzystanie ich w życiu,
- istotną częścią wychowania jest wychowanie społeczne, które umożliwia kształtowanie odpowiedzialnego obywatela, należycie wypełniającego swoje powinności względem innych ludzi, własnego narodu i całej ludzkości, godnego człowieka, szanującego godność innych⁵³.

Apelowano do rodziców o stworzenie cieplej, pełnej miłości atmosfery domu rodzinnego⁵⁴, w którym dziecko będzie czuło się szczęśliwe⁵⁵. Zwracano uwagę na konieczność jednakowego traktowania wszystkich swoich pociech, ponieważ wyróżnianie którejkolwiek z nich powoduje przerost jej ambicji i zarozumiałość, u pozostałych natomiast kształtuje poczucie niższej wartości, wywołuje zazdrość i obawę przed odrzuceniem⁵⁶.

Aktywność zawodowa kobiet sprawiała, że coraz częściej podejmowano kwestię roli ojca w wychowaniu, który powinien mieć stały, systematyczny kontakt z dzieckiem, a nie ograniczać się jedynie do wymierzania kar. Publicyści starali się zachęcić ojców do czynnego udziału w opiece nad dzieckiem⁵⁷, stojąc na stanowisku, że oboje rodziców powinno uczestniczyć w wychowaniu potomstwa i wspólnie ponosić odpowiedzialność za jego efekty⁵⁸.

Zgodnie z założeniami nowego wychowania uświadamiano rodziców, że dziecko od urodzenia powinno być poddawane procesowi wychowania, przy czym od początku należy traktować je jako pełnoprawną osobę, posiadającą własną godność, której nie można naruszać. Krytykowano wykorzystywanie władzy rodzicielskiej w celu poniżania dziecka i psychicznego oraz fizycznego znęcania się nad nim. Apelowano do rodziców, aby spojrzeli na dziecko, jak na drugiego człowieka i obdarzyli je szacunkiem, nie zaś traktowali jako bezwonną, całkowicie podległą im istotę⁵⁹. Przestrzegano szczególnie przed negatywnymi skutkami bicia, które B. Pałasiński określił jako hańbę XX wieku: *To przemoc, bezprawie, samowola! Niech już raz wreszcie skończy się barbarzyński samosąd. Niech już raz wreszcie okrutne bicie po łapach i klapsy przejdą do historii!*⁶⁰. Zalecano stosowanie pozytywnego wzmocnienia, a także wychowywanie za pomocą nagród a nie kar⁶¹,

⁵² M.in.: „Przegląd Pedagogiczny”, „Oświata i Wychowanie”, „Młoda Matka”, „Rodzina”, „Rodzina i Dziecko”.

⁵³ *Nowe wychowanie*, w: „Ruch Pedagogiczny” 1923, nr 1–3, s. 1.

⁵⁴ P. Czaplińska, *Dzieci źle kochane*, w: „Rodzina i Dziecko” 1938, nr 10, s. 306.

⁵⁵ N. Drucka, *Szczęśliwość jako czynnik wychowawczy*, w: „Rodzina i Dziecko” 1937, nr 1, s. 24.

⁵⁶ W. Krahelska, *Dzieci mniej kochane*, w: „Rodzina i Dziecko” 1939, nr 3, s. 73.

⁵⁷ E. Winkler, *Gdy jestem ojcem*, w: „Rodzina i Dziecko” 1938, nr 1, s. 10–12.

⁵⁸ R. Rudzińska, *Chłopczyk i dziewczynka*, w: „Młoda Matka” 1929, nr 20, s. 15.

⁵⁹ I. Mackiewicz, *Momenty wychowawcze*, w: „Młoda Matka” 1934, nr 3, s. 60.

⁶⁰ B. Pałasiński, *Nie bić!*, w: „Młoda Matka” 1929, nr 5, s. 12.

⁶¹ S. Matusiak, *Wiadomości z pedagogiki i dydaktyki*, Lwów 1921, s. 40.

przy czym nagroda jako środek wychowawczy jest tym skuteczniejsza, im wyższym autorytetem w oczach dziecka cieszy się osoba nagradzająca⁶².

Literatura dotycząca wychowania docierała w zasadzie tylko do środowisk inteligencji. Działacze zaangażowani w pedagogizację rodziców zdawali sobie sprawę z faktu, że nadal pozostają całe rzesze tych, którzy nawet jeśli nie mają dużych problemów z czytaniem, to ich poziom intelektualny uniemożliwia im zrozumienie przekazywanych treści. Czasy, kiedy za naród uważano jedną warstwę społeczną, dawno już minęły. W nowoczesnym społeczeństwie o sile państwa stanowili wszyscy jego obywatele, dlatego też należało dłożyć wszelkich starań, aby bez względu na status społeczny mieli dostęp do wiedzy, aby słowo pisane docierało do wszystkich i było przez wszystkich rozumiane.

Dużym krokiem naprzód w upowszechnianiu oświaty było wprowadzenie ustawy o obowiązku szkolnym⁶³, jednak władze oświatowe zdawały sobie sprawę, że przede wszystkim trzeba wpłynąć na świadomość dorosłych, poszerzyć ich wiedzę i podnieść kulturę tak, aby zrozumieli potrzebę posyłania do szkoły swoich dzieci. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego uznając znaczenie rodziny jako środowiska wychowawczego, dostrzegało też konieczność współpracy rodziców ze szkołą w celu jak najszybszego oddziaływania na wychowanka. Aby to współdziałanie mogło dojść do skutku, rodzice również musieli widzieć sens tej współpracy i chcieć się w nią zaangażować. Trzeba było zatem rozwinąć ich świadomość, podnieść stan wiedzy i kultury. Duże zasługi w dziedzinie oświaty dorosłych w Drugiej Rzeczypospolitej poczynił kierownik Wydziału Oświaty Pozaszkolnej Ministerstwa WRiOP, Marian B. Godecki⁶⁴. Do głównych zadań oświaty dorosłych należały:

- zmniejszenie zasięgu analfabetyzmu,
- likwidacja skutków wyniszczenia kulturowego i intelektualnego narodu polskiego, spowodowanych polityką zaborcy,
- uzupełnianie wiedzy absolwentów polskich szkół,
- kształtowanie świadomych postaw społecznych w zakresie wiedzy i kultury, zwiększających troskę rodziców o rozwój emocjonalny dzieci i młodzieży⁶⁵.

Spis powszechny z 1921 r. potwierdził fatalny stan oświaty w Polsce. Okazało się, że co trzeci obywatel w Drugiej Rzeczypospolitej jest analfabetą: na 27400000 ogółu ludności czytać ani pisać nie umiało 6581307⁶⁶. Szczególnie źle pod tym względem przedstawiała się sytuacja na terenach byłego zaboru rosyjskiego. Mimo iż zarówno rząd, jak i władze samorządowe zdawały sobie sprawę z powagi problemu, to jednak główny ciężar podniesienia poziomu wiedzy i kultury w społeczeństwie wzięły na siebie organizacje i instytucje oświatowe kierowane przez zaangażowanych w pracę społeczną działaczy. Dużą wagę przykładano do uspołecznienia jednostek, skłonienia ich do wyjścia poza własne podwórko, zainteresowania sprawami innych, otwarcia się na świat i jego problemy. Ogromne zasługi w walce z analfabetyzmem w Drugiej Rzeczypospolitej miała Polska

⁶² I. Kopciowa, *Rola pochwały i nagany w wychowaniu*, w: „Rodzina i Dziecko” 1937, nr 8, s. 24.

⁶³ E. Łoziński, S. Stankiewicz, *Ustawy i najważniejsze rozporządzenia dotyczące organizacji oświaty i szkolnictwa w Rzeczypospolitej Polskiej*, t. 1: rok 1917–1920, Lwów–Warszawa 1922.

⁶⁴ S. Mauersberg, *Oświata pozaszkolna*, w: *Historia wychowania wiek XX*, t. 1, red. J. Miąso, Warszawa 1986, s. 161.

⁶⁵ M. Wójcik, *Kształtowanie się...*, s. 21.

⁶⁶ „Rocznik Statystyki Rzeczypospolitej” 1927.

Macierz Szkolna, prowadząca intensywną, zakrojoną na szeroką skalę, akcję oświatową. Z jej inicjatywy powstawały biblioteki i czytelnie, domy ludowe i świetlice, tworzone kółka teatralne. Prowadzono odczyty i wykłady, organizowano kursy dokształcające, zakładano przedszkola i szkoły. Kuźnicą świadomości narodowej i postaw obywatelskich były niedzielne szkoły społeczno-obywatelskie⁶⁷, których uzupełnienie stanowiły kursy przysposobienia obywatelskiego⁶⁸.

Jedną z popularniejszych form oświaty dorosłych były uniwersytety ludowe. Ich idea żywa była w Towarzystwie Czytelni Ludowych jeszcze przed odzyskaniem niepodległości, jednak dopiero w 1921 r. udało się otworzyć pierwszy w Polsce uniwersytet ludowy. Do wybuchu wojny powstało ich około trzydziestu⁶⁹. Placówki te miały różnorodny charakter:

- placówki o charakterze katolickim (organizowane przez Kościół w celu kształcenia animatorów Akcji Katolickiej),
- placówki o charakterze narodowo-klerykalnym (tworzone pod patronatem Towarzystw Czytelni Ludowych),
- placówki regionalne,
- placówki o ideologii sanacyjnej,
- placówki o charakterze lewicowym⁷⁰.

Podstawowymi zadaniami uniwersytetów ludowych, bez względu na ich charakter, były: podnoszenie stanu wiedzy ogólnej, rozwój osobowy dorosłych, budzenie zainteresowań, zachęcanie do samokształcenia, wdrażanie uczestników do życia społecznego, pozyskiwanie ich dla narodu i państwa, poprzez budzenie uczuć patriotycznych i uświadamianie obowiązków obywatelskich, kształtowanie postaw moralnych⁷¹.

Nie tylko wieś wymagała oświaty. W ośrodkach miejskich, szczególnie w dzielnicach robotniczych, działacze społeczni i oświatowi również mieli wiele do zrobienia. Oni także organizowali kursy nauki początkowej dla dorosłych, odczyty i wycieczki, tworzyli świetlice i kółka teatralne, starając się podnieść poziom wiedzy, kultury i świadomości swoich podopiecznych. Podobną rolę, jak uniwersytety ludowe na wsi, pełniły w miastach uniwersytety powszechne – podnosiły poziom wiedzy ogólnej, kształtowały postawy moralne i obywatelskie ludzi wywodzących się z najniższych warstw społecznych, by dzięki nabytej wiedzy mogli wpływać na zmianę postaw członków swoich rodzin, sąsiadów, kolegów, jednym słowem oddziaływać korzystnie na najbliższe środowisko od wewnątrz, uświadamiać je i aktywizować⁷².

Wiele pracy włożono w oświatę warstw najuboższych, poprawę ich zdrowia i warunków życia, zmniejszenie analfabetyzmu oraz budzenie narodowej i obywatelskiej świadomości. Starano się roztoczyć opiekę nad dziećmi z najbiedniejszych rodzin, aby miały możliwość wyrosnąć na porządnym ludzi i dobrych synów swojej ojczyzny. Prowadzono szeroko zakrojoną akcję pedagogizacji rodziców, aby mogli jak najlepiej wychować swoje

⁶⁷ J. Stemler, *Niedzielne szkoły społeczno-obywatelskie*, Warszawa 1926.

⁶⁸ J. Stemler, *Kursy przysposobienia obywatelskiego*, Warszawa 1928.

⁶⁹ M. Rosalska, *Katolickie uniwersytety ludowe wobec przemian współczesnej wsi polskiej*, Poznań 2004, s. 25.

⁷⁰ S. Mauersberg, *Oświata pozaszkolna...*, s. 161.

⁷¹ J. Wiktor, *Uniwersytety ludowe*, w: „Przegląd Oświatowy” 1929, s. 35.

⁷² *Oświata pozaszkolna Samorządu m. st. Warszawy*, red. J. Baranowska, Warszawa 1930.

dzieci. Zachęcano rodziców do współpracy z przedstawicielami innych środowisk wychowawczych w celu uzyskania możliwości wielostronnego oddziaływania na najmłodszych i uzyskania jak najlepszych efektów wychowawczych.

WNIOSKI KOŃCOWE

Podsumowując rozważania na temat najważniejszego środowiska wychowawczego, jakim jest rodzina, nie można pominąć pozytywnych aspektów jej oddziaływania w latach 1918–1939. Wprawdzie znaczna część polskiego społeczeństwa żyła w bardzo trudnych warunkach i borykała się z poważnymi problemami, jednak analiza materiałów źródłowych tego okresu nie daje podstaw do tego, aby całkowicie dyskredytować nawet te najuboższe rodziny, ponieważ mimo wszystko były w stanie przekazać szereg pożądanych wartości swoim dzieciom. Mimo złego stanu opieki nad dzieckiem w rodzinach wiejskich, wynikającego z trudnej, codziennej rzeczywistości, jak również niskiej świadomości, rodzina wiejska była mocno zintegrowana. Silnym elementem łączącym, stanowiącym podwalinę pod budowanie więzi rodzinnych, była ziemia⁷³, uznawana za jedną z najwyższych wartości. Bez względu na to, czy był to rozległy majątek, czy też skrawek poletka, dawał poczucie zakorzenienia, przynależności do określonego miejsca. Ziemia należąca do rodziny łączyła żyjące pokolenie nie tylko ze sobą, ale także z przodkami, których groby znajdowały się w pobliżu i z pokoleniami, które nadejdą, dla których obecnie żyjący pragną utrzymać i przekazać swoje dziedzictwo. Ziemia dawała możliwość przeżycia i utrzymania ludziom, którzy na niej pracowali. Zespołowy charakter pracy w gospodarstwie, w którą zaangażowana była w imię wspólnych interesów cała rodzina wiejska, powodował tworzenie się silnych i trwałych więzi między jej członkami⁷⁴.

Wielopokoleniowość rodzin, charakterystyczna dla środowisk wiejskich, zapewniała stałą transmisję wartości, sprzyjała kultywowaniu dawnych obyczajów, zwyczajów i tradycji. Najmłodsi obcowali na co dzień z dziadkami, wiele się od nich uczyli, przez co nabywali szacunku dla ich doświadczenia. Dziecko wiejskie, od najmłodszych lat wdrażane do coraz poważniejszych obowiązków, doceniało wartość pracy i miało świadomość tego, że człowiek powinien być pożytecznym członkiem większej zbiorowości. Dużą rolę w życiu wsi odgrywały związki sąsiedzkie i zwarta społeczność lokalna, stojąca na straży przestrzegania określonych norm i zasad⁷⁵. Nikt nie był w tym środowisku anonimowy i każdy w jednakowy sposób podlegał ocenie całej społeczności, z którą musiał się liczyć. W zamian za to grupa dawała mu poczucie bezpieczeństwa i świadomość, że nie jest w swym losie osamotniony.

Przez wieki ludność wiejska żyła z dala od ośrodków nauki i w zasadzie nie miała dostępu do świata, który się zmieniał, dlatego też wszelkie informacje o ile w ogóle docierały, to z trudem i wielkim opóźnieniem. Jedynymi łącznikami z wielkim, będącym gdzieś daleko, światem, były dwór i plebania. Ludność wiejska żyła swoimi sprawami i swoimi problemami, miała swoją pracę i swoje święta, wytworzyła własną tradycję i kulturę. Głównym źródłem informacji było starsze pokolenie. To ono przekazywało młodszemu całą życiową wiedzę i kulturowe dziedzictwo przodków. Praca oświatowa prowadzona

⁷³ Z. Dębicki, *Wpływ czynników ekonomicznych na życie rodzinne*, w: „Rodzina” 1922, z. 2, s. 14.

⁷⁴ H. Radlińska, *Oświata i kultura wsi polskiej: wybór pism*, Warszawa 1979, s. 214.

⁷⁵ Tamże, s. 215.

w dwudziestoleciu międzywojennym na wsi dowiodła, że chłopci nie byli, tak jak ich postrzegano, zatwardziali w swych poglądach i oporni na wiedzę, wręcz przeciwnie. Chętnie otwierali się na nowe informacje, jeśli tylko dało im się taką szansę i stworzyło ku temu warunki. Charakterystyczny dla wsi realizm w połączeniu ze zdobytą wiedzą niejednokrotnie dawał wspaniałe efekty⁷⁶. Chłopi zaczęli dostrzegać potrzebę nauki i doceniać jej znaczenie, widząc w edukacji szansę na lepsze życie swoich dzieci. Zdarzało się, że niektóre rodziny wiejskie wybierały jedno z dzieci, umożliwiając mu edukację, na którą ciężko pracowała reszta rodziny⁷⁷.

Wydaje się, że wydolność wychowawcza najuboższych rodzin w dużych miastach mogła być jeszcze niższa niż w środowisku wiejskim. Brak tu było istotnego czynnika wiążącego poszczególnych członków rodziny, jaki na wsi stanowiła ziemia. Poza tym praca, która łączyła rodzinę wiejską, w mieście była czynnikiem raczej dezintegrującym, zmuszała bowiem członków rodziny do wielogodzinnego przebywania poza domem. Mimo odmiennego charakteru i rodzaju pracy, również w środowiskach robotniczych stanowiła ona jedną z wyższych wartości, o czym dzieci przekonywały się od najmłodszych lat. Trudna sytuacja finansowa i konieczność podejmowania pracy zarobkowej przez dorosłych poza domem sprawiały, że dzieci szybko wdrażane były do prac domowych i opieki nad młodszym rodzeństwem. Od najmłodszych lat uczyły się odpowiedzialności, nie tylko za siebie, ale też za pozostałych członków rodziny. Więzy zdawały się być tym silniejsze, im trudniejsza była sytuacja rodziny – im większa była bieda, tym bardziej rodzina była izolowana od reszty społeczeństwa, wyrzucana poza margines, co powodowało poczucie alienacji i jednoczesne zacieśnianie więzi między jej członkami. Nie spodziewając się pomocy i zrozumienia z zewnątrz, zdani byli tylko na siebie, na wzajemną pomoc i wsparcie. To poczucie wspólnoty i odpowiedzialności za wszystkich członków rodziny pozwalało przeżyć i dawało siły do codziennej walki o byt. Przetrawanie rodziny jako całości było sprawą priorytetową. Szczególnie ciepły stosunek mieli badani do matek, które mimo skrajnie trudnej sytuacji potrafiły zadbać o to, aby każdy dostał kawałek chleba i żeby wszyscy trzymali się razem i dbali o siebie nawzajem⁷⁸. Swoją miłością i troską matka potrafiła zrekomensować dzieciom trudne warunki życia i mimo wszechobecnej biedy wychować je na dobrych, uczciwych i odpowiedzialnych ludzi, doceniających wartość pracy i rodziny⁷⁹.

W dwudziestoleciu międzywojennym wiele zarzutów dotyczących uchybień wychowawczych, odrzucenia wszelkich ideałów i deptania najwyższych wartości padało pod adresem wyższych warstw społecznych. Na alarm bili przedstawiciele środowisk konserwatywnych i kręgów katolickich, apelując o konieczność jak najszybszego uzdrowienia rodziny, która nagminnie występuje przeciwko *podstawowym prawom boskim i odwiecznemu porządkowi rzeczy*, co w konsekwencji prowadzi do upadku całego społeczeństwa. Wydaje się jednak, że te zarzuty były w dużej mierze przesadzone, a reakcja środowisk konserwatywnych, z trudem akceptujących zachodzące zmiany, zbyt nerwowa. Obserwowane przeobrażenia nie świadczyły o moralnym upadku, ale wynikały raczej z gwałtownych przemian społecznych, kulturowych i ekonomicznych. W całej Europie

⁷⁶ Tamże, s. 216.

⁷⁷ J. Chałasiński, *Młode pokolenie chłopów*, Warszawa 1938.

⁷⁸ Tamże, s. 139–148.

⁷⁹ M. Parzyńska, *Pomoc kobiecie – pomoc dla rodziny*, w: „Opiekun Społeczny” 1938, nr 6, s. 9.

nastał nowy porządek ekonomiczny. Zmiany gospodarcze, kulturowe i społeczne nie ominęły również Polski. Osłabło znaczenie funkcji gospodarczej na rzecz wychowawczo-kulturowej, co w zasadzie nie powinno niepokoić, biorąc pod uwagę tendencje do postrzegania rodziny jako głównego środowiska wychowawczego. Upadek ziemiaństwa, jako grupy społecznej, powodował napływ do miast byłych posiadaczy majątków, zasilających szeregi inteligencji urzędniczej. Dotychczasowa praca wszystkich członków rodziny na rzecz pomnażania majątku zmieniała się w codzienną pracę zarobkową, poza domem i poza rodziną, będącą jedynie środkiem przetrwania. Ponieważ największe dotąd spoiwo w postaci ziemi, łączące członków rodziny, przestało istnieć, poczuła się ona zagrożona w swojej jedności i wspólnocie interesów. Jako że rodzina nadal (mimo wszelkich obaw różnych kręgów) była postrzegana jako wartość podstawowa, jej członkowie, pragnąc ocalić dotychczasową spójność, starali się znaleźć coś, co w nowych warunkach mogłoby być istotnym elementem wiążącym ich ze sobą. Takimi łącznikami były: więź emocjonalna, rodzinna obyczajowość i kultura, historia rodu, pamięć przodków, rodzinne pamiątki. Wiąż rodzinna stanowiła obronę przed poczuciem społecznego zagrożenia i anonimowością środowiska wielkomiejskiego. W związku z zachodzącymi zmianami ekonomicznymi i kulturowymi, rodziny chcąc zachować własną odrębność i spójność, zaczęły coraz większą wagę przywiązywać do wychowania potomstwa i tworzenia, zamiast dotychczasowych gospodarczych, więzi emocjonalno-kulturowych⁸⁰.

Brak majątku, który można by przekazać dziecku, zabezpieczając w ten sposób jego przyszłość, powodował, że rodziny inteligentkie wielką wagę przywiązywały do edukacji, widząc w niej jedyną szansę zapewnienia potomkowi godziwego bytu. Dobre wykształcenie dzieci wiązało się jednak z dużymi nakładami finansowymi, dlatego też często, aby podoląć wydatkom, żona decydowała się na podjęcie pracy zarobkowej. Ten fakt pociągał za sobą przeobrażenia w dotychczasowym, patriarchalnym modelu rodziny. Mężczyzna przestawał być jedynym żywicielem, a tym samym wzrastała pozycja kobiety, która nie była już całkowicie od męża zależna. Następowala zmiana tradycyjnego podziału ról społecznych i to właśnie stanowiło główny powód niepokoju kół konserwatywnych. Główny, ale nie jedyny, bowiem pociągał on za sobą kolejny, a mianowicie spadek liczebności dzieci. Coraz częstsze były przypadki świadomego macierzyństwa, co jednak nie świadczy o upadku moralnym i odstępstwie od tradycyjnych wartości, ale wskazuje raczej na coraz większą dbałość o dobro dzieci. Skoro rodzice chcieli zapewnić swemu potomstwu jak najlepsze, oczywiście na miarę własnych możliwości, warunki życia i dobre wykształcenie, musieli brać pod uwagę swoje dochody. Posiadanie licznej rodziny i związane z jej utrzymaniem koszty uniemożliwiłoby kształcenie dzieci na pożądanym poziomie i zapewnienie im dobrej pozycji społecznej w przyszłości. Zazwyczaj praca zawodowa kobiety, czy też świadoma rezygnacja z posiadania licznej gromadki dzieci, nie świadczyła o tym, że jest złą matką i zaniedbuje swoje obowiązki względem rodziny, ale była raczej wyrazem troski o dobro dzieci i przejawem odpowiedzialności za wychowanie, wykształcenie i zapewnienie bytu swemu potomstwu.

Zjawiska zachodzące w rodzinie w okresie dwudziestolecia międzywojennego były konsekwencją zmian społecznych, kulturowych i ekonomicznych. Nie były przejawem upadku moralnego, ale wynikały z konieczności przystosowania się do nowych realiów

⁸⁰ A. Kłoskowska, *Badania modelu rodziny w łódzkim środowisku robotniczym*, w: „Przegląd Socjologiczny” 1960, t. 14, z. 1.

i zmieniającego się świata. Dlatego też głoszone w dwudziestoleciu międzywojennym tezy o rzekomym upadku moralnym rodzin, wychowujących swoje dzieci bez poszanowania dla podstawowych wartości i ideałów, wydają się być mocno przesadzone, co zresztą wkrótce, zarówno rodzice, jak i ich dzieci udowodnili, celując zdejść najtrudniejszy w życiu egzamin.

Nie było wyraźnych powodów, by przesadnie martwić się kondycją moralną rodzin inteligentnych. Były natomiast konkretne przesłanki ku temu, aby niepokoić się postawą wielomilionowej rzeszy małorolnych lub bezrolnych chłopów i miejskiego proletariatu. W tych środowiskach fatalne warunki życia sprawiały, że na plan pierwszy wysuwała się walka o przetrwanie. Brak elementarnej wiedzy, świadomości społecznej, kultury osobistej i higieny, tragiczne warunki mieszkaniowe i materialne, sprowadzały życie tych ludzi praktycznie do wegetacji. Dostrzegano ten problem i próbowano szukać rozwiązań. Jak wiele było do zrobienia w tej kwestii, doskonale oddaje wypowiedź Marii Śliwińskiej-Zarzeckiej: *Trzeba rodzinie ułatwić zdobycie tych niezbędnych wiadomości, ale trzeba również pamiętać, że najlepiej wyszkoleni rodzice nie wypełniają swych zadań w nędzy, pozbawieni kąta własnego i minimalnych warunków materialnych, dlatego akcja, która zmierza do rozwiązania sprawy mieszkaniowej, kwestia zarabkowania kobiet poza domem, bezrobocie, zagadnienie ubezpieczeń społecznych, podniesienia stanu higieny wśród mas, wszystko to zmierza do umożliwienia rodzinie wypełnienia jej zadań wychowawczych*⁸¹.

Nie można odmówić inicjatywy, chęci i starań we wprowadzaniu zmian. Biorąc pod uwagę ogrom problemów młodego państwa polskiego i krótki okres, jaki dany był na ich rozwiązanie, dokonano bardzo wiele, tym bardziej, że nie były to lata spokojne. Konieczność budowania od podstaw wszystkich struktur państwowych, zrujnowana gospodarka, do tego jeszcze spory polityczne, problemy z mniejszościami i ciągłe zagrożenie z zewnątrz – wszystko to sprawiało, że tylko dzięki wielkiej determinacji w walce o lepsze jutro można było dokonać tylu korzystnych zmian we wszystkich niemal dziedzinach życia.

⁸¹ M. Śliwińska-Zarzecka, *Praca zarobkowa kobiet a życie rodzinne*, w: *Rodzina: pamiętnik I Katolickiego Studium o Rodzinie*, Poznań 1936, s. 448.

MARIAN WALCZAK
Warszawa

STRUKTURA I DZIAŁALNOŚĆ WŁADZ OŚWIATOWYCH W POLSCE W LATACH 1939–1945

1. DZIAŁALNOŚĆ JAWNA POLSKICH WŁADZ OŚWIATOWYCH

Od początku okupacji hitlerowskiej polska administracja szkolna szczebla centralnego uległa zasadniczym przeobrażeniom. Nastąpiły istotne zmiany organizacyjne i personalne. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (Min. WRiOP) ewakuowało się 6 września 1939 r. do Lublina. Minister Wojciech Świątosławski¹ opuszczając Warszawę, powierzył obowiązki kierownika resortu Kazimierzowi Szelągowskiemu, inspektorowi ministerialnemu². Tylko 30–40 pracowników ministerstwa (zmiany składu osobowego następowały z dnia na dzień), tj. 7–8% w stosunku do liczby zatrudnionych przed wojną, pozostało do dyspozycji K. Szelągowskiego. Wśród jego najbliższych współpracowników wymienić należy: Albina Jakiela, Bolesława Kielskiego, Stefana Truchima i Zygmunta Zagórowskiego, którzy kierowali odpowiednimi departamentami w tym mini resorcie³.

W centralnej Polsce, na szczeblu wojewódzkim, sytuacja kadrowa w administracji oświatowej była zróżnicowana, ale również zła. Żaden z kuratorów okręgów szkolnych nie pozostał na miejscu, nie podjął pracy: kurator warszawski Wiktor Ambroziewicz wyjechał w nieznanym kierunku i na swoje stanowisko nie powrócił, kurator lubelski Sylwester Klebanowski zakończył życie tragicznie, popełniając samobójstwo, kurator krakowski Józef Stypiński w ramach ewakuacji opuścił Kraków, udając się wraz z pracownikami Kuratorium na wschód, następnie wyjechał do Warszawy, do pracy nie zgłosił się. Kuratorium Okręgu Szkolnego Krakowskiego, obejmujące dodatkowo województwo

¹ Wojciech Alojzy Świątosławski (1881–1968), profesor chemii fizycznej Politechniki Warszawskiej (1918–1957), rektor tej uczelni (1928–1929), profesor Uniwersytetu Warszawskiego (1947–1960), członek PAU i PAN. W latach 1935–1939 r. senator i minister WRiOP.

² Kazimierz Szelągowski (1885–1975), dr, pedagog, działacz społeczny i oświatowy. W okresie II Rzeczypospolitej był nauczycielem szkół średnich, inspektorem szkolnym, wizytatorem, kuratorem okręgu szkolnego wileńskiego i wołyńskiego. Od 6 września do 29 listopada 1939 r. pełnił obowiązki kierownika Min. WRiOP. Po aresztowaniu więziony na Pawiaku, w Sachsenhausen–Oranienburgu i Dachau. Po zwolnieniu uczestniczył w działalności konspiracyjnej na terenie GG.

³ J. Kaźmierska, *Szkolnictwo warszawskie w latach 1939–1945*, Warszawa 1972, s. 27–28.

kieleckie, przestało praktycznie istnieć. Nie miały żadnych szans kontynuowania pracy kuratoria w Poznańskim, na Pomorzu i Śląsku oraz na terenach wschodnich po ich zajęciu przez armię radziecką.

W tej sytuacji kontakt Min. WRiOP z terenowymi władzami oświatowymi był ograniczony lub wręcz niemożliwy, zwłaszcza w odniesieniu do ziem zachodnich i północnych, przewidzianych do zaanektowania przez III Rzeszę oraz terenów wschodnich, zajętych przez ZSRR, gdzie polskie urzędy szkolne rozpadły się albo zostały rozwiązane. K. Szelański, który 2 października 1939 r. uzyskał od niemieckiego komendanta m. Warszawy upoważnienie do uruchomienia ministerstwa i urzędów administracji szkolnej, powołał na stanowisko kuratora Okręgu Szkolnego Warszawskiego Antoniego Konewkę, a nieco później nominację na kuratora Okręgu Szkolnego Lubelskiego otrzymał Jan Odroń⁴.

Zgoda inaczej potoczyły się losy administracji szkolnej w Krakowie. Pod nieobecność kuratora utworzono tam 9 września, z inicjatywy władz miasta (wiceprezydenta S. Klimackiego), organ społeczny pod nazwą Tymczasowa (Obywatelska) Komisja Szkolna.

Komisji przewodniczył rektor Uniwersytetu Jagiellońskiego – Tadeusz Lehr-Spławiński, zastępował go Julian Waga. Utworzono trzy podkomisje: szkół zawodowych, szkół powszechnych i średnich ogólnokształcących⁵. Przewodniczący, zastępca i kierownicy podkomisji stanowili kolegium organizujące i nadzorujące szkolnictwo krakowskie. Nie ma żadnych śladów współpracy Tymczasowej Komisji Szkolnej z Min. WRiOP, jej przewodniczącego z kierownikiem resortu. Nieoficjalną rolę przedstawiciela władz szkolnych spełniał w Komisji Włodzimierz Gałęcki, naczelnik Wydziału Szkół Średnich Ogólnokształcących byłego Kuratorium Okręgu Szkolnego Krakowskiego.

Pełniący obowiązki kierownika resortu K. Szelański dostrzegając niedostatek sił resztek administracji szkolnej i potrzebę konsultacji wielu spraw organizacyjnych i politycznych, szukał sojuszników w nauczycielskich organizacjach związkowych. 1 października 1939 r. zaprosił on na naradę merytorycznych pracowników warszawskiej administracji szkolnej oraz przedstawicieli organizacji nauczycielskich, spośród których udział wzięli prezesi: Związku Nauczycielstwa Polskiego – Zygmunt Nowicki i Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych – Tadeusz Mikułowski. Uczestnictwo prezesów organizacji związkowych w naradzie było przedsięwzięciem ryzykownym, albowiem okupacyjne władze wojskowe podały już do publicznej wiadomości zakaz dalszego funkcjonowania organizacji politycznych, społecznych i związkowych, stanowiących – ich zdaniem – zagrożenie dla interesów III Rzeszy. W pierwszej kolejności oświadczenie to znalazło praktyczne zastosowanie na Śląsku, Pomorzu i w Wielkopolsce, a więc na terenach przewidzianych do aneksji przez III Rzeszę. Potwierdzeniem tego zakazu w Generalnym Gubernatorstwie była decyzja naczelnich władz Związku Nauczycielstwa Polskiego o przejściu w końcu października do podziemia i prowadzenia dalszej działalności w konspiracji pod kryptonimem TON (Tajna Organizacja

⁴ K. Szelański, *Ostatnie dni Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego*, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1973, nr 1, s. 54; A. Konewka był naczelnikiem w Departamencie II Min. WRiOP, znanym działaczem oświatowym; J. Odroń pracował w Kuratorium Okręgu Szkolnego Lubelskiego na stanowisku naczelnika Wydziału Szkół Średnich Ogólnokształcących.

⁵ J. Waga, *Szkolnictwo m. Krakowa w latach okupacji niemieckiej 1939–1945*, w: „Rocznik Krakowski” 1947–1957, T. XXXI, s. 27–30.

Nauczycielska)⁶. Na naradzie u K. Szelaŋowskiego postanowiono zintensyfikować, w miarę możliwości, działalność wszystkich polskich ośrodków na rzecz uruchomienia dalszych szkół powszechnych, średnich ogólnokształcących i zawodowych, a po usunięciu szkół wojennych otworzyć uczelnie wyższe. Postanowiono także wysondować stanowisko władz niemieckich w sprawie oświaty i nauki. Z myślą o realizacji tych zadań zrodził się wówczas pomysł zorganizowania współpracy przedwojennych związków i stowarzyszeń nauczycielskich, który zmaterializował się już 8 grudnia 1939 r, kiedy to na wspólnym zebraniu utworzono Międzystowarzyszeniową Komisję Porozumiewawczą Organizacji i Stowarzyszeń Nauczycielskich (MKP)⁷.

W początkowym okresie, na zajętych przez Niemców terenach Polski, władzę sprawowali wojskowi, komendantury Wehrmachtu. Z kontaktów z nimi przedstawiciele polskich władz oświatowych, w tym Min. WRiOP, wywnioskowali, że władze wojskowe nie będą stawiać przeszkód ani warunków w sprawie rozpoczęcia pracy przez szkolnictwo polskie, także zawodowe⁸.

W tej sytuacji Min. WRiOP zarządziło oficjalnie natychmiastowe uruchomienie wszystkich szkół, na co zresztą oczekiwały niektóre środowiska oświatowe.

Dla szkół, które samorzutnie rozpoczęły naukę z młodzieżą, decyzja resortu sankcjonowała stan istniejący i stanowiła zachętę do wzmożenia pracy. Wyjątek stanowiły znowu ziemie zaanektowane przez III Rzeszę, gdzie tego rodzaju inicjatywy nie zostały uznane, a pracujące już szkoły powszechne i zawodowe zamknięto.

Na terenie Generalnego Gubernatorstwa początek października 1939 r. uznać należy jako termin oficjalnego otwarcia szkół dla dzieci i młodzieży polskiej, w tym także szkół zawodowych, z wyjątkiem uniwersytetów i innych szkół wyższych, które w tym czasie przygotowywały się do nowego roku akademickiego. Od strony organizacyjnej został spełniony podstawowy wniosek wspólnej narady resoru oświaty i związkowych organizacji nauczycielskich.

Polskie władze szkolne w układzie organizacyjnym i personalnym sprzed wojny, aczkolwiek niepełnym, miały rację bytu tylko w okresie trwania tzw. zarządu wojskowego.

Z chwilą przejmowania administracji przez niemieckie organa cywilne (koniec października) stosunek do istniejących władz polskich uległ radykalnej zmianie w kierunku ich likwidacji lub zastąpienia niemieckimi.

Po aresztowaniu 6 listopada prof. T. Lehr-Spławińskiego zdawało się, że los Tymczasowej Komisji Szkolnej w Krakowie został przesądzony, tym bardziej że wkrótce (9 XI) nastąpiły dalsze aresztowania wśród nauczycieli szkół średnich. Ze względu na bezpieczeństwo, w drugiej połowie listopada, Komisja postanowiła formalnie rozwiązać się, faktycznie zaś istniała do 6 grudnia 1939 r⁹. Trzeba przyznać, że pod nieobecność kuratora

⁶ Obok Związku Nauczycielstwa Polskiego (ZNP – 52380 członków) istniały przed wojną: Stowarzyszenie Chrześcijańsko-Narodowe Nauczycielstwa Szkół Powszechnych (SchNNSP – 6556 członków), Towarzystwo Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych (TNSW – 3298), Stowarzyszenie Nauczycieli Szkół Zawodowych (SNSZ – 1065 członków), Związek Nauczycielstwa Szkół Żydowskich (1508), Nauczycielska Ukraińska Wzajemna Pomoc (ok. 2000), Stowarzyszenie Dyrektorów Szkół Średnich Państwowych, Stowarzyszenie Dyrektorów Szkół Średnich Prywatnych i Samorządowych i inne.

⁷ Por. *Kalendarz Nauczycielski na rok 1939*, Warszawa 1939, s. 233–279.

⁸ Arch. Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego (dalej: ZG ZNP), sygn. 24/40; C. Wycech, *Praca oświatowa w kraju podczas wojny*, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1947, nr 1, s. 22–23.

⁹ Arch. ZG ZNP, sygn. 24/100, Min. WRiOP, *Sprawozdanie z wykonanych prac w czasie okupacji 1939–1945*, J. Waga, *Szkolnictwo m. Krakowa...*, s. 34–37.

Okręgu Szkolnego Krakowskiego Komisja wywiązała się należycie z podjętych zadań, zwłaszcza na odcinku odtworzenia i uruchomienia sieci szkolnictwa krakowskiego. Około połowy listopada przerwało działalność Kuratorium Okręgu Szkolnego Lubelskiego, natomiast Kuratorium Warszawskie, po szeregu zmian organizacyjnych, funkcjonowało do połowy 1940 r., zatrudniając około 60 polskich pracowników. Pracownicy ci, na czele z kuratorem A. Konewką, zasłużyli na uznanie za odwagę, śmiałość poczynań w tym trudnym okresie oraz za znaczny wkład w organizację szkolnictwa i pomoc nauczycielstwu.

Zarządzeniem gubernatora Warszawy z 23 czerwca 1940 r. Kuratorium uległo likwidacji, a jego zadania przejął Referat ds. Szkolnictwa Polskiego przy Wydziale Szkolnictwa w Zarządzie Szefa Dystryktu¹⁰. Znacznie wcześniej, bo 29 listopada 1939 r., podjęto decyzję o rozwiązaniu Min. WRIOP i przekazaniu agend resortu nowo utworzonej Komisji Likwidacyjnej, co nastąpiło 4 grudnia tegoż roku. Komisja, kierowana przez Niemców, ale z udziałem polskich pracowników byłego ministerstwa, funkcjonowała jeszcze do lipca 1940 r.¹¹.

Wyrazem cynizmu i bezwzględności władz okupacyjnych był fakt aresztowania, już następnego dnia po przekazaniu spraw resortu Komisji Likwidacyjnej, kierownika Min. WRIOP K. Szelągowskiego i osadzenia go w więzieniu na Pawiaku, później w obozie koncentracyjnym w Sachsenhausen-Oranienburgu. Fakt ten był wyrazem stosunku hitlerowskich funkcjonariuszy do inteligencji polskiej, w tym przypadku z obszaru administracji oświatowej. Polskie instytucje oświatowe (ministerstwo, kuratoria, inspektoraty) stanowiły bez wątpienia ośrodki zorganizowanej inteligencji, i to osób wykształconych, doświadczonych, mających wpływ na środowisko.

Z tego zdawali sobie sprawę Niemcy, którzy zmuszeni byli tolerować polską administrację i Polaków, ale tylko tak długo, jak to było konieczne. Najdłużej funkcjonowały w GG polskie inspektoraty szkolne, ale już na początku 1940 r. szefowie dystryktów pośpiesznie mianowali na stanowiska radców szkolnych („Schulrat”) Niemców ściągniętych z Rzeszy, Austrii lub spośród miejscowych folksdojczów. Niemniej jednak niemieckie władze oświatowe trwały w permanentnym impasie kadrowym, z którego wyjście należało do przyszłości. Wprawdzie braki te mogły być stosunkowo łatwo uzupełniane przez angażowanie Polaków, jednakże na linii tej współpracy ciążyła od początku wzajemna, głęboka nieufność, przy czym Niemcy mieli ją zakodowaną jako surową regułę, żelazne prawo obowiązujące w stosunkach z pracownikami narodowości polskiej. Tak więc w warunkach najczęściej niepełnej obsady, nieufności do współpracowników i izolacji społecznej przyszło realizować niemieckim władzom szkolnym wyznaczone zadania polityczne i merytoryczne. Natomiast przedstawicielom polskiej administracji oświatowej, zlikwidowanej przez okupanta, pozostała działalność w konspiracji.

2. ORGANIZACJA I ZAKRES PRACY KONSPIRACYJNEJ

Wydarzeniem o znaczeniu organizacyjnym dla oświaty i moralnym dla społeczeństwa polskiego było utworzenie przez polskie państwo podziemne Departamentu Oświaty i Kultury (DOiK). Departament rozpoczął funkcjonowanie w końcu 1940 r.,

¹⁰ Szerzej na temat zmian organizacyjnych i zadań Kuratorium Oświaty i Wychowania i Inspektoratu dla m. Warszawy pisze J. Kaźmierska, *Szkolnictwo warszawskie...*, s. 27–42.

¹¹ K. Szelągowski, *Ostatnie dni...*, s. 60; E. C. Król, *Polityka hitlerowska wobec szkolnictwa polskiego na terenie Generalnej Guberni (1939–1945)*, Warszawa 1979, s. 38.

pod kierownictwem Czesława Wycecha, w ramach Delegatury Rządu Emigracyjnego na Kraj, której szefem był wówczas Cyryl Ratajski. C. Wycech organizował DOiK w bliskiej współpracy z Tajną Organizacją Nauczycielską (TON), działającą w konspiracji już od ponad roku, w której był członkiem prezydium, czyli tzw. centralnej piątki (Zygmunt Nowicki, Kazimierz Maj, Wacław Tułodziecki, Teofil Wojeński, Czesław Wycech). Rozumowano nie bez racji, że cele, które wytyczył sobie DOiK, będą łatwiej osiągalne przy poparciu i współpracy z TON, cenionej przez nauczycieli i sojuszników szkół. Powstanie i działalność DOiK miała być odpowiedzią na likwidację przez Niemców polskich, centralnych i terenowych, władz oświatowych. Stąd też uznano za niezbędne stworzenie własnego aparatu i systemu działania w konspiracji, w celu możliwie skutecznego przeciwdziałania dyskryminującej Polaków polityce oświatowej okupanta.

Powoływanie składów personalnych agend terenowych DOiK odbywało się po konsultacji z TON-em i z Politycznym Komitetem Porozumiewawczym¹². TON miała już spore doświadczenia organizacyjne i personalne, odtwarzając własną sieć organizacyjną w terenie. Od początku 1940 r. funkcjonowały już tajne zarządy okręgów TON i ich prezesi: W Kielcach – Jan Kupiec, w Krakowie – Roman Serkowski, w Lublinie – Władysław Petrykiewicz (od 1942 r. – Wiktor Helman), w Warszawie mieście – Bronisław Chróścicki i w Warszawie województwie – Wawrzyniec Dusza. Działali oni przy pomocy dobranego aktywu nauczycielskiego, a więc mogli służyć pomocą w doborze osób do podziemnej administracji szkolnej. Wykorzystując tę pomoc, dyrektor DOiK powołał w 1941 r. okręgowych kierowników oświaty i wychowania (od 1942 r. oświaty i kultury): w Kielcach (początkowo w Radomiu) – Stanisława Podrygałę, w Krakowie – Jana Smolenia, w Lublinie – Jana Odronia, w Warszawie mieście – Bronisława Chróścickiego, w Warszawie województwie – Teofila Wojeńskiego (początkowo był jeden okręg warszawski z T. Wojeńskim na czele).

Przyjęty przez DOiK kierunek tworzenia w podziemiu jednolitej władzy oświatowej napotykał na przeszkody z powodu inicjatyw organizacyjnych innych ośrodków.

Z inicjatywy organizacji pod nazwą „Ojczyzna”, wywodzącej się z Poznania, w 1940 r. utworzono w ramach Delegatury Rządu Emigracyjnego na Kraj – Biuro Zachodnie, przy którym powstał Wydział Oświatowo-Szkolny, zwany później Biurem Oświatowo-Szkolnym Ziem Zachodnich (BOSZ). Instytucja ta podjęła trudne zadanie opieki nad dziećmi i młodzieżą z rodzin przesiedlonych do GG, a w szczególności ulokowania ich w szkołach powszechnych i zawodowych oraz zorganizowania dla nich tajnych kompletów na poziomie szkoły średniej ogólnokształcącej i wyższej. BOSZ, rozpoczynając pracę w nowej skomplikowanej sytuacji społeczno-politycznej i w szczególnie trudnym położeniu materialnym, wykazał się podziwu godną energią i samodzielnością. W krótkim czasie powstała odrębna sieć organizacyjna władz okręgowych BOSZ: w Warszawie – Władysław Kowalenko, w Krakowie – Ignacy Stein, w Lublinie – Tadeusz Eustachiewicz, w Częstochowie – Sylwester Dybczyński, także w Warszawie utworzono Śląskie Biuro Szkolne z Kazimierzem Popiołkiem na czele. Działacze BOSZ wspólnie z nauczycielstwem i naukowcami z ziem zaanektowanych przez III Rzeszę przyjęte zadania realizowali ze znacznym powodzeniem, zaś ich osiągnięciem bez precedensu

¹² Polityczny Komitet Porozumiewawczy powstał w lutym 1940 r. jako organ doradczy Związku Walki Zbrojnej. W skład Komitetu wchodził przedstawiciele partii politycznych: PPS, SL, SN, SP.

było uruchomienie w Warszawie tajnego Uniwersytetu Ziemi Zachodnich (Uniwersytetu Poznańskiego w konspiracji). Biurem Oświatowo-Szkolnym kierował ks. dr Maksymilian Rode („Mariańczyk”), który od początku swej działalności nie dostrzegał potrzeby porozumienia i współpracy z TON i DOiK. Departament w swoich zamierzeniach nie przewidywał również współdziałania z BOSZ, dążył bowiem konsekwentnie do opanowania całości konspiracyjnej oświaty¹³. U podstaw nieporozumień leżały przede wszystkim zasadnicze różnice ideologiczne i polityczne w poglądach na oblicze szkoły polskiej. Z końcem 1942 r., po spotkaniu u delegata rządu Jana Piekalkiewicza, BOSZ utracił niezależność organizacyjną, chociaż nadal w jego gestii pozostawało szkolnictwo dla ludności wysiedlonej, zaś po ustąpieniu w marcu 1943 r. M. Rodego i objęciu funkcji kierownika BOSZ przez Michała Pollaka, współpraca z DOiK ułożyła się ku zadowoleniu stron.

Z inicjatywy konspiracyjnego pionu wojskowego (Służba Zwycięstwu Polski–Związek Walki Zbrojnej) już pod koniec 1939 r. powstała Komisja Oświecenia Publicznego (KOP). Pion wojskowy zmierzał wyraźnie do podporządkowania sobie czynników politycznych, od przedwojennej administracji szkolnej i ZNP oczekiwał pomocy w kierowaniu sprawami oświatowymi. Wobec odmowy współpracy ze strony ZNP (TON) dalsza działalność KOP musiała z konieczności oprzeć się tylko na przedstawicielach byłej administracji szkolnej. Było to możliwe dzięki temu, że na czele KOP stanął były wiceminister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Kazimierz Pieracki, który miał wpływy w tym środowisku¹⁴. Szczególnymi efektami w zakresie tworzenia ośrodków tajnej oświaty wykazała się KOP w południowej Polsce, głównie w województwie krakowskim, i to dzięki zaangażowaniu i zdolnościom organizacyjnym Włodzimierza Gałęckiego, przedwojennego naczelnika tamtejszego Kuratorium Szkolnego. Ponadto KOP zapewniła sobie pewne wpływy na terenie województwa kieleckiego i Rzeszowszczyzny oraz częściowo na Lubelszczyźnie i w Białostockiem. Międzystowarzyszeniowa Komisja Porozumiewawcza Organizacji i Stowarzyszeń Nauczycielskich (MKP)¹⁵ zakwestionowała kompetencje i zasadność działania czynnika wojskowego na polu oświaty i tym samym odmówiła współpracy z KOP.

W tej sytuacji na przełomie lat 1940/1941 wielu czynnych członków KOP przechodziło do ogólnego nurtu podziemnej oświaty, a w 1941 r. agendy największego ośrodka w Krakowie i województwie krakowskim W. Gałęcki przekazał Okręgowej Komisji Oświaty i Kultury. Tak więc, po podporządkowaniu się KOP Departamentowi Oświaty i Kultury, usunięte zostało jedno z ogniw stanowiących przeszkodę na drodze unifikacji konspiracyjnych władz oświatowych. W ten sposób DOiK przy poparciu TON stanął na dobrej drodze do osiągnięcia jednolitej struktury organizacyjnej podziemia oświatowo-szkolnego.

¹³ M. Walczak, *Działalność oświatowa i martyrologia nauczycielstwa polskiego pod okupacją hitlerowską 1939–1945*, Wrocław 1987, s. 223–224.

¹⁴ K. Pieracki, przedwojenny wiceminister WRiOP, został aresztowany przez Gestapo (28 VII 1940 r.) i zamordowany w Oświęcimiu–Brzezince 21 lutego 1941 r. Kierownictwo KOP przejął po nim Tadeusz Kupczyński, b. dyrektor Instytutu Nauczycielskiego.

¹⁵ MKP powstała 8 grudnia 1939 r. na wspólnym zebraniu przedstawicieli organizacji i stowarzyszeń nauczycielskich działających przed wojną: Związku Nauczycielstwa Polskiego (T. Wojeński, C. Wycech), Stowarzyszenia Chrześcijańsko-Narodowego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych (M. Siciński), Stowarzyszenia Nauczycieli Szkół Zawodowych (M. Wróblewski), Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych (T. Mikułowski) i dwóch stowarzyszeń Dyrektorów Szkół Państwowych i Prywatnych.

Charakterystycznym zjawiskiem personalnym w TON i DOiK było łączenie funkcji przez te same osoby: dokładnie 50% członków zarządów okręgowych TON było równocześnie członkami okręgowych komisji oświaty i kultury, a np. B. Chróścicki pełnił jednocześnie funkcję prezesa TON i kierownika komisji oświaty i kultury w Warszawie. Również C. Wycech, po objęciu stanowiska dyrektora departamentu, pozostał w składzie prezydium TON. Unie personalne pogłębiały się jeszcze bardziej na szczeblu powiatowym i gminnym.

Od początku kształtowania wewnętrznej struktury DOiK występowały następujące działy pracy: szkolnictwo zawodowe, ogólnokształcące, wyższe i nauka, kultura i sztuka, oświata dorosłych, sekretariat generalny¹⁶. Po kilku modyfikacjach struktura organizacyjna uwzględniała tylko trzy działy: kształcenia i wychowania na czele z Władysławem Radwanem, nauki i szkolnictwa wyższego – ze Stefanem Pieńkowskim oraz dział kultury i sztuki – ze Stanisławem Lorentzem. TON i DOiK, chcąc należycie odegrać swoje role w konspiracji, doskonalili struktury wewnętrzne, tworzyły wyspecjalizowane komisje i zespoły problemowe, zabiegały o wzmocnienie swoich kadr¹⁷.

Studia nad składami osobowymi podziemnych władz oświatowych i związkowych wszystkich szczebli prowadzą do wniosku, że były one na ogół stabilne; większość osób pełniących funkcje organizacyjne przetrwała całą okupację, lecz nie obyło się bez ofiar, m.in. w powstaniu warszawskim zginęli: Zygmunt Nowicki (prezes ZNP od 1938 r., członek „centralnej piątki” TON), Albin Jakiel (szef Wydziału Walki Cywilnej TON i DOiK), Antoni Konewka (kurator warszawski do VI 1940 r., skarbnik DOiK). W obozach ponieśli śmierć: Marcin Wasyluk (sekretarz generalny TON), Kazimierz Pieracki (szef KOP), Władysław Petrykiewicz (prezes okręgu lubelskiego TON), Władysław Szopa (pełnomocnik TON, kierownik okręgu DOiK na Polesiu), rozstrzelano Rudolfa Chruściela (pełnomocnika TON, kierownika okręgu DOiK na Wołyniu), w więzieniu w Łodzi zamordowano Zygmunta Lorentza (kierownika okręgu DOiK w Łodzi).

Represje ze strony okupanta były jedną z przyczyn uzupełnienia składów zarządów i komisji TON i DOiK, miały też miejsce przez cały okres okupacji zmiany personalne spowodowane innymi okolicznościami¹⁸. Przemysłana konspiracja, lojalność, oddanie sprawie walki z wrogiem i poparcie społeczeństwa polskiego oraz, być może, proporcjonalnie mniejsze zainteresowanie hitlerowskich władz okupacyjnych tego rodzaju działalnością spowodowały, że wśród uczestników wielorakich ogniw podziemia oświatowego tzw. wyspy na większą skalę nie miały miejsca. A przecież środowisko tajnej oświaty obejmowało szerokie kręgi współuczestników: działaczy, sojuszników, nauczycieli, uczniów i ich rodziców. Potrafili oni na ogół zmylić czujność Niemców zajętych w pierwszej kolejności wojną, walką z polskim zbrojnym ruchem oporu i dokuczliwym sabotażem gospodarczym.

TON, DOiK, Towarzystwo Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych (TNSSW), Stowarzyszenie Nauczycieli Szkół Zawodowych (SNSZ) i inne organizacje nauczycielskie

¹⁶ Arch. ZG ZNP, sygn. 24/21, *Sprawozdanie DOiK z przełomu lat 1941/1942*.

¹⁷ J. Krasuski, *Tajne szkolnictwo polskie w okresie okupacji hitlerowskiej 1939–1945*, Warszawa 1977. Autor szerzej omawia strukturę polskiego podziemia oświatowego.

¹⁸ Składy osobowe zarządów TON i komisji DOiK do szczebla powiatowego opracował T. Szczechura, patrz: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1975, nr 4, s. 552–558.

przyjęły do realizacji ustalone w grudniu 1939 r. przez MKP główne kierunki pracy, a wśród nich zadania w środowisku nauczycielskim:

- otoczenie opieką szkolnictwa powszechnego i zawodowego, które, działając za zgodą władz okupacyjnych, miały uzyskać pełną obsadę nauczycielską w celu zapewnienia sobie oddziaływania wychowawczego na młodzież,
- dołożenie wszelkich starań zmierzających do rozszerzenia sieci tajnego nauczania na poziomie wyższym, średnim i powszechnym oraz zapewnienia kompletem uczniowskim jak najdalej idącej pomocy materialnej, personalnej i dydaktycznej,
- zorganizowanie pomocy dla ofiar wojny oraz zatrudnienia lub ukrycia nauczycieli wysiedlonych albo zbiegłych z ziem polskich włączonych do Rzeszy.

Zadanie pierwsze zostało wykonane w całości, szkoły powszechne i zawodowe miały zapewnioną obsadę przez wykwalifikowaną kadrę pedagogiczną spośród nauczycieli pracujących przed wojną w centralnej Polsce i przybyłych na te tereny wysiedleńców i uciekinierów z obszarów wschodnich i zachodnich. Wśród nauczycieli szkół zawodowych znalazło się sporo osób o wysokich kwalifikacjach ze szkół średnich i wyższych.

TON i DOIK od początku swego istnienia na czoło swych zadań programowych wysuwały problem tajnego nauczania, prowadzonego już w szkołach powszechnych i zawodowych oraz poza szkołami, w formie tzw. kompletów uczniowskich i studenckich. Chodziło tu przede wszystkim o to, aby poprzez własną sieć organizacyjną w terenie doprowadzić do rozszerzenia i ujednolicenia form tajnego nauczania oraz udzielić niezbędnej pomocy materialnej i dydaktycznej nowo tworzonemu ogniskom nauki.

W tej dziedzinie konspiracyjnej działalności obie instytucje współpracowały harmonijnie i efektywnie przez cały okres okupacji w Warszawie, do wybuchu powstania w 1944 r. Odnotować należy ogromne zaangażowanie wielu funkcjonariuszy administracyjnego i związkowego podziemia oświatowego oraz licznych społeczników, w tym z MKP, w tworzeniu, rozwoju i umacnianiu tajnej edukacji dzieci i młodzieży jako istotnej formy ruchu oporu przeciw dyskryminującej Polaków polityce oświatowej okupanta. Wiele obowiązków o charakterze koordynacyjnym realizowała bezpośrednio Międzyzstowarzyszeniowa Komisja Porozumiewawcza, która m.in. wytyczała sposoby realizacji przedwojennych programów nauczania, określała wymiar czasu pracy kompletów uczniowskich, ustalała formy przeprowadzania egzaminów końcowych i maturalnych oraz rozpatrywała sprawy finansowania tajnego nauczania, w tym opłat uczniowskich i wynagradzania nauczycieli. Z inspiracji MKP, która według T. Wojeńskiego *przez cały okres okupacji spełniała rolę parlamentu tajnego nauczania*¹⁹, wytyczano taktykę postępowania w stosunku do planów i licznych zarządzeń okupanta, rozsyłano odezwy, instrukcje, mobilizowano sojuszników, organizowano różne formy pomocy uczniom i nauczycielom, wydawano antydatowane podręczniki, książki, skrypty.

W dziedzinie zaopatrywania ognisk tajnego nauczania w podręczniki i inne książki pierwszorzędą rolę spełniały: „Nasza Księgarnia”, Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych, które na swoim terenie wyodrębniły tajny zakład wydawniczy pod nazwą „Załoga”. Instytucje te i „Ossolineum” nie tylko rozprowadziły wśród zainteresowanych zapasy przedwojenne, ale również, z dużym ryzykiem, podjęły i wykonały zadanie

¹⁹ T. Wojeński, *Organizacja tajnego nauczania w okresie okupacji*, w: *Niewyciężona szkoła*, red. T. Wojeński, Warszawa 1946, s. 12.

przedrukowania serii obowiązujących podręczników szkolnych, głównie do historii, geografii, literatury polskiej, z datą sprzed wojny. Przygotowaniem i przeprowadzeniem akcji wydawniczej zajmowali się głównie działacze TON, natomiast środki finansowe na ten cel pochodziły najczęściej z DOiK.

Rozprowadzeniem podręczników do sieci tajnego nauczania zajmowały się spółdzielnie nauczycielskie, które nie tylko na tym odcinku zasłużyły się w okresie okupacji oraz księgarnie M. Arcta, Gebethnera i Wolffa, „Szkolnica” i inne, a także harcerskie Szare Szeregi.

Podstawowym zadaniem TON, jako związku zawodowego, była działalność socjalna i samopomocowa. Trzeba przypomnieć, że wiele rodzin nauczycielskich tuż po wojnie znalazło się w trudnym położeniu. Chodziło tu przede wszystkim o rodziny poległych na wojnie, osadzonych w obozach jenieckich, zesłanych do obozów koncentracyjnych lub zamordowanych w licznych, pokazowych lub skrytych egzekucjach. Do tej grupy należy jeszcze zaliczyć nauczycieli wysiedlonych z ziem zaanektowanych przez III Rzeszę do GG i przy tej sposobności ograbianych z całego dobytku i pieniędzy (pozwalano zarabiać tylko około 100 zł gotówką). Ponadto wielu nauczycieli z różnych przyczyn nie udało odebrać swojej pensji we wrześniu 1939 r., a równocześnie pozbawieni pracy zarobkowej stanęli nagle na skraju nędzy. MKP, wyciągając wnioski z tej nowej, nadzwyczajnej sytuacji, postanowiła opodatkować 3–5% uposażenia nauczycieli czynnych w celu udzielenia pomocy ich bezrobotnym kolegom. Działacze TON zabiegali o szybkie włączenie nauczycieli wysiedlonych do pracy w jawnym lub tajnym szkolnictwie, nawet w ograniczonym wymiarze godzin, ale zapewniającym jakąś stabilizację i skromne, lecz systematyczne dochody. Ponadto gromadzili pieniądze z różnych źródeł, zbierali artykuły żywnościowe, odzież, środki lecznicze itp., rozdzielając je między najbardziej potrzebujące rodziny nauczycielskie. Najważniejsza dla przesiedleńców była pomoc w uzyskaniu pomieszczenia mieszkalnego i stałej lub dorywczej pracy w szkolnictwie albo w innym zawodzie. Dużo inwencji wykazali nauczyciele szkół zawodowych, którzy przy pomocy finansowej MKP i TON zdecydowali się na otwarcie zakładów rzemieślniczych (stolarskich, krawieckich, ślusarskich itp.), wytwórczych lub handlowych.

Dużą rolę w tej dziedzinie spełniło Biuro Oświatowo-Szkolne Ziem Zachodnich, które od początku powstania w Generalnym Gubernatorstwie i przez cały okres okupacji troszczyło się o nauczycieli i młodzież przesiedloną do GG. Była to instytucja bez większych środków materialnych, bez zaplecza partnerskiego i sojuszniczego, działająca na nowym terenie, w skomplikowanych warunkach ekonomicznych i politycznych. Tym cenniejsze były niewątpliwie osiągnięcia centrali i ogniw terenowych w staraniach o zabezpieczenie socjalno-bytowe, naukę i zatrudnienie przesiedleńców, a także w podtrzymywaniu na duchu tych rodzin, którym bieda przesłaniała przyszłość. Pomoc materialną na dość szeroką skalę organizowała również Komisja Oświecenia Publicznego.

Świadczenia te nie zawsze miały decydujące znaczenie socjalno-bytowe dla danej rodziny, nie rozwiązywały wszystkich spraw, ale na pewno zaspokajały w pewnym zakresie istotną i oczekiwaną pomoc, a co najważniejsze upewniały znękanę przez hitlerowców grupę osób i środowiska o funkcjonowaniu polskiego państwa podziemnego, które nie poddaje się, pomaga i wzywa do walki z wrogiem.

Ważnym odcinkiem działalności podziemnej była tzw. Walka Cywilna prowadzona przez specjalną grupę nauczycielską zorganizowaną na początku okupacji przy TON, później przez oddzielny wydział utworzony w ramach Sekretariatu Generalnego

DOiK²⁰. Od samego początku nauczycielską Walką Cywilną kierował Albin Jakiel, któremu powierzono również kierownictwo Wydziału Walki Cywilnej DOiK²¹.

Z przekazów powojennych dowiadujemy się, że nauczyciele i starsi uczniowie szkół zawodowych uczestniczyli w tej walce, włączając się do niektórych akcji o charakterze propagandowym lub sabotażowym. Wymieńmy tu dla przykładu:

- niedopuszczenie do zamiany warsztatów szkół zawodowych na zakłady pracujące wyłącznie dla Wehrmachtu,
- ochrona kompletów tajnego nauczania,
- zabezpieczenie książek i podręczników, głównie do historii, języka polskiego i geografii, przed dewastacją ze strony okupanta,
- przeszkadzanie w wykorzystywaniu młodzieży szkolnej do zbiórki złomu, makulatury, runa leśnego, hodowli jedwabników itp. prac,
- przestrzeganie i karanie pracowników oświaty za częste wysługiwanie się Niemcom i zbyt gorliwe wypełnianie ich zarządzeń,
- bojkotowanie imprez, filmów, wydawnictw, wystaw niemieckich,
- propagowanie i kolportaż tajnych publikacji pobudzających uczucia patriotyczne i obywatelskie, inspirujących do walki z wrogiem, w tym także ze zdrajcami.

Albin Jakiel, określwszy formy walki cywilnej, przystąpił wraz ze współpracownikami do organizowania jednostek terenowych, współdziałając z innymi organizacjami. W 1942 r. sieć komórek Walki Cywilnej pokryła większość Generalnego Gubernatorstwa i w wielu przypadkach powiązana była ze szkołami zawodowymi, skupiającymi młodzież starszą i niezwykle chętną do tego rodzaju działalności.

Na pytanie, czy polskie podziemie oświatowe wypełniło przyjęte na siebie zadania, odpowiedź jest pozytywna. Praca organizacyjna i propagandowa władz administracyjnych i organizacji związkowych oraz tysięcy działaczy społecznych walnie przyczyniła się do rozwoju i umacniania samorzutnie zorganizowanego tajnego nauczania na wszystkich szczeblach szkolnictwa, dała również efekty w doskonaleniu nauczania w szkołach powszechnych i zawodowych, przyczyniła się do krzewienia dobrej atmosfery i lepszego samopoczucia w zespołach nauczycielskich i uczniowskich. Samo objawianie swego istnienia, docieranie ze słowem i pismem w teren miały kolosalne znaczenie moralne dla nauczycieli rozproszonych w odległych od siebie miejscowościach, mobilizowało ich do pracy i walki wzmocnianej wiarą w odzyskanie niepodległości.

3. WŁADZE SZKOLNE NARZUCONE PRZEZ NIEMCÓW

Powstanie niemieckich władz szkolnych w okupowanej Polsce łączyło się ściśle z przejęciem władzy przez administrację cywilną. Na ziemiach wcielonych do Rzeszy obowiązywała struktura administracji oświatowej na wzór „Altreichu” z Ministerstwem Nauki, Wychowania i Oświaty Ludowej („Reichsministerium für Wissenschaft”,

²⁰ Sekretariat Generalny był podstawową komórką wykonawczą Departamentu, składał się z kilku wydziałów (organizacyjnego, finansowego, wydawniczego, walki cywilnej, sprawozdawczo-prasowego). Sekretarzem generalnym był Wacław Schayer, przedwojenny działacz Towarzystwa Oświaty Demokratycznej „Nowe Tory”, powojenny wiceminister oświaty.

²¹ Albin Jakiel, dr filozofii, nauczyciel w szkolnictwie powszechnym i zawodowym w Stanisławowie i we Lwowie, wykładowca w Państwowym Instytucie Nauczycielskim, członek Zarządu Głównego ZNP i przewodniczący Wydziału Pedagogicznego. Zginął w powstaniu warszawskim w 1944 r.

„Erziehung und Volksbildung–REM”) w Berlinie i ministrem Bernhardem Rustem na czele. W urzędach szefów okręgów (Śląsk, „Kraj Warty”, Pomorze, Prusy Wschodnie) oraz w poszczególnych rejonach i powiatach utworzono komórki organizacyjne zajmujące się sprawami szkolnictwa wszystkich typów i stopni. Były to instytucje niemieckie, z pełną obsadą urzędników niemieckich miejscowych lub sprowadzonych z Rzeszy. Najniższy szczebel administracji oświatowej reprezentował powiatowy radca szkolny („Kreisschulrat”), którego głównym zadaniem było organizowanie szkół i zapewnienie możliwie najlepszych warunków nauki dla stale wzrastającej liczby młodzieży niemieckiej. Dla niej zajmowano najlepsze lokale szkolne, dobierano wysoko kwalifikowanych nauczycieli, zapewniało dobre warunki pracy dydaktycznej i zajęć pozalekcyjnych. Natomiast niechętnie, a w niektórych przypadkach wręcz wrogo, odnosili się radcowie szkolni do spraw kształcenia dzieci i młodzieży polskiej.

Cały nadzór szkolny na ziemiach polskich zaanektowanych przez III Rzeszę, od szczebla powiatowego poprzez rejencje do okręgów, egzekwował w trakcie nauki szkolnej zadania germanizacyjne w stosunku do młodzieży polskiej, której rodzice podpisali niemiecką listę narodową, głównie na Śląsku i Pomorzu, zaś kształcenie pozostałej młodzieży traktowano jako zło konieczne, które jeśli musiało wystąpić, to w ograniczonych, rachitycznych formach oraz w możliwie najgorszych warunkach i na najniższym poziomie. Za właściwy uznawano również pogląd o odłożeniu nauki młodzieży polskiej na okres po zwycięskim zakończeniu wojny.

Utworzenie Generalnego Gubernatorstwa (dekret A. Hitlera z 12 października 1939 r., wszedł w życie 26 października) i objęcie władzy przez generalnego gubernatora Hansa Franka dało asumpt do zorganizowania władz i urzędów administracyjnych na szczeblu centralnym i terenowym. H. Frank, podległy bezpośrednio kanclerzowi Rzeszy, mógł od strony formalnej samodzielnie kształtować strukturę władz na obszarze GG. W Krakowie, siedzibie władz centralnych, powstał Urząd Generalnego Gubernatora („Amt des Generalgouverneurs”) ²², w skład którego wchodziło szereg wydziałów merytorycznych, a wśród nich Wydział Spraw Kulturalnych („Abteilung Kulturelle Angelegenheiten”) z Podwydziałem Szkolnictwa („Unterabteilung Schulwesen”).

Z powyższego wynika, że komórka zarządzania szkolnictwem została usytuowana stosunkowo nisko w hierarchii władzy w GG, tylko na szczeblu podwydziału, który miał organizować i nadzorować szkolnictwo niemieckie, polskie, ukraińskie i innych mniejszości narodowych w GG. Zadanie to zostało powierzone delegowanemu z ministerstwa Rzeszy („Reichserziehungsministerium–REM”) Robertowi Moeckelowi, którego mianowano równocześnie zastępcą kierownika Wydziału Spraw Kulturalnych – Kajetana Muehlmanna.

Sytuacja kadrowa w niemieckiej administracji oświatowej na wszystkich szczeblach zarządzania przedstawiała się od początku źle, najgorzej w powiatach. Szukano intensywnie rozwiązań personalnych na miejscu, obsadzając vacaty zastępczo, tolerując na niektórych stanowiskach Polaków, a w Warszawie polski inspektorat i kuratorium. Po wyczerpaniu miejscowych możliwości zabiegano o pracowników na terenie Rzeszy. Uczestniczył w tych staraniach osobiście R. Moeckel, który pracując w Krakowie, utrzymywał żywe kontakty z odpowiednimi urzędnikami REM. Wobec braku rozstrzygnięć

²² Urzędem Generalnego Gubernatora kierował J. Buehler, który po utworzeniu 9 grudnia 1940 r. rządu GG stanął na jego czele.

organizacyjnych na szczeblu dystryktu centralne władze oświatowe działały tam za pośrednictwem tzw. pełnomocników ds. szkolnych, dla których urządzono konferencje instruktażowe²³. Do udziału w tego rodzaju naradach byli także, w miarę potrzeby, dopuszczani pełnomocnicy powiatowi. Na naradzie w styczniu 1940 r. kierownik wydziału K. Muehlmann, potwierdzając fakt zamknięcia szkół wyższych i średnich, informował o możliwości tworzenia szkół zawodowych, w tym także rolniczych niższego stopnia²⁴.

Po trzech miesiącach pracy w Urzędzie Generalnego Gubernatora w Krakowie R. Moeckel powrócił w lutym 1940 r. do Berlina, a jego obowiązki w podwydziale szkolnictwa pełnili w zastępstwie inni Niemcy. R. Moeckel przed wyjazdem przygotował jeszcze projekt organizacyjny władz szkolnych w GG, zwany „ordynacją zarządu szkolnego”. Projekt ten, po dyskusji i uzupełnieniach, został opublikowany 16 marca 1940 r. jako *Rozporządzenie o strukturze zarządu szkolnego w Generalnym Gubernatorstwie*²⁵.

Rozporządzenie, podpisane przez H. Franka, usankcjonowało trójszczeblową administrację szkolną w GG:

- Wydział Nauki, Wychowania i Oświaty Ludowej („Abteilung Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung – AWEV”) w Urzędzie Generalnego Gubernatora,
- Wydział ds. Szkolnictwa („Abteilung fuer das Schulwesen”) w urzędach szefów dystryktów,
- Powiatowy (miejski) urząd szkolny („Kreis-Stadtschulamt”) na szczeblu starostwa.

Kierownikiem nowego wydziału w Urzędzie Generalnego Gubernatora został mianowany od 5 maja 1940 r. Adolf Watzke, ówczesny kierownik Wydziału ds. Szkolnictwa w Urzędzie Szefa Dystryktu Krakowskiego²⁶. Skład personalny pracowników wydziałów i urzędów szkolnych szczebla okręgowego i powiatowego był wielonarodowościowy (Niemcy, Polacy, Ukraińcy, Białorusini, Austriacy), jednakże kierownictwo tych instytucji powierzano z reguły Niemcom. *Urzednicy zarządu szkolnego muszą posiadać niemiecką przynależność państwową-czytamy w rozporządzeniu z 16 marca 1940 r. – lub przynależność do narodu niemieckiego. Inspektorami szkolnymi dla szkół polskich i ukraińskich mogą być mianowani także Polacy lub Ukraińcy*²⁷. Polaków na stanowiskach inspektorów (referentów pomocniczych) tolerowano jako zło konieczne pod warunkiem znajomości języka niemieckiego i braku zastrzeżeń ze strony Gestapo.

²³ Dwie konferencje instruktażowe (15 XII 1939 i 10 I 1940) odbyły się w Krakowie. Terenowym pełnomocnikom przedstawiono kierunki działania politycznego wobec szkolnictwa polskiego, ukraińskiego i niemieckiego, wnioski wynikające z zamknięcia polskich szkół średnich i wyższych oraz zasady organizacyjne nadzoru szkolnego w GG.

²⁴ Arch. Instytutu Zachodniego, IŻ Dok. I–68, *Protokoll der Beratung der Schulbeauftragten bei den Distriktschefs am 10. Januar 1940*.

²⁵ *Verordnungsblatt des Generalgouverneurs für die besetzten polnischen Gebiete*, 1940, nr 20, s. 106; *Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung*, Amtsblatt 1941, z. 1/2, s. 8. (dalej: *WEV–Amtsblatt*).

²⁶ Arch. GKBZHWP, akta pers., sygn. I, 5348. Adolf Watzke, dr, austriacki nadradca, nauczyciel i dyrektor gimnazjum w Wiedniu, wykładowca w tzw. narodowo-politycznym Zakładzie Wychowawczym. Jako kierownik Wydziału ds. Szkolnictwa w dystrykcie krakowskim przyjął wrogą postawę wobec Polaków (*przywłaszczył sobie wiele cennych przedmiotów...*). Pracował do 5 października 1942 r. Por. także: Ch. Klessman, *Die Selbstbehauptung einer Nation. Nationalsozialistische Kulturpolitik und polnische Widerstandsbewegung im Generalgouvernement 1939–1945*, Duesseldorf 1971, s. 79; E. C. Król, *Polityka hitlerowska wobec szkolnictwa polskiego na terenie Generalnej Gubernii (1939–1945)*, Warszawa 1979, s. 40–41.

²⁷ *WEV–Amtsblatt*, 1941, z. 1/2, s. 8.

Bezpośredni nadzór nad szkołami sprawowali powiatowi i miejscy radcowie szkolni („Kreis-Stadtschulrat”), którzy zgodnie z rozporządzeniem o strukturze zarządu szkolnego mogli zatrudnić do pomocy przy sprawowaniu nadzoru szkolnego jednego lub więcej inspektorów szkolnych. *Inspektorów powołuje się każdorazowo na przeciąg dwóch lat. Przedłużenie sprawowania urzędu jest dopuszczalne. Wydział ds. Szkolnictwa przy Urzędzie szefa Okręgowego może inspektora szkolnego w każdym przypadku zwolnić z urzędu*²⁸.

Wśród inspektorów powiatowych byli również Polacy wyznaczeni do prowadzenia, pod nadzorem radcy szkolnego, spraw polskiego szkolnictwa zawodowego w danym mieście, w powiecie. W gronie czynnych radców szkolnych przeważali Niemcy oddelegowani do GG z Rzeszy, ale z braku takowych zatrudniano również Niemców pochodzących z Austrii, kresów nadbałtyckich i miejscowych folksdojczów. Większość z nich należała do NSDAP, współpracowała z Gestapo i była wrogo nastawiona do spraw polskich, w tym do szkolnictwa i nauczycielstwa.

Trudności kadrowych w administracji szkolnej nie zdołano pokonać przez cały okres pierwszego roku szkolnego 1939/1940. Na koniec tegoż roku brakowało jeszcze około 30 radców szkolnych. Nie był to jednakże tylko problem ilościowy. A. Watzke poszukiwał kandydatów na te stanowiska w Rzeszy, uzasadniając swe starania doniosłością i ważnością niemieckiego urzędu szkolnego w GG, zwłaszcza w realizacji celów, jakie zakładano wobec inteligencji polskiej. Ponadto już na początku ujawniła się dość duża fluktuacja kadr wśród niemieckich urzędników szkolnych. Jedni nie zdali egzaminu praktycznego i wycofali się lub zwolniono ich, innych powoływano do ważniejszych zadań cywilnych, wojskowych, policyjnych. Polskim inspektorom szkolnym stawiano różnego rodzaju niesprawdzone zarzuty o samowolę, o niełojalność, o współpracę z nielegalnymi grupami, co w konsekwencji prowadziło do zwolnień, a nawet aresztowań.

W ten sposób powstawały nowe vacaty, tym bardziej że wśród Polaków nie było wielu chętnych do obejmowania tych stanowisk pracy, zwłaszcza spośród nauczycieli i dyrektorów szkół zawodowych. Urzędy niemieckie, wyseparowane ze społeczeństwa polskiego, miały jak najgorszą jego ocenę, a więc praca w tych urzędach mogła szkodzić opinii zatrudnionych.

Na podstawie trzeciego rozporządzenia o odbudowie administracji Generalnego Gubernatorstwa z dnia 16 marca 1941 r. dotychczasowy Wydział Nauki, Wychowania i Oświaty Ludowej został z dniem 1 kwietnia 1941 r. nazwany Wydziałem Głównym Nauki i Nauczania („Hauptabteilung Wissenschaft und Unterricht-HWU”)²⁹. Była to w istocie zmiana natury formalnej, dotycząca nazwy, związana z utworzeniem-obok stanowiska generalnego gubernatora – rządu Generalnego Gubernatorstwa (9 III 1941), w którego skład weszło 12 wydziałów głównych³⁰. Od strony merytorycznej obowiązywało w dalszym ciągu **Rozporządzenie o strukturze zarządu szkolnego**... Na czele wydziału pozostał nadal A. Watzke, szkołami rolniczymi kierował A. Nowotny, natomiast kierownictwo referatu szkół zawodowych i fachowych objął od 1941 r. Berufsschuldirektor Giljohann (dyrektor szkoły zawodowej z Westfalii), a przed nim dr inż. Rohe i dr König.

²⁸ Tamże.

²⁹ „Wissenschaft und Unterricht” (dalej: WuU), Amtsblatt 1941, z. 4/5, s. 50.

³⁰ „Verordnungsblatt für das Generalgouvernement” 1941, s. 99–100.

Wydział Główny, z tytułu zwierzchniego nadzoru nad szkolnictwem polskim, ukraińskim i niemieckim wszystkich typów i stopni, ustalał zasady organizacyjne szkół, plany i programy nauczania i wychowania oraz realizował politykę kadrową w szkolnictwie. Polityka kadrowa dotyczyła nie tylko nauczycieli, ale i młodzieży, w sprawie której już od wiosny 1941 r. władze szkolne nawiązywały ścisłą współpracę z pionem tzw. „Arbeitsamtów” (Urzędów Pracy), głównej instytucji werbunku młodzieży polskiej do pracy w Rzeszy. Swoje zarządzenia, wytyczne itp. Wydział Główny publikował w dzienniku urzędowym („Wissenschaft und Unterricht – Amtsblatt der Hauptabteilung Wissenschaft und Unterricht in der Regierung des Generalgouvernements”), który ukazał się po raz pierwszy w styczniu 1941 r.³¹ Jednakże już 9 października 1941 r. A. Watzke, odwołując się do zrozumienia prenumeratorów, informował, iż *ważne wojenno-gospodarcze względy skłoniły mnie do znacznego zmniejszenia Dziennika Urzędowego i do uproszczenia jego wyposażenia*³². Dziennik ukazywał się odtąd nieregularnie, mocno „odchudzony”, po 2–3 numery łącznie.

W urzędach szefów okręgowych (gubernatorów dystryktów) niektórymi problemami szkolnictwa (głównie siecią szkolną, budżetami, nadzorem instancji powiatowych) zajmowały się Wydziały Nauki i Nauczania, które stanowiły ogniwo pośrednie między powiatowymi i miejskimi urzędami szkolnymi a Wydziałem Głównym w Krakowie. Wydziałom okręgowym poruczano dodatkowo bezpośredni nadzór nad bibliotekami państwowymi, niemieckimi i ukraińskimi szkołami wyższego stopnia oraz nad kuratorami polskich szkół akademickich³³. We wszystkich okręgach utworzono referaty szkolnictwa zawodowego, gorzej natomiast było z ich obsadą personalną.

W dalszym ciągu występowały duże trudności kadrowe na szczeblu podstawowym, tj. na stanowiskach miejskich i powiatowych radców szkolnych. Władze niemieckie zakładały zatrudnienie na tych stanowiskach tylko Niemców, jednakże realizacja tego planu na miejscu była w tym okresie utopią. Kierownik Wydziału Głównego Nauki i Nauczania upatrywał możliwość rozwiązania tego problemu w skierowaniu z Rzeszy do GG odpowiedniej liczby fachowców i w tej sprawie pisał w listopadzie 1940 r. do Ministerstwa Nauki, Wychowania i Oświaty Ludowej Rzeszy w Berlinie o delegowanie 17 osób na stanowiska radców szkolnych i 10 urzędników do wydziałów szkolnictwa³⁴.

Wniosek ten, motywowany koniecznością wzmożenia kontroli polskich szkół powszechnych i zawodowych, został spełniony, lecz niedobory kadrowe w niemieckim nadzorze szkolnym powstawały nadal na wszystkich szczeblach organizacyjnych. Oczywiście niedobory te były rozumiane jako brak obsady danych stanowisk przez obywateli niemieckich: Reichs lub folksdojców. Po Polaków sięgano tylko w przypadkach koniecznych, ograniczając im z góry zakres kompetencji. Niemniej jednak, w miarę upływu czasu, na stanowiskach inspektorów (tzw. referentów pomocniczych) na szczeblu okręgowym i powiatowym Polacy stanowili z konieczności większość. W większych miejskich urzędach szkolnych zatrudniano po kilku Polaków, np. w Warszawie i Krakowie.

³¹ Trzy pierwsze numery (1–2 i 3 ze stycznia–lutego i marca 1941 r.) ukazały się jeszcze pod nazwą „Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung”.

³² WuU, Amtsblatt 1941, z. 8/9, s. 92.

³³ WuU, Amtsblatt 1941, z. 4/5, s. 50.

³⁴ E. C. Król, *Polityka hitlerowska...*, s. 40–41.

Problem zatrudnienia Polaków w administracji szkolnej GG stanowił do końca okupacji przedmiot zainteresowania czynników miejscowych i wizytatorów z Berlina. Ocena ich pracy, z politycznego punktu widzenia, była negatywna. Stwierdzono wyraźnie, że przy braku lojalności polskich inspektorów wobec władz niemieckich należało wykluczyć przekonanie o właściwym reprezentowaniu przez nich niemieckiego nadzoru szkolnego. Nieufność ta doprowadziła do ograniczenia zakresu ich kompetencji, drobiazgowej kontroli ich pracy, a nawet do zakazu wizytacji szkół bez udziału radcy szkolnego³⁵. Czyniono również, bez większych rezultatów, starania o obsadzenie w każdym powiecie po jednym Niemcu na stanowiska inspektorów szkolnych, a dla zachęcenia potencjalnych kandydatów występowano do ministerstwa o złagodzenie przepisów pragmatyki służbowej w sprawie nominacji i awansowania.

Na podstawie materiałów zgromadzonych w Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego ustalono, że w roku szkolnym 1941/1942, a więc w połowie okupacji, na ogólną liczbę 950 pracowników administracji szkolnej w GG przypadało około 300 Niemców, 530 Polaków i 120 Ukraińców³⁶.

Oznacza to, że wysiłki Niemców nie przyniosły spodziewanych efektów, przewaga liczbowa Polaków w administracji oświatowej była widoczna i utrzymała się do końca wojny. Z przekazów powojennych wiemy sporo o pozytywnej roli, jaką odegrali polscy inspektorzy we współpracy z polską podziemną administracją oświatową i w bezpośrednich kontaktach ze szkołami.

Nie zmienił tego stanu rzeczy nowy kierownik Wydziału Głównego Nauki i Nauczania – Ludwig Eichholz³⁷, który po ustąpieniu (26 X 1942) A. Watzkego, zapowiedział realizację dotychczasowej linii politycznej w szkolnictwie.

Obsada personalna kierownictwa Wydziałów Nauki i Nauczania przy szefach (gubernatorach) okręgów (dystryktów): krakowskiego – Ernest Schubert; lubelskiego – Heinrich Klüender (od II 1943); radomskiego – Herman Stegemann (od VIII 1943); wcześniej Weigt i Dobbermann; warszawskiego – Rudolf Krueger (do połowy 1941), Paul Gruschinske (od IX 1941), zastępca kier. wydz.: Werner Tzschaschel; galicyjskiego – Anton Gesselich, Gerhard Matthäus (od 15 X 1943).

Przedmiotem szczególnego zainteresowania niemieckich władz oświatowych było ustawiczne dążenie do uregulowania wszelkich spraw szkolnictwa w formie obowiązujących decyzji. W związku z tym została uruchomiona ogromna machina biurokratyczna; tworzone setki zarządzeń, okólników, postanowień, pism specjalnych w sprawach organizacyjnych, porządkowych, personalnych; słano do szkół nakazy, pouczenia, monity; żądano wykazów, zestawień danych statystycznych i wielu załączników do akt osobowych nauczycieli.

Tego rodzaju praktyka miała oficjalnie na celu porządkowanie pewnych odcinków działalności w urzędach i w szkołach, a także przypominanie o potrzebie czujności i aktywności władzy szkolnej, powołanej do spełnienia *szczególnej misji politycznej*

³⁵ WuU – Amtsblatt, 1943, z. 1, s. 6. Czytamy tam: *rewizje szkół i wizytowanie nauki mogą odbywać się tylko w obecności radcy szkolnego powiatowego lub miejskiego. Jeśli jednak nie jest on przy tym obecny (...) chcący przedsięwziąć rewizję lub wizytację musi posiadać legitymację z fotografią (...), która nadaje mu uprawnienia.*

³⁶ E. C. Król, *Polityka hitlerowska...*, s. 118.

³⁷ Ludwig Eichholz, dr, Niemiec sudecki, kierownik Wydziału Szkolnego w urzędzie namiestnika Rzeszy w Sudetengau (1938–1942), funkcjonariusz SA (Obersturmbahnführer) i SS (Standartenführer).

i wychowawczej na terenach okupowanej Polski. Faktycznie zaś była kamuflażem uzasadniającym potrzebę swego istnienia na ekskluzywnych stanowiskach urzędniczych w GG, zamiast na froncie działań wojennych. Zamiana intratnego, wygodnego życia i pracy w luksusowych gabinetach i w zasobnie urządzonej mieszkaniach, przy niezłych dochodach oficjalnych i często dodatkowych nieoficjalnych, na trudy służby żołnierskiej w warunkach wojny stanowiła perspektywę trudną do zniesienia. W imię tego rodzaju egoistycznych celów należało udowodnić swą przydatność w walce z niesfornymi Polakami, w tępieniu Żydów, w usługach na rzecz Gestapo itd.

W realizacji podstawowego obowiązku, wizytacji i lustracji szkół, formy pracy radców szkolnych różniły się znacznie od stosowanych w normalnych warunkach. Przede wszystkim kontakt niemieckich wizytatorów ze szkołami był rzadki i niesystematyczny, natomiast merytoryczna strona inspekcji pożałowania godna³⁸. Wizytacje „Schulratów” miały charakter urzędniczo-policyjnej kontroli wszystkiego prócz wyników pracy pedagogicznej. Kontrolowali formalną stronę wykonania zarządzeń władz szkolnych i administracyjnych, sprawdzali swoje podejrzenia i donosy zauszników.

Niektórzy niemieccy urzędnicy, analizując niepowodzenia Wehrmachtu na frontach wojny, zwłaszcza na wschodzie, próbowali zmienić swoje oblicze, łagodnieli wobec Polaków, lecz więcej było w tym tchórzostwa niż wyzwalania się pozytywnych cech charakteru. Do wyjątków należeli urzędnicy niemieccy, których stać było na odwagę rozstrzygnięcia „czegoś” na korzyść Polaka lub świadomego niedostrzeżenia braku przestrzegania „jakiegoś” zakazu. Takich osób można było poszukać wśród Niemców znad Bałtyku, z Besarabii i ewentualnie z Austrii³⁹.

Na przełomie lat 1943/1944 niektórzy polscy inspektorzy (referenci) uzyskali legitymacje wizytacyjne („Visitationsausweise”), o czym informowano w „Dzienniku Urzędowym”, np.: *Referent Stanisław Durlaj w Urzędzie Starostwa Powiatowego w Jasle (...) otrzymał zezwolenie wizytowania również bez asysty radcy szkolnego, szkół rzemieślniczo-technicznych i kupieckich zawodowo kształcących z polskim językiem nauczania na terenie Starostwa Powiatowego Jasło*⁴⁰, albo: *Inspektor szkolny Zygmunt Szulczyński, Warszawa, otrzymał na mocy legitymacji z fotografią (...) zezwolenie w wykonaniu powierzonych mu zadań służbowych wizytowania wszystkich szkół zawodowych i fachowych w powiecie Warszawa, również bez asysty radcy szkolnego*⁴¹.

Zezwolenia były wydawane na podstawie postanowień wydziałów nauki i nauczania w urzędach okręgowych i stanowiły dużą pomoc i ułatwienie dla polskich inspektorów w kontaktach ze szkołami. Liczba wydanych zezwoleń nie jest znana, natomiast w Dziennikach Urzędowych „Wissenschaft und Unterricht” z końca 1943 r. oraz z 1944 r. ukazało się w tej sprawie kilkanaście obwieszczeń.

Od sierpnia 1944 r. Urząd Generalnego Gubernatora zalecił podległym jednostkom przystąpienie do prac zabezpieczających dokumenty finansowe, materiały itp. przed

³⁸ Arch. ZG ZNP, ankiety, sygn. 24/1–200.

³⁹ Tamże.

⁴⁰ WuU, Amtsblatt 1944, z. 1, s. 5.

⁴¹ „Wiedza i Nauka” (WiN) Dziennik Urzędowy „Hauptabteilung Wissenschaft und Unterricht” 1944, z. 2, s. 7. *Z powodu oszczędności papieru Dziennik Urzędowy „Wissenschaft und Unterricht” nie będzie już więcej wychodzić od marca 1944 w wydaniu trójjęzycznym, lecz w trzech wydaniach jednojęzycznych (...) (WiN–Dz. Urz., 1944, z. 1, s. 1), czyli w języku polskim dla szkół polskich pt. „Wiedza i Nauka”.*

ewakuacją; już od początku września wielu urzędnikom niemieckim w GG pozwolono na powrót do jednostek macierzystych w Rzeszy; urzędy okręgowe i powiatowe przenosiły się stopniowo do różnych miejscowości położonych w kierunku zachodnim (Opole, Świdnica, Cieplice Śląskie itp.); formalne rozwiązanie Wydziału Głównego Nauki i Nauczania w Urzędzie Generalnego Gubernatorstwa nastąpiło z końcem stycznia 1945 r.⁴²

Pod naporem wschodniego frontu wojennego runęła skrupulatnie tworzona od strony teoretycznej i praktycznej struktura niemieckiego nadzoru szkolnego i cała organizacja znienawidzonej przez Polaków butnej i przestępczej władzy hitlerowskiej na okupowanej ziemi polskiej.

⁴² Bundesarchiv Berlin, Lichterfeldeost, REM-Sygn. 10544. *Informacja Komisji Likwidacyjnej Wydziału Głównego Nauki i Nauczania z 31 stycznia 1945 r.*

WITOLD CHMIELEWSKI
Piotrków Trybunalski

ADMINISTRACJA SZKOLNA W ŚWIEŁLE KONCEPCJI ŚRODOWISKA OŚWIATOWEGO UGRUPOWANIA „OJCZYZNA” I „KULTURY POLSKIEJ”

W czasie drugiej wojny światowej partie i ugrupowania polityczne, a także rząd polski na obczyźnie i jego delegatura w kraju oraz organizacje nauczycielskie formułowały programy odbudowy kraju po zakończeniu okupacji. Wśród opracowywanych planów i projektów ważne miejsce zajmowały kwestie reaktywowania oraz reformowania szkolnictwa. Pojawiły się też propozycje modernizacji i usprawnienia działalności administracji szkolnej. Wśród kilku nakreślonych wówczas koncepcji na uwagę zasługują postulaty działaczy oświatowych związanych z niewielkim, ale prężnie działającym ugrupowaniem politycznym o charakterze narodowym – „Ojczyzną”. Osoby te prowadziły aktywną działalność głównie w ramach Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych (przyjęto dla tej organizacji używać dawnego skrótu: TNSW), Stowarzyszenia Chrześcijańsko-Narodowego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych (SChN-NSP), a zwłaszcza Biura Oświatowo-Szkolnego Ziem Zachodnich (BOSZZ). Na jego czele stał ks. dr Maksymilian Rode (pseudonimy: Lech Wielkopolski, R. Mariańczyk, R. Malinowski, dr Emil). BOSZZ powstało w Poznaniu w czerwcu 1940 roku i miało prowadzić pracę jako ogniwo Delegatury Rządu Rzeczypospolitej Polskiej dla obszaru Wielkopolski. Po przeniesieniu siedziby jesienią 1940 roku do Warszawy koncentrowało w praktyce swoją działalność w Generalnej Guberni, wśród przesiedleńców wywodzących się ze wszystkich ziem polskich przyłączonych do państwa niemieckiego. Poglądy ludzi skupionych wokół ks. Rode, dotyczące celów oraz zadań administracji oświatowej, w tym nadzoru pedagogicznego, były publikowane na łamach ukazującej się w czasie okupacji „Kultury Polskiej”¹. W jednym z zamieszczonych artykułów stwierdzono, że jej

¹ B. Pleśniarski, *Koncepcje oświaty powojennej w programach polskiej konspiracji 1939–1945*, Warszawa, PWN, 1982, s. 125, 126; J. Terej, *Idee, mity, realia. Szkice do dziejów Narodowej Demokracji*, Warszawa, Wiedza Powszechna, 1971, s. 188, 189, 225; C. Wycech, *Praca oświatowa w kraju w czasie wojny*, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” (dalej: PHO) 1947, nr 1, s. 31. Redaktorami numeru 1 oraz 2 i 3 „Kultury Polskiej” byli: Lech Wielkopolski (M. Rode) i Alina Goplańska [pełne imiona i nazwiska oznaczają pseudonimy autorów, pod którymi publikowali artykuły w okresie okupacji]. Redaktorem naczelnym numerów 4–6 był Lech Wielkopolski.

dążeniem [...] i całego ruchu wokół niej wytworzonego i stale się rozszerzającego [...] jest: zjednoczyć wszystkich Polaków na niwie kultury i oświaty o światopoglądzie chrześcijańskim, narodowym i demokratycznym [...]”. Zagadnienie funkcjonowania administracji szkolnej rozpatrywano w tym czasopiśmie głównie w kontekście warunków realizacji propagowanego ideału wychowawczego, koncepcji funkcjonowania przyszłego systemu szkolnego, *uzdrowienia* i podniesienia jej poziomu działania, potrzeby demokratyzacji życia społeczno-politycznego po wojnie oraz zapisów ustawy z dnia 11 marca 1932 roku o ustroju szkolnictwa. Administracja miała stanowić ważne ogniwo w procesie realizacji ideału wychowania narodowego, ściśle związanego z wiarą i etyką rzymskokatolicką, opartego na kulcie pracy, rzetelności, obowiązkowości, pełnej odpowiedzialności za słowa oraz czyny, mającego na celu ukształtowanie człowieka wartościowego, pragnącego z pełnym oddaniem nie tylko pracować dla Polski, ale w razie potrzeby bronić jej aż do złożenia ofiary z własnego życia włącznie². Głoszono, że *w szkole panować musi czysta, zdrowa atmosfera moralna; zasady religii Chrystusowej panować muszą wszechwładnie. [...] Obok bliźniego w sercach młodzieży miłość Ojczyzny, miłość narodu polskiego niepoślednie zając powinna miejsce*³.

Prezentowano stanowisko, że zarządzanie szkolnictwem powinno być wyłączone spod wpływu administracji ogólnej, która realizuje określoną, często doraźną politykę z ramienia rządu realnie sprawującego władzę. Zadaniem bowiem administracji szkolnej jest organizowanie i wspomaganie szkolnictwa, podejmowanie inicjatyw o charakterze kulturalnym i społeczno-wychowawczym⁴. Za utrzymaniem jej niezależności przemawiają również względy historyczne; tradycje walki i zmagañ polskich nauczycieli u progu niepodległości Polski o kształt zasadniczych zrębów rodzącego się systemu oświatowego. Zejście, czy też cofnięcie się z tej drogi równałoby się powrotowi do czasów zaborów. Administracja szkolna, aby mogła dobrze wypełniać swoje funkcje po wojnie, musi uzyskać taką samą swobodę działania, jaką przed wrześniem 1939 roku posiadało wojsko i niezawisłość, jaką cieszył się wymiar sprawiedliwości. Jej niezależność nie oznaczała jednak braku woli do współdziałania w sprawach oświatowych z rządem, wojewodami, starostami i podległymi im urzędami⁵. Opowiadano się za umocnieniem i zwiększeniem

² Lew Rogoż, *Ogólnopolski ruch kulturalno-oświatowy*, w: „Kultura Polska” 1939 [odręczny napis przy tytule pisma numer 1 informuje: *druk tajny z r. 1943 (rok 1939 jest fikcją)*. Stosowano ją ze względów konspiracyjnych], nr 4, s. 118. C. Wycech twierdzi, że pismo to było wydawane w 1942 roku, por. Archiwum Zakładu Historii Ruchu Ludowego w Warszawie, zespół: Zbiory Czesława Wycecha, sygn. ZCW-19, C. Wycech, *Organizowanie podziemnej sieci TON*. B. Pleśniarski w przypisach do rozdziału czwartego, (s. 267) przytaczanej wyżej książki pt. *Koncepcje...* jako rok wydawania pisma podaje 1943.

³ Tamże, s. 114–124; *Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa*, Dz. Urz. Min. WRiOP, poz. 39; Konarski St., *Krytyczna ocena obecnego ustroju szkolnego*, w: „Kultura Polska” 1939 [faktycznie 1943], nr 1, s. 10–17.

⁴ Pomorski Kazimierz, *Garść myśli o nowym szkolnictwie*, w: „Kultura Polska” 1939 [faktycznie 1943], nr 1, s. 24.

⁵ Wieszczyk Marian, *Niezależność administracji szkolnej i szkolnictwa od administracji ogólnej*, w: „Kultura Polska” 1939 [faktycznie 1943], nr 1, s. 26, 27.

⁶ Tamże, s. 28; por. *Kronika pedagogiczna. Ogólnopolski Zjazd Nauczycielski w Piotrkowie*, w: „Ruch Pedagogiczny” 1918, nr 1, s. 164–165; *O szkołę polską. Pierwszy ogólnopolski zjazd nauczycielski w dniach 14, 15, 16, 17 kwietnia MCMXIX w Warszawie*, oprac. W. Kopcewski, Lwów–Warszawa, Książnica Polska Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, 1920, s. 31–51; B. Kozłowska, J. Morecka, *Sprawy oświaty i szkolnictwa w sejmie i senacie*, w: „Rocznik Pedagogiczny”, t. III, 1928, s. 197.

skuteczności działania administracji szkolnej, przy jednoczesnym ograniczeniu liczby jej pracowników. Wyrażano przekonanie, że należycie dobrana, pracująca z pełnym poświęceniem, w atmosferze zaufania, uczciwości i niezależności przyniesie społeczeństwu oraz państwu wiele pożytku⁷.

Opierając się na dotychczas istniejących doświadczeniach, uznano, że po zakończeniu wojny należy kontynuować trójstopniowy system zarządzania szkolnictwem. Na jego czele powinna stać władza trzeciej instancji – ministerstwo. Cele, zadania, kompetencje, a wreszcie nazwa tej instytucji miały szeroki zakres tematyczny w dziedzinie wychowania, edukacji, kultury duchowej, fizycznej i moralnej narodu, osadzonej na chlubnej przeszłości minionych pokoleń. Proponowano, aby resortowi temu podlegały wszystkie szkoły, zakłady wychowawcze, instytucje sprawujące opiekę nad dzieckiem (np. żłobki, sierocińce, przedszkola), korpus kadetów i ewentualnie szkoły kształcące dla potrzeb więziennictwa. Ministerstwa posiadające i nadzorujące resortowe szkoły zawodowe oraz inne formy kształcenia, a także dokształcania, np. w dziedzinie handlu, górnictwa, rolnictwa, ogrodnictwa, rzemiosła, powinny być zobowiązane do konsultacji z resortem, zajmującym się głównym nurtem szkolnictwa programów i metod nauczania, podręczników jak również zasad organizacji placówek oświatowych. Ministerstwo to powinno posiadać w swej gestii również wszystkie sprawy kultury i sztuki. Do jego obowiązków miał więc należeć nadzór i zarządzanie Funduszem Kultury Narodowej (istniejącym przed wrześniem 1939 roku w Polsce, a podczas wojny na obczyźnie), instytucjami kultury, a zwłaszcza konserwatorami zabytków, państwowymi muzeami, archiwami, bibliotekami narodowymi, teatrami, kinami, radiem, prasą codzienną, czasopismami, wydawnictwami (z wyjątkiem naukowych), zagadnieniami krajoznawstwa i innymi *czynnikami urabiającymi opinię* oraz wychowującymi społeczeństwo. Kolejny, ważny dział pracy resortu miał obejmować kwestie związane z wyznaniem religijnymi. Nie sprecyzowano jednak bliżej zakresu zadań na tym polu. Postulowano, aby działalność ministerstwa finansowało w całości państwo⁸.

Obszerny zakres zadań w dziedzinie rozwoju oraz umacniania sfery życia duchowego społeczeństwa wskazywał, że człowiek kierujący jej realizacją powinien piastować stanowisko ministra nie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, a Kultury Narodowej i stać na czele resortu o tej samej nazwie⁹. Postulowano, aby minister miał zapewniony status ponadpartyjny i nie podlegał wpływom żadnego ugrupowania politycznego. Jego zadaniem, jako *urzędowego wychowawcy narodu polskiego*, miało być sformułowanie, w trosce o realizację wielkich celów społecznych, długofalowego programu wychowania narodu polskiego ze szczególnym uwzględnieniem kształtowania postaw młodzieży. Program ten, obliczony na sukcesywne wdrażanie w życie przez wiele lat, powinien być realizowany konsekwentnie w zakresie szkolnictwa, przez administrację wszystkich szczebli i nauczycieli, niezależnie od istniejącej sytuacji politycznej. W ten sposób minister wraz z podległym mu aparatem administracyjnym w decydującej mierze miałby możliwość

⁷ Pomorski Kazimierz, *Garść...*, s. 21.

⁸ Nowakowski Konrad, *Uwagi nad organizacją administracji szkolnej*, w: „Kultura Polska” 1939 [faktycznie 1943], nr 2, 3, s. 79–82.

⁹ Tamże, s. 80, 81; Tenże, *O wizytatorach i instruktorach w resorcie Ministerstwa Kultury*, w: „Kultura Polska” 1939 [faktycznie 1943], nr 6, s. 248.

przyczyniania się do rozwijania, pomnażania i kultywowania wartości oddziaływujących na rozwój narodu polskiego oraz umacnianie jego znaczenia międzynarodowego¹⁰. Minister powinien mieć decydujący wpływ na wychowanie narodu i kształtowanie postaw jego poszczególnych członków. Należy też dodać, że wyrażono również zamiar, aby w obszarze realizacji zadań dotyczących rozwoju, ochrony i *zabezpieczenia ducha narodowego* kultury i sztuki inicjatywy ministra aktywnie wspierała Izba Kultury Narodowej z organem wykonawczym – radą oraz podlegającymi jej izbami okręgowymi i powiatowymi¹¹. Należy zauważyć, że określając zarys zadań ministra i podlegającego mu urzędu, nie wyodrębniono obowiązków spoczywających na ewentualnym jego zastępcy.

Ministerstwo Kultury Narodowej powinno działać w oparciu o statut zatwierdzony przez Radę Ministrów. Najobszerniejszy dział tego resortu, zajmujący się sprawami szkolnictwa, określany jako pierwszy, miał obejmować następujące ogniwa organizacyjne: departament ogólny (koordynujący i nadzorujący sprawy administracyjne oraz organizacyjne), departament wychowania przedszkolnego i szkolnictwa powszechnego, departament szkolnictwa średniego ogólnokształcącego, departament szkolnictwa zawodowego, departament nauki i szkół wyższych oraz wydział archiwów państwowych. Przewidywano zlikwidowanie istniejącego przed wojną biura personalnego i zastąpienie go odpowiednią komórką organizacyjną w departamencie ogólnym (załatwiająca sprawy pracowników administracyjnych wszystkich szczebli) oraz referatami osobowym w poszczególnych departamentach (zajmującymi się sprawami nauczycieli)¹².

Wiodącą rolę w pracy całego resortu wyznaczono działowi drugiemu. Składał się on z dwóch departamentów: programowego i kulturalno-oświatowego. Do zadań departamentu programowego należało wytyczanie kierunków pracy żłobków, przedszkoli, wszystkich typów szkół i placówek oświatowo-wychowawczych, szkół wyższych, prasy, teatrów, kin, radia i innych instytucji kulturalnych. W jego kompetencji znajdować się miały także sprawy wychowania i działalność organizacji (związków) młodzieży, zagadnienia przysposobienia obronnego, hufców pracy, wychowania fizycznego, jak również określanie zawartości treści podręczników i doboru lektur szkolnych oraz ustalenie norm prawnych życia społeczno-kulturalnego. Skupienie zagadnień programowych w jednym departamencie rokowało jednolitość postępowania i harmonijność realizowanych treści wychowawczych, jak również zapewniło koordynację podejmowanych inicjatyw. Z kolei do zakresu pracy departamentu kulturalno-oświatowego miało należeć sprawowanie opieki nad twórczością plastyczną, muzyczną, teatralną, edukacją artystyczną oraz oświatą pozaszkolną, adresowaną do średniego i starszego pokolenia Polaków. Zadaniem tej oświaty, nadzorowanej poprzez specjalny wydział tego departamentu, byłoby podnoszenie poziomu kultury wszystkich warstw społecznych narodu. Uznano, że realizacja tego zadania przez administrację szkolną powinna ulec wyraźnej poprawie¹³. Trzeci z głównych działów pracy Ministerstwa Kultury Narodowej obejmował problematykę wyznań religijnych. Kwestii tej jednak nie rozwinęto szerzej w nakreślonej koncepcji funkcjonowania centralnej administracji szkolnej po drugiej wojnie światowej.

¹⁰ Wieszczyk Marian, *Niezależność...*, s. 26.

¹¹ Olchowski Henryk, *Naczelna Izba Kultury Narodowej*, w: „Kultura Polska” 1939 [faktycznie 1943], nr 4, s. 201–203.

¹² Nowakowski Konrad, *Uwagi...*, s. 81–83.

Władzę szkolną drugiej instancji stanowić miał kurator okręgu szkolnego wraz z kuratorium. W odróżnieniu od stanu istniejącego przed trwającą wojną postulowano, aby liczba kuratoriów i urzędów wojewódzkich była jednakowa. Sądzone, że wpłynie to korzystnie na efektywność pracy kuratoriów i poprawi współdziałanie administracji szkolnej i ogólnej. Wysunięto koncepcję utworzenia odrębnego okręgu szkolnego dla miasta stołecznego Warszawy. Propozycję tę uzasadniano dużą liczbą różnych typów szkół znajdujących się w największym polskim mieście. Postulowano, aby każde kuratorium okręgu szkolnego składało się z wydziałów istniejących przed wojną: ogólnego, szkolnictwa powszechnego (w skład którego wchodziłyby również nowo utworzone trzy referaty: wychowania przedszkolnego, obejmującego żłobki i przedszkola, szkół specjalnych i zakładów kształcenia nauczycieli), średniego, ogólnokształcącego, a także zawodowego. Ponadto planowano utworzenie w kuratorium wydziału kultury, podzielonego na dwa referaty: oświaty pozaszkolnej oraz propagandy kulturalno-oświatowej, krajoznawstwa i organizacji młodzieżowych. Projektowano również zorganizowanie samodzielnego referatu wychowania fizycznego, przysposobienia wojskowego, hufców pracy i higieny szkolnej. Zamierzano zlikwidować biura personalne. Kwestiami kadrowymi pracowników kuratorium i inspektoratów zajmowałby się referat osobowy wydziału ogólnego, natomiast sprawami nauczycieli odpowiednie wydziały właściwe dla danego typu szkoły¹⁴.

Kurator okręgu szkolnego, mianowany przez ministra, był odpowiedzialny przed nim za realizację wszystkich zadań stojących przed kuratorium. Na funkcję kuratora mogła być powołana osoba o z wyższym wykształceniem, o nieskazitelnych cechach charakteru, posiadająca dużą praktykę pedagogiczną, doświadczenie administracyjne, budząca zaufanie społeczne i sprawna organizacyjnie. Kurator, chociaż nie podlegał wojewodzie, powinien nawiązać z nim, jako reprezentantem rządu, koordynującą inicjatywy społeczne, samorządowe i państwowe na terenie województwa, bliską współpracę dla dobra mieszkańców zarządzanego obszaru. W szczególności zaś był zobowiązany do uzgadniania z wojewodą niektórych kwestii dotyczących polityki ogólnej. Kuratorowi miał pomagać w pracy, zwłaszcza w sprawach organizacyjno-administracyjnych, wicekurator, wyróżniający się podobnymi walorami jak jego zwierzchnik oraz posiadający w miarę możliwości wykształcenie prawnicze¹⁵.

Kierownictwo kuratorskich wydziałów zamierzano powierzyć naczelnikom. Osoby zatrudnione w kuratorium dzielono na urzędników zajmujących się wyłącznie kwestiami administracyjnymi i pracowników pedagogicznych – wizytatorów szkół. Wizytatorów mógł powoływać na wniosek kuratora minister. Kandydaci na te ważne, pedagogiczne stanowiska powinni posiadać wyższe wykształcenie, wieloletnią praktykę nauczycielską i administracyjną (na stanowisku dyrektora, inspektora szkolnego) i doskonale znać problematykę będącą przedmiotem ich wizytacji¹⁶.

Pierwszy, najniższy szczebel administracji szkolnej, stanowił inspektor szkolny wraz ze swym biurem – inspektoratem. „Kultura Polska” opowiadała się za równą liczbą inspektoratów szkolnych i starostw, o tym samym zasięgu terytorialnym. Krytycznie

¹³ Tamże; Michał Warski, *Państwowa oświata pozaszkolna a ZNP*, w: „Kultura Polska” 1939 [faktycznie 1943], nr 2, 3, s. 99–101.

¹⁴ Nowakowski Konrad, *Uwagi...*, s. 85, 86.

¹⁵ Tamże, s. 86, 87.

¹⁶ Tamże.

odnosiła się do koncepcji, w myśl której jeden inspektorat mógłby przypadać na kilka starostw. Inspektor szkolny miał być wyłaniany w drodze konkursu¹⁷ i mianowany przez ministra. Powinien on posiadać dużą praktykę w pracy pedagogicznej i administracyjnej oraz odznaczać się wyrobieniem społecznym. Będąc urzędnikiem niezależnym służbowo od starosty, był zobowiązany do ścisłej z nim współpracy jako z gospodarzem powiatu. W swoim działaniu zobligowany był również do pełnej troski o potrzeby nauczycieli, szkół i lokalnej społeczności. Proponowano, aby w powiatach posiadających większą liczbę placówek oświatowo-wychowawczych utworzono etat podinspektora. W skład inspektoratu szkolnego powinny wchodzić: referat żłobków i przedszkoli, referat szkół powszechnych i specjalnych oraz oświaty pozaszkolnej, a także sekretariat wraz z kancelarią¹⁸. Obowiązkiem inspektora było realizowanie zadań administracyjnych związanych z funkcjonowaniem szkolnictwa, nadzorowanie, instruowanie i ocenianie pracy nauczycieli i kierowników szkół powszechnych oraz osób zatrudnionych w innych, podległych mu placówkach oświatowo-wychowawczych¹⁹.

Administracja szkolna wszystkich szczebli miała odznaczać się umiejętnością *urabiania* opinii publicznej, zaskarbiania sobie szacunku i poważania w społeczeństwie oraz przysparzania autorytetu strukturom administracyjnym państwa. Swoją postawą powinna oddziaływać wychowawczo na społeczeństwo, stanowić wzór postępowania obywatelskiego, wypełniać uczciwie i solidnie powierzone jej obowiązki. Pracownicy administracji szkolnej zobowiązani byli do wyróżniania się zdyscyplinowaniem, sumiennością, karnością wobec przełożonych, umiejętnością prawidłowej interpretacji i realizacji przepisów dotyczących całej złożonej problematyki szkolnictwa. Powinni odznaczać się zdolnością do poświęceń dla dobra ogólnego, a w szczególności umiejętnością podporządkowania własnych interesów sprawom państwa oraz narodu. Byli zobligowani do twórczego doskonalenia warsztatu pracy, wprowadzania usprawnień i nowych rozwiązań w funkcjonowaniu poszczególnych ogniw administracji szkolnej, a zwłaszcza tych jej komórek organizacyjnych, na których merytoryczną jakość pracy wywierali największy wpływ²⁰. Według autora jednego z artykułów „Kultury Polskiej” każdy *pracownik administracji szkolnej musi pamiętać, że jest sługą społeczeństwa polskiego, dla którego pracuje, któremu swój wysiłek poświęca, aby mu ulżyć we wszystkich trudnych sytuacjach kształcenia i wychowania wszystkich obywateli państwa*²¹.

Realizacja tak ambitnie nakreślonych zadań mogła być dokonana tylko przez starannie dobraną kadre, z wykluczeniem wszelkiej protekcji i przypadkowości. Kryteria selekcji kandydatów na pracowników administracji szkolnej powinny uwzględniać wszystkie wymienione powyżej uwarunkowania oraz pozytywne cechy charakteru, a zwłaszcza takie, jak: rzetelność, uczciwość, gotowość do pełnego, a także jednoznacznego zaangażowania w wykonywane czynności zawodowe, bez zamiaru podejmowania dodatkowej pracy zarobkowej²².

¹⁷ Kwestia powoływania inspektorów szkolnych była podejmowana szerzej między innymi podczas obrad Sejmu Nauczycielskiego w dniach 14–17 kwietnia 1919 roku, por. *O szkołę...*, s. 47.

¹⁸ Nowakowski Konrad, *Uwagi...*, 87, 88.

¹⁹ Nowakowski Konrad, *O wizytatorach...*, s. 248.

²⁰ K. Pleśniarski, *Koncepcje...*, s. 126; Pomorski Kazimierz, *Garść...*, s. 19.

²¹ Pomorski Kazimierz, *Garść...*, s. 20.

²² Tamże.

Zwrócono również uwagę na ogólne, podstawowe zasady wewnętrznego funkcjonowania administracji szkolnej i wzajemne relacje zachodzące pomiędzy jej poszczególnymi pracownikami. Uznano, że awans zawodowy w tej grupie pracowników powinien zależeć od cech charakteru, wiedzy merytorycznej, umiejętności i doświadczenia oraz społecznej przydatności wykonywanej pracy. Stanowiska kierownicze miały być obsadzane przez osoby najzdolniejsze, o wysokim autorytecie moralnym i społecznym, o sprawdzonych kwalifikacjach zawodowych jak również predyspozycjach społecznych, znające problematykę kierowanego działu, a także posiadające umiejętności współpracy z ludźmi. Przede wszystkim zaś jednak osoby te powinny ponosić odpowiedzialność za swoje postępowanie i czyny podwładnych. Ich działalność zawodowa miała przebiegać zgodnie z normami chrześcijańskiej etyki i posiadać zapewnione wsparcie oraz zaufanie bezpośredniego przełożonego. Za ofiarną i wytężoną pracę zatrudnionym osobom w administracji szkolnej należało się wynagrodzenie pozwalające na godne życie, a także wykształcenie oraz wychowanie swoich dzieci²³.

Z uznaniem należy odnotować fakt, że w trudnych, okupacyjnych warunkach działające oświatowi skupieni wokół BOSZZ zdołali znaleźć czas, aby zająć się wieloma szczegółowymi kwestiami funkcjonowania administracji szkolnej. Między innymi proponowali, opierając się na doświadczeniach przedwojennych, zlikwidowanie etatów wizytatorów ministerialnych, zajmujących się szkolnictwem powszechnym i średnim ogólnokształcącym. Tego typu stanowiska – ich zdaniem – powinny istnieć tylko w niewielkiej liczbie, na szczeblu centralnym, w departamencie programowym. Zadaniem tych wizytatorów byłoby badanie realizacji programów nauczania i zbieranie o nich, jak również o podręcznikach, opinii nauczycieli i innych osób związanych ze szkolnictwem. Opowiadano się za tym, aby w ministerstwie utrzymać tylko stanowiska wizytatorów tych szkół zawodowych, które sporadycznie występują na terenie kraju. Uznano, że w centrali powinny istnieć także etaty naczelnych wizytatorów: higieny szkolnej, wychowania fizycznego oraz przysposobienia wojskowego męskiego i żeńskiego²⁴.

Nadzór pedagogiczny nad szkolnictwem powszechnym i średnim ogólnokształcącym powinien zostać utrzymany i rozwinęty w kuratoriach. Zadaniem pracujących w nich wizytatorów okręgowych byłoby, oprócz realizacji funkcji kontrolnych, także udzielanie pomocy instruktażowej kierownikom, dyrektorom szkół i nauczycielom. Na szczeblu kuratorskim nadzorem pedagogicznym byłyby objęte również popularniejsze typy i rodzaje szkolnictwa zawodowego, handlowego, żeńskiego i doksztalającego. Postulowano powołanie w kuratoriach, niezależnie od istnienia podobnych stanowisk ministerialnych, etatów wizytatorów higieny szkolnej, wychowania fizycznego i przysposobienia obronnego. Uznano, że w związku z powiększeniem zakresu działalności kuratorium o całą problematykę kultury w gestii wizytatorów okręgowych powinien znaleźć się również nadzór nad szkołami plastycznymi i muzycznymi. Słusznie sądzono, że od osób pracujących w nadzorze pedagogicznym w znacznej mierze będzie zależał poziom i rozwój szkolnictwa danego okręgu. Z tego też powodu stanowiska te powinni obejmować ludzie dobrze wykształceni, legitymujący się dużym doświadczeniem w pracy pedagogicznej, znawcy metodyki nauczania konkretnych przedmiotów, wywodzący się zwłaszcza

²³ Tamże.

²⁴ Nowakowski Konrad, *O wizytatorach...*, s. 249–253.

spośród dyrektorów szkół średnich i zakładów kształcenia nauczycieli oraz inspektorów szkolnych²⁵.

W kwestii doradztwa pedagogicznego „Kultura Polska” stała na stanowisku zlikwidowania instruktorów przedmiotowych dla szkół średnich ogólnokształcących w ministerstwie oraz dla szkół powszechnych w kuratorium. W ich miejsce zaproponowała dość kontrowersyjne rozwiązanie, z którego wynikało, że rolę instruktorów przejmą wyłonieni w drodze konkursu kierownicy i dyrektorzy szkół. Uważano, że będą oni umieli udzielać nauczycielom właściwych porad i wskazówek metodycznych. Realizacji tego zadania miało sprzyjać proponowane odciążenie kierownictw wszystkich typów szkół od spraw finansowo-kancelaryjnych, a w konsekwencji pozostawienie im więcej czasu na kwestie pedagogiczne. Dążenie to było zgodne z ogólną koncepcją środowiska działaczy oświatowych skupionych wokół ks. M. Rode, aby wszyscy nauczyciele, zatrudnieni w strukturach administracji szkolnej, niezależnie od wypełnianych zadań, jak najwięcej czasu przeznaczali na pracę związaną z realizacją zadań pedagogicznych. Spełnieniu tej idei miał służyć postulat zlikwidowania stanowisk instruktorów, wizytatorów i referentów oświaty pozaszkolnej na wszystkich szczeblach administracji szkolnej, którymi zazwyczaj byli nauczyciele. Uważano, że oświata pozaszkolna powinna stanowić rezultat oddolnej inicjatywy społecznej, przy wsparciu organizacji kulturalno-oświatowych, działających w myśl wytycznych ministerstwa i kuratorium²⁶. Wyrażono przekonanie, że nadzór pedagogiczny, składający się z ofiarnych i oddanych polskiemu narodowi ludzi, może się dobrze przysłużyć szkolnictwu.

W stanowisku działaczy oświatowych „Ojczyzny” wobec administracji szkolnej pojawił się również wątek stosunku do Związku Nauczycielstwa Polskiego, a zwłaszcza relacji istniejących przed wojną – ich zdaniem – pomiędzy tą organizacją nauczycielską a Ministerstwem WRiOP. Zaprezentowane na łamach „Kultury Polskiej” poglądy na ten temat miały ważne znaczenie, ponieważ na nich oparta została krytyczna postawa tego ugrupowania, pragnącego odgrywać dużą rolę w odbudowywaniu powojennej administracji szkolnej, wobec silnej, wpływowej organizacji nauczycielskiej, działającej w czasie okupacji pod nazwą Tajnej Organizacji Nauczycielskiej. Zaprezentowany, przy okazji rozważań na temat funkcjonowania oświaty pozaszkolnej, stosunek do ZNP był negatywny. Część osób związanych z „Ojczyzną”, „Kulturą Polską” i BOSZZ uważała, że przed wojną wpływ tego związku nauczycielskiego na oświatę był duży, a [...] *Min[isterstwo] WRiOP w swej polityce stało się agendą nie Rzeczypospolitej, lecz Związku*²⁷. Zarzucano ZNP – zupełnie niesłusznie – totalitaryzm w działaniu na polu oświaty i kultury, a zwłaszcza dążenie do odsunięcia od wpływów na oświatę pozaszkolną SchNNSP i TNSW. Pośądzano go o dążenie do tego, aby *cały naród [był] w sieci* ZNP. Realizacji tego celu miało służyć między innymi obsadzanie stanowisk ministerialnych przez działaczy wywodzących się z szeregów największego związku nauczycielskiego. Wyrażono pogląd, że osoby zatrudnione na stanowiskach instruktorów w administracji szkolnej przed wojną i związane w przeszłości z tą organizacją nauczycielską, realizowały w rzeczywistości zadania ZNP. Twierdzono również, że przedwojenna działalność

²⁵ Tamże.

²⁶ Tamże.

²⁷ Michał Warski, *Państwowa...*, s. 103.

Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego wykazywała [...] *dziwną zgodność [...] polityki kulturalno-finansowej z programowymi uchwałami Związku N[auczycielstwa] P[olskiego]. Badacze i teoretycy oszczędziliby sobie nieraz niepotrzebnego łamania głowy nad niejedną zawilgą kwestią w ministerstwie oświecenia, gdyby ją badali raczej pod kątem ideologii i korzyści Związku, a nie pod kątem dobra i rozwoju naszej kultury. Tak znalazłoby łatwiejsze wytłumaczenie treść programów i podręczników szkolnych [...]*²⁸. W tym kontekście zdecydowanie popierano krytyczne stanowisko premiera Felicjana Sławoja-Składkowskiego wobec ZNP²⁹. Jednocześnie przestrzegano przed ewentualnymi wpływami związku na działalność ministerstwa właściwego dla spraw szkolnictwa w okresie powojennym.

Reasumując, należy stwierdzić, że środowisko działaczy oświatowych skupionych wokół „Ojczyzny”, „Kultury Polskiej” i BOSZZ wykazało wiele interesujących inicjatyw w zakresie przyszłego funkcjonowania administracji zajmującej się sprawami szkolnictwa. Przedstawiona w tej kwestii koncepcja należy do niewielu tak szeroko i wszechstronnie sformułowanych w czasie okupacji. Chociaż utworzony po wojnie Resort Oświaty PKWN, a następnie Ministerstwo w Rządzie Tymczasowym oraz działacze oświatowi PPR prowadzili własną politykę i starali się nie odwoływać do istniejących koncepcji i dorobku w tym zakresie, a już z pewnością nie do propozycji środowisk narodowych, to jednak niektóre rozwiązania wprowadzone po wojnie do organizacji administracji szkolnej były zgodne z postulatami prezentowanymi przez ten odłam ruchu narodowego, np. równa liczba województw i kuratoriów, dążenie do wyodrębnienia Warszawy (a także i Łodzi) ze struktur kuratorskich.

²⁸ Tamże.

²⁹ Tamże; por. C. Wycech, *Związek Nauczycielstwa Polskiego w czasie okupacji niemieckiej*, w: PHO 1947, nr 2, s. 112.

ROBERT FUDALI
Zielona Góra

O POTRZEBIE DOBRA W WYCHOWANIU. W 121 ROCZNICĘ URODZIN MARII GRZEGORZEWSKIEJ (1888–1967)

Lektura pism, listów i artykułów Marii Grzegorzewskiej nie pozostawia wątpliwości, iż nie tylko kierowanie się dobrem wychowanka, ale bycie dobrym uznaje ona za najważniejszą powinność w działalności nauczycieli i wychowawców, i to nie tylko tych, którzy pracują w szkolnictwie specjalnym. Czynienie dobra uważa też za naczelną wartość, w której mieszczą się pozostałe. Dobra w jej ujęciu jest emanacją miłości do drugiego człowieka, stanowi fundament budowania stosunków międzyludzkich: *Dobroć człowieka jest największą wartością, jest wprost bezcennym skarbem na ziemi*¹. Takie pojmowanie dobra jest bliskie rozumieniu wartości przez Władysława Tatarkiewicza², który jego definicję utożsamia właśnie ze słowem – „dobro”. Dobra w Jej pracach nie jest traktowane jako czysta kategoria filozoficzna, o której można głównie dyskutować i rozważać jej wpływ na pozostałe idee Platońskiej triady. Idea dobra według Autorki wyraża się przede wszystkim poprzez działania na rzecz innych. Myślę, że definicję dobra, która oddawałaby intuicje M. Grzegorzewskiej – równie dobrze jak naukowe opisy – odzwierciedlają przytoczone przeze mnie maksymy – Platona, by: *Człowiek myślał co prawdziwe, czuł co piękne i kochał co dobre*, św. Augustyna: *Nadmiar dobroci nie szkodzi*, P. Skargi: *Człowiek dobry woli sam cierpieć, niż na cierpienie patrzeć*, czy L. Tolstoja: *Dobro rodzi się wtedy, gdy ludzie zapominają o sobie*.

W podejściu do koncepcji zawodu nauczycielskiego M. Grzegorzewska jest kontynuatorką stanowiska reprezentowanego przez polskich pedagogów nurtu personalistycznego. Szczególnie zaś uważa się za spadkobierczynię Jana Władysława Dawida³ i jego poglądów przedstawionych w rozprawie *O duszy nauczycielstwa* oraz Janusza Korczaka⁴ zawartych w pracy *Jak kochać dziecko*. W ich przekazywaniu Autorka stosuje jedyną w swoim rodzaju formę narracji – monolog z adresatem swych myśli. Wyjątkowe

¹ M. Grzegorzewska, *Listy do młodego nauczyciela*, cykl 1, s. 9, Warszawa, Nasza Księgarnia, 1947.

² K. Kurowska, R. Rudziński, *Filozofia i wartości*, Warszawa, KAW, 1981, s. 15.

³ J. W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, Warszawa, Nasza Księgarnia, 1948.

⁴ J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, Warszawa, Wydawnictwo Żak, 1993.

w polskiej pedeutologii są także jej trzy cykle *Listów do młodego nauczyciela*, w których zwraca się do adeptów tego zawodu w sposób bardzo osobisty, na który pozwala specyficzna konwencja porozumiewania się, zagwarantowana właśnie dla listów. Buduje w ten sposób sylwetkę nauczyciela, która odzwierciedla całokształt jej poglądów i postawę życiową. Potwierdzenia słów kierowanych do nauczycieli można odnaleźć w jej dokonaniach dla praktyki pracy w placówkach, dorobku naukowym, zakresie podejmowanej pracy społecznej i w charakterze relacji utrzymywanych ze studentami, współpracownikami i potrzebującymi jej pomocy ludźmi.

Dobro w przekonaniu M. Grzegorzewskiej powinno być głównym źródłem inspiracji w realizacji celów wychowawczych. Zatem istoty pracy nauczyciela upatruje w rozwijaniu tego, co najlepsze w jednostkach i grupach społecznych: rozbudzaniu, ożywianiu i pielęgnowaniu dobra: *by żyło i wzrastało w Człowieku to, co ludzkie*⁵. Odwołuje się w ten sposób do grupy wartości uniwersalnych, które bez względu na epokę polityczną, czy warunki społeczno-ekonomiczne wyznaczają standard, do którego powinni odwoływać się wszyscy. By w innym człowieku dostrzegać tego Drugiego, którego dobro powinno być też naszym celem, bowiem: *Wartość człowieka jest najcenniejszą wartością świata, jej ciężar gatunkowy przewyższa wszystko w życiu jednostki i społeczeństw*⁶.

Postuluje w tych słowach, by w pracy nauczycielskiej nie podejmować się zadań, których realizacja odbywałaby się kosztem wychowania. Apel ten jest aktualny w odniesieniu do praktyki działania współczesnej szkoły, w której wychowanie jest w cieniu procesu dydaktycznego. Ta tendencja pojawia się też wśród nauczycieli, którzy w myśl swoiście rozumianej profesjonalizacji odsuwają działania wychowawcze na margines swej aktywności, jako czynności pozostające poza głównym nurtem pracy szkolnej, których efektywności w dodatku nie sposób ocenić w sposób prosty. Podejmowane przez nich wysiłki koncentrują się na usprawnieniu procesu dydaktycznego oraz usunięciu zaburzeń w tym procesie – także m tych mających swe podłoże w niedostatkach pracy wychowawczej.

Praktyka taka prowadzi do dehumanizacji stosunków nie tylko między nauczycielami a uczniami, ale też między samymi wychowankami. I dziś przeciw takiej manierze szkolnej aktualnie brzmią słowa M. Grzegorzewskiej: *Ty przecież, Kolego, możesz zdecydowanie zaważyć na tym, żeby każdy z Twoich wychowanków zainteresował się żywo człowiekiem w ogóle. Możesz budzić, rozwijać i wzbogacać zainteresowanie w spojrzeniu na człowieka i w kształtowaniu życzliwej dla niego postawy zawsze i wszędzie i w każdym kontakcie i we współżyciu i we współpracy – tędy właśnie prowadzi droga do dobrego samopoczucia jednostki*⁷.

Dla M. Grzegorzewskiej zawód nauczycielski jest profesją wyjątkową: *[...] to wspaniała warsztat pracy, który nie pozwala nigdy na dobiecie do kresu; na wypoczynek w twórczości, na bierność w pracy – przeciwnie wymaga stałego badania, poszukiwania rozwoju pomysłowości i walki z rutyną*⁸. Do pracy tej – jak twierdzi – trzeba mieć odpowiednie predyspozycje, zwłaszcza moralne, gdyż związana jest z nim szczególna misja. *Pomyśl Kolego, co to za zawód, co ma największy czar zawodów – hasło sezamowe budzenia*

⁵ M. Grzegorzewska, *Listy...*, s. 13.

⁶ Tamże, s. 17.

⁷ M. Grzegorzewska, *Listy...*, cykl II, Warszawa, PZWS, 1958, s. 12.

⁸ R. Wroczyński, *M. Grzegorzewska w polskiej myśli wychowawczej*, w: „Szkoła Specjalna” 1970, nr 1.

*Człowieka. Jesteśmy tymi w zawodzie naszym, którzy nie tylko rozumieją, ale i sercem czują właśnie najgłębszy w nim sens [...] odpowiedzialności wobec przyszłości*⁹.

Autorka opowiada się za postawą aktywną nauczyciela w procesie wychowania, gdyż, jak twierdzi, i tak odcisnie on swój ślad w psychice ucznia. Pozostaje otwartym pytaniem o charakter tego wpływu¹⁰. Autorka nie zgadza się na taką postawę nauczyciela, która wyraża się brakiem zainteresowania sprawami swoich wychowanków. Nie może on też pozostawać na marginesie życia społecznego – nie pozwala na to charakter jego pracy: *Zawsze, jeśli ta praca jest dobrze spełniana, zostaje w niej nasz ślad współdziałania w rozwoju – bierzemy w tym czynny udział – jesteśmy ludźmi w dziejach*¹¹.

W swojej twórczości M. Grzegorzewska najczęściej wprost, ale wielokrotnie też w sposób pośredni, poprzez opis sylwetek i zachowań, pragnie przybliżyć, głównie swoim młodszym kolegom, sylwetkę pedagoga, który dobro wprowadza w czyn. Jest przekonana, iż osobowość nauczyciela jest najważniejszym czynnikiem procesu wychowania w placówce. Znamienne w tej kwestii są jej słowa: *Życiodajną krynicą ducha szkoły będzie zawsze człowiek – jego osobowość*¹². Osobowość, uważa, jest dziełem samokształcenia i samowychowania, a nie darem, który się otrzymuje. Aby być dobrym nauczycielem, trzeba przede wszystkim *gorąco chcieć*¹³.

To stwierdzenie Autorki wyraża jej wiarę w możliwości pracy nauczyciela nad własnym rozwojem zawodowym. Zapewne bierze się ono z zapatrywań w tym względzie J. W. Dawida, który wierzył w przemianę, jaka może dokonać się w osobowości nauczyciela pod wpływem doznanych przeżyć¹⁴. Sama zaś przytacza opisy spotykanych nauczycieli, o których dalszej przydatności do pracy pedagogicznej nie mogłaby powiedzieć nic optymistycznego. *Jeśli weźmiemy za punkt wyjścia stosunek do pracy, różne typy nauczycieli przesuną się przed nami w szkole. Będą tam jednostki żyjące z tej pracy i tą pracą żyjące [...]*¹⁵.

A zatem, co to znaczy nauczyciel „dobry”, który tą naczelną wartością będzie w stanie kierować się w wychowaniu dzieci i młodzieży? M. Grzegorzewska w swoich pracach opisuje warunki, które są niezbędne do stworzenia takiego procesu: *Wiemy, że wychowanie wymaga atmosfery moralnej, atmosfery wyzwalającej reakcje pozytywne wychowanka. [...] Wychowanie powinno przygotować grunt, postawić jak gdyby fundamenty, na których drogą samokształcenia będzie się budować osobowość wychowanka. Stosunek wychowawczy do wychowanka musi być pomocny w założeniu tych podstaw i rozwoju osobowości wychowanka*¹⁶. Autorka domaga się ścisłej selekcji kandydatów do zawodu nauczycielskiego, gdyż zadań, jakie stoją przed nimi, nie może podejmować się każdy. *Wbrew temu, co się dzisiaj powszechnie spotyka, wychowawcą powinien być człowiek głęboko miłujący swój zawód – wybrany z wybranych – człowiek z osobowością silną, rozumiejący całą doniosłość zadań, leżących przed nim i dla którego rozwiązanie tych zadań*

⁹ M. Grzegorzewska, *List o przyjaźni*, w: „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1962, nr 2.

¹⁰ M. Grzegorzewska, *Znaczenie wychowawcze osobowości wychowanka*, Chowania 1938, nr 5.

¹¹ M. Grzegorzewska, *Z niewydanych listów do młodego nauczyciela, List drugi*, w: „Szkoła Specjalna” 1967, nr 3.

¹² M. Grzegorzewska, *Znaczenie wychowawcze...*

¹³ M. Grzegorzewska, *Listy...*, cykl I, s. 38.

¹⁴ J. W. Dawid, *O duszy...*, s. 6–8.

¹⁵ M. Grzegorzewska, *Znaczenie...*

¹⁶ Tamże.

staje się pracą istotną i konieczną potrzebą życia¹⁷. W innym tekście zamieszcza i taką konstatację: *Ale w pamięci naszej nie zapisali się wszyscy nasi nauczyciele-wychowawcy. Niektórzy z nich we wspomnieniach naszych żyją i budzą drogie nam skojarzenia. Czasem obraz innych budzi niechęć, są tu i tacy, którzy w ogóle nie ożywają we wspomnieniach naszych – zatonęli w mroku obojętności swojej i braku poczucia odpowiedzialności za pracę – do której może zbłądzili*¹⁸.

Prawda, o której głośno nie mówiło się w czasach aktywności M. Grzegorzewskiej, a i obecnie ten problem nie jest zbyt eksponowany, to fakt, iż nie wszyscy pracujący nauczyciele nadają się do tego zawodu. Nie są tymi dorosłymi, którzy powinni dostarczać modeli zachowań i postaw, stanowić wzór pełnienia ról społecznych, z których wiedzy i doświadczenia młodzież chciałaby skorzystać. Co gorsza, część z nich ma świadomość, iż wybrali niewłaściwy zawód, ale z różnych względów nie decydują się z niego zrezygnować. Nie ma też procedur, które umożliwiałyby uwolnienie się szkół od tych nauczycieli. Brakuje im prawdopodobnie jednego z podstawowych walorów, na które M. Grzegorzewska zwracała szczególną uwagę – by dobro człowieka i dobroć w stosunkach międzyludzkich traktowali jako wartości największe w życiu¹⁹.

Strona etyczna nauczyciela warunkuje – w myśl słów Autorki - każde działanie wychowawcze. W sposób szczególny zaś eksponuje umiłowanie drugiego człowieka, przejawiające się w czynnej dobroci, stale rozwijanym bogactwie własnej osobowości oraz takich cech moralnych jak wierność swoim przekonaniom, a także przejawiająca się wielokrotnie w jej słowach odpowiedzialność²⁰. Pogląd ten jest bardzo bliski postulowanemu przez J. W. Dawida *umiłowaniu dusz ludzkich*, w którym osoba każdego wychowanka powinna stanowić element rozszerzający jaźń wychowawcy. Tak silnie akcentowana konieczność przejścia się i wzięcie odpowiedzialności przez nauczyciela za teraźniejsze życie i przyszłe losy swoich wychowanków wyróżnia poglądy tych pedagogów spośród koncepcji pedeutologicznych wyrażanych przez współczesnych im myślicieli. W takim zakresie postulat odpowiedzialności czy choćby współodpowiedzialności wychowawcy nie jest podnoszony również i później.

Szczególnie miejsce w aktywności nauczycielskiej M. Grzegorzewska przyznaje tym działaniom, które mają na celu poznanie wychowanka, środowiska jego życia oraz rozwój nauczyciela. [...] *z całokształtu zadań wychowawcy chcę wyodrębnić, jako zadania naczelną, podstawowego w pracy nauczycielskiej znaczenia. Jest to zadanie głębokiego wejścia w życie oraz zadanie stworzenia w sobie własnego życia duchowego*²¹. Tak na temat tych działań wychowawcy pisze Autorka w drugim cyklu **Listów do młodego nauczyciela**: *Tyle różnych tajemnic kryje w sobie serce dzieci i młodzieży naszej – i serce, i myśl ich, i dążenia, i motywy ich działania, i motywy ich postawy wobec otaczających zjawisk, a przecież dobrze wiemy Kolego, że aby oddziaływać wychowawczo, trzeba dobrze znać ich tajemnice, to znaczy poznać możliwie dobrze każdą jednostkę, na tle*

¹⁷ M. Grzegorzewska, *Zadania nauczyciela-wychowawcy Szkoły Nowej*, w: „Ruch Pedagogiczny” 1928, nr 5.

¹⁸ M. Grzegorzewska, *Z niewydanych listów...*

¹⁹ *List M. Falskiego do uczestników sesji naukowej*, w: M. Grzegorzewska, *Materiały z sesji naukowej – 7 XI 1969*, red. J. Doroszewski, M. Falski, R. Wroczyński, Warszawa, Nasza Księgarnia, 1972, s. 7.

²⁰ W. Ptaszyńska, *Osobowość nauczyciela-wychowawcy w ujęciu Marii Grzegorzewskiej*, w: M. Grzegorzewska, *Materiały...*, s. 74.

²¹ M. Grzegorzewska, *Zadania...*

warunków i okoliczności jej życia, pracy, i środowiska domowego czy szkoły²². Zadanie to stawia jako niezbędny imperatyw pracy nauczycielskiej, bez którego nie wyobraża sobie możliwości wpływania na wychowanka. Sama w *Listach*... dostarcza szereg przykładów, jak ważne skutki wychowawcze przynosi indywidualizacja procesu wychowania: *Tyle różnych ludzi, tyle różnych charakterów i różnych postaw do życia. My, nauczyciele-wychowawcy powinniśmy widzieć wszystkie, wartościować je i rozumieć ich motywy [...] nie należy nikogo przekreślać, nikogo potępiać, bo w każdym jest coś pozytywnego*²³. Działanie takie – uważa Autorka – wymaga niepoddawania się rutynie przy diagnozowaniu przyczyn trudności wychowawczych i kierowania się sercem, ludzkimi odruchami, a nie najprostszyimi, narzucającymi się interpretacjami rzeczywistości wychowawczej. Poznawanie innych jest też niezbędnym warunkiem realizacji drugiego postulowanego zadania – rozwoju osobowości wychowawcy.

Postulat ten wiąże się nierozzerwalnie z kolejnym zadaniem, jakie stawia nauczycielowi-wychowawcy: *I z drugiej strony znowu niemożliwym jest wprowadzenie jednostki w treść dobytku społecznej kultury i dopomożenie jej do tego, by stała się twórczym organizatorem swego życia i zaznaczyła czynnie swoją wartość w życiu społecznym – bez głębokiej znajomości i zrozumienia środowiska, z którego ona wyrasta i sił działających w tym środowisku [...] i bez wczucia się w tendencje rozwojowe życia społecznego*²⁴. W swojej wypowiedzi z okazji nauczycielskiego święta rozszerza to zadanie do takich rozmiarów, jakie roli nauczyciela przypisywali jedynie renesansowi myśliciele: *Nauczyciel-wychowawca stoi na straży prawa każdego człowieka do nauki, wiary, kultury i życia społecznego. I oto jest właśnie źródło niewyczerpane jego dynamizmu i jej ciężaru gatunkowego*²⁵.

Analizując poglądy pedagogiczne M. Grzegorzewskiej, zauważa się przede wszystkim ogromny ładunek emocjonalny zawarty w Jej myślach skierowanych do nauczycieli. Autorka pragnie, by nauczyciele-wychowawcy (nie rozdziela tych ról), kierowali się w swych działaniach przede wszystkim uczuciem. Nie bali się budować bliskich, serdecznych relacji z wychowankami. Jak pisze na zakończenie drugiego cyklu *Listów*: *Miłość jest przecież dźwignią w życiu, jest jakby najgłębszym impulsem natury naszej do harmonii, do ładu, do nawiązywania łączności między ludźmi, jest impulsem do ujawniania czynnie stosunku, który dobrocią nazywamy*²⁶. W dobroci zawierają się według niej: przyjaźń, braterstwo, zaufanie, życzliwość, chęć pomocy i opieki oraz odpowiedzialność. Z odpowiedzialnością łączy się znajomość warunków życia, rozumienie zachodzących procesów społecznych oraz współudział w kreowaniu przyszłości.

Na koniec można jeszcze postawić pytania: Czy poglądy M. Grzegorzewskiej przystają do warunków, w jakich obecnie przebiega proces wychowania? Czy nie jest w nich zbyt wiele optymizmu w moc pozytywnych emocji, czy dobroć nie jest obecnie kojarzona z naiwnością? Przecież tak wiele współczesnych publikacji dla nauczycieli pracę szkolną przedstawia jako miejsce sporu, oporu i walki. Poradniki „jak przeżyć szkołę”, podają opisy zachowań, które należy opanować, by zbudować swój prestiż wśród

²² M. Grzegorzewska, *Listy*..., cykl II, s. 47–48.

²³ M. Grzegorzewska, *Listy*..., cykl II, s. 5–6.

²⁴ M. Grzegorzewska, *Zadania*...

²⁵ M. Grzegorzewska, *Listy*..., cykl III, Warszawa, PZWS, 1961, s. 12.

²⁶ M. Grzegorzewska, *Listy*..., cykl II, s. 64.

wychowanków. Terminologia w nich używania wydaje się być zaczerpnięta wprost z pola walki. Nauczyciel w myśl tych publikacji powinien mieć opanowaną strategię postępowania w najrozmaitszych sytuacjach szkolnych, by wyjść z nich zwycięsko lub choćby nie zostać pokonanym.

A może, by osiągnąć sukces w pracy wychowawczej, wystarczy, jak postuluje Autorka, być po prostu sobą i kierować się dobrem? Czy wychowankowie odrzucą i wykorzystają taką postawę wychowawcy? Czy chęć zbliżenia się do nich odbiorą jako ingerowanie w ich prywatność? Otóż dobro wcale nie musi być podszyte naiwnością. Natomiast szczerść w zachowaniach jest bardzo ceniona przez młodzież, która oczekuje też zainteresowania swoimi sprawami. Nauczyciel, który za swój cel obrał dobro wychowanków, nie powinien mieć takich obaw. Powinniśmy zaufać Autorce, gdy twierdzi, że: *Życzliwość wywołuje życzliwość, przyjaźń rodzi przyjaźń*²⁷. Swoją działalnością dowiodła Ona prawdziwości tych słów. Należałoby też sprawdzić, czy nie straciły one na aktualności w procesie przygotowań studentów do pracy pedagogicznej.

²⁷ S. Papużyński, *Uwagi o niektórych poglądach pedagogicznych Marii Grzegorzewskiej*, w: *M. Grzegorzewska, Materiały...*, s. 147.

JACEK KULBAKA
Warszawa

SZKOLNICTWO SPECJALNE W POLSCE W PRACACH MINISTERSTWA OŚWIATY W LATACH 1956–1961¹

Gruntowne przeobrażenia, jakie zachodziły na polskiej scenie politycznej w końcu 1955 r. i w 1956 r., spowodowały zmiany w polityce społeczno-oświatowej państwa, w tym w systemie kształcenia specjalnego².

Przyjęty w marcu 1956 r. *Dekret o obowiązku szkolnym* miał doniosłe znaczenie dla całego ustroju szkolnego. Wiązano z nim nadzieje na rozbudowę poszczególnych typów szkół oraz poprawę powszechności nauczania. Urzeczywistnienie tego zadania wymagało kolosalnych nakładów finansowych. W samym tylko szkolnictwie specjalnym należało stworzyć tysiące nowych miejsc dla uczniów szkół podstawowych i zakładów wychowawczych³.

Ministerstwo Oświaty szacowało, że w ramach środków budżetowych nowego planu gospodarczego uda się do 1960 r. zapewnić nauczanie na poziomie 75% w stosunku do dzieci w wieku szkolnym dla: niewidomych i słabowidzących, głuchych, kalekich i przewlekłe chorych oraz społecznie niedostosowanych⁴. W końcowym okresie realizacji planu, w szkołach specjalnych miało przebywać łącznie 51 tys. dzieci i młodzieży. Całkowite zaspokojenie potrzeb szkolnictwa specjalnego wymagało zorganizowania dodatkowych 13 tys. miejsc.

U progu nowego roku szkolnego 1956/1957, w najlepiej rozwiniętych działach szkolnictwa specjalnego (na poziomie podstawowym) dla: przewlekłe chorych, moralnie

¹ W artykule zachowano oryginalną typologię niepełnosprawności, stosowaną w omawianym okresie: upośledzeni umysłowo, niewidomi, głusi, moralnie zaniedbani, przewlekłe chorzy i kalecy.

² Patrz: S. Mauersberg, M. Walczak, *Szkolnictwo polskie po drugiej wojnie światowej (1944–1956)*, Warszawa 2005; Na temat sytuacji szkolnictwa specjalnego w powojennych latach czytaj: J. Kulbaka, *Szkolnictwo specjalne w pracach ministerstwa oświaty w okresie przygotowań i realizacji planu sześcioletniego (1950–1955)*, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2007, nr 1–2, s. 187–203. Porównaj J. Kulbaka, *Szkolnictwo specjalne w Polsce w polityce społeczno-oświatowej państwa w latach 1944–1948*, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2005, nr 3–4, s. 151–168.

³ Dz. Ustaw PRL, nr 9, 1956, poz. 52; Dz. Urz. Min. Ośw., nr 13, 1956, poz. 120/zarządzenie Ministra Oświaty z 8 października 1956 r. w sprawie wykonywania niektórych postanowień dekretu o obowiązku szkolnym.

⁴ W. Ozga, *Oświata w Planie 5-letnim*, w: „Nowa Szkoła” 1956, nr 5, s. 474–475.

zaniedbanych i upośledzonych umysłowo – poza szkołą znajdowało się od 35 do 50% dzieci. Plan Ministerstwa Oświaty zakładający zwiększenie powszechności nauczania do poziomu 75% był zatem bardzo optymistyczny, tym bardziej że w budżecie Ministerstwa Oświaty nie wydzielono nadzwyczajnych środków na rozbudowę tego działu szkolnictwa (zobacz tabelę).

Projekt rozszerzenia kształcenia dzieci upośledzonych umysłowo, moralnie zaniedbanych i przewlekle chorych w latach 1955–1960

Wyszczególnienie	1955	1956	1957	1958	1959	1960
Ogólna liczba dzieci wymagających opieki specjalnej (tys.)	52 090	52 500	55 600	58 000	61 800	63 800
Ogólna liczba dzieci uczęszczających do szkół specjalnych	33 590	33 800	36 200	41 000	46 500	51 200
Dzieci dochodzące do szkół	12 250	13 300	14 500	15 500	17 500	18 500
Dzieci w internatach przy szkołach i zakładach specjalnych	7 740	8 500	9 700	13 500	17 000	20 700
Dzieci przewlekle chore w szkołach sanatoryjnych	13 600	12 000	12 000	12 000	12 000	12 000
Dzieci upośledzone umysłowo i moralnie zaniedbane poza szkołą	18 500	18 700	19 400	17 000	15 200	12 600
Procent realizacji powszechności nauczania dzieci upośledzonych umysłowo, przewlekle chorych i moralnie zaniedbanych	64,5	64,4	65,1	70,7	75,4	80,3
Przewidywany procent realizacji powszechności nauczania pośród dzieci upośledzonych umysłowo	50	51,5	52,8	59,8	67,5	74

Źródło: W. Ozga, *Oświata w planie 5-letnim*, w: „Nowa Szkoła” 1956, nr 5.

Sytuację szkolnictwa specjalnego komplikował problem nierównomiernej sieci szkolnej. Do 1956 r. najwięcej szkół podstawowych specjalnych zorganizowano w województwach: krakowskim, warszawskim, wrocławskim, katowickim i poznańskim (średnio 30 szkół na województwo). W województwach: białostockim, kieleckim, koszalińskim i lubelskim prowadziło działalność od 4 do 6 szkół podstawowych specjalnych. Bardzo słaba była sieć przedszkoli specjalnych, nieco lepsza liceów ogólnokształcących i szkół zawodowych specjalnych. Najtrudniejsza sytuacja występowała na Ziemiach Odzyskanych (koszalińskie, szczecińskie, zielonogórskie) oraz w woj. białostockim i rzeszowskim.

Skalę trudności występujących w sieci szkolnictwa specjalnego uwidacznia jeszcze bardziej zestawienie go ze szkolnictwem ogólnokształcącym. Zdarzało się, że jedna szkoła specjalna przypadała statystycznie na około tysiąc szkół podstawowych. Dzieci zakwalifikowane do szkół specjalnych często zmuszone były podejmować naukę w odległych częściach województwa, a nawet kraju⁵.

Niezadowalający był również stan techniczny i wyposażenie poszczególnych szkół specjalnych. Szkoły zlokalizowane były w budynkach starych, często wymagających gruntownego remontu. Pierwsza inwestycja budowlana w szkolnictwie specjalnym, gdy od podstaw zbudowano szkołę podstawową specjalną, została zrealizowana w 1956 r. Zmiany w strukturze szkolnictwa specjalnego były zatem nieodzowne.

Problem nierównomiernej sieci szkolnej oraz braku wystarczającej liczby szkół specjalnych rzutował bezpośrednio na realizację obowiązku szkolnego. Szczególnie niekorzystna sytuacja panowała na obszarach wiejskich. Na przykład w szkolnictwie podstawowym specjalnym dla dzieci upośledzonych umysłowo stosunek dzieci nieuczęszczających do szkół w miastach i na wsi przedstawiał się jak 1:5. W pozostałych działach szkolnictwa specjalnego proporcje te były jeszcze bardziej wyraziste⁶.

Za rozbudową szkół na obszarach wiejskich przemawiały względy natury ekonomicznej, możliwość rozbudowy placówki oraz dostęp do gospodarstw rolnych i ogrodniczych⁷.

Na mocy uchwały Prezydium rządu z lipca 1956 r., a następnie okólnika Ministerstwa Oświaty z marca 1957 r., usprawniono zasady finansowania zakładów wychowawczych. Postanowiono, że nadwyżki produkcyjne pomocniczych gospodarstw rolnych będą – w miarę możliwości – wykorzystywane na rozbudowę zakładów specjalnych i na zaspokajanie potrzeb materialnych wychowanków⁸.

Ministerstwo Oświaty, u progu nowego roku szkolnego 1956/57, podjęło dwie ważne decyzje dotyczące metod nauczania i działalności wydawniczej w szkolnictwie specjalnym.

W sierpniu 1956 r. cofnięte zostało zarządzenie z 1955 r., zakazujące stosowania metody ośrodków pracy w szkołach specjalnych. Decyzję tę z satysfakcją przyjęły Zarząd

⁵ M. Rachoński, *Aktualne problemy kształcenia zawodowego młodzieży upośledzonej umysłowo*, w: *Wychowanie dzieci upośledzonych umysłowo*, Warszawa, Sekcja Szkolnictwa Specjalnego ZNP, 1960, s. 62–81 (autor analizuje szkolnictwo specjalne dla upośledzonych umysłowo. Podaje zestawienia szkół specjalnych ze szkołami dla dzieci zdrowych w poszczególnych województwach. Wskazują one dysproporcje na niekorzyść szkolnictwa specjalnego. I tak np. w woj. koszalińskim, w roku szkolnym 1957/1958, było 997 szkół podstawowych i tylko 1 szkoła specjalna dla dzieci upośledzonych umysłowo z 74 miejscami); A. Balejko, *Wszystkie nasze dzieci*, w: „Kontrasty” 1974, nr 1, s. 36 (w regionie białostockim przed 1939 r. prowadziła działalność tylko 1 szkoła specjalna. W latach 1950–1956 powstało kilka szkół i zakładów dla dzieci upośledzonych umysłowo, głuchych oraz moralnie zaniedbanych (społecznie niedostosowanych), ale niestety zaspokajały one potrzeby w niewielkim zakresie).

⁶ J. Gan, *Szkoły specjalne również dla dzieci wiejskich*, w: „Wiś Współczesna” 1973, nr 8, s. 127–132 (np. w woj. gdańskim tylko 21,2 % dzieci wiejskich uczęszczało do szkół specjalnych, w woj. bydgoskim 26,6%); Zob. O. Lipkowski, *Stan i potrzeby szkolnictwa specjalnego i opieki nad dzieckiem w Polsce*, w: „Szkoła Specjalna” 1960, nr 1–2, s. 5.

⁷ Archiwum Akt Nowych (dalej AAN), Ministerstwo Oświaty, sygn. 56 (urzędnicy Wydziału Szkół Specjalnych skłaniali się ku twierdzeniu, że *dziecko miejskie ma dziesięciokrotnie większe szanse na przyjęcie do szkoły specjalnej dla upośledzonych umysłowo niż dziecko wiejskie*).

⁸ Dz. Urz. Min. Ośw., nr 8, 1957, poz. 55.

Główny Sekcji Szkolnictwa Specjalnego ZNP, nauczyciele szkół specjalnych oraz Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej⁹.

We wrześniu 1956 r. Ministerstwo Oświaty powołało komitet redakcyjny i wznowiło druk „Szkół Specjalnej”¹⁰. Obowiązki redaktora naczelnego objęła ponownie Maria Grzegorzewska¹¹.

Liberalizacja życia społeczno-politycznego w Polsce umożliwiła lepszą niż w dobie planu sześcioletniego współpracę władz szkolnych z Sekcją Szkolnictwa Specjalnego ZNP oraz PIPS. Jej pokłosiem była decyzja Ministerstwa Oświaty o utworzeniu zakładów specjalnych dla dzieci z głębokim upośledzeniem umysłowym. Były to pierwsze tego typu placówki w Polsce w okresie powojennym¹². Przedstawiciele Sekcji Szkolnictwa Specjalnego ZNP uważali, że Ministerstwo Oświaty winno organizować dla dzieci upośledzonych umysłowo przynajmniej jedną szkołę specjalną w każdym powiecie oraz usprawnić metody selekcji¹³.

W roku szkolnym 1956/1957 przedmiotem najintensywniejszych prac Wydziału Oświaty była problematyka szkolnictwa specjalnego dla dzieci i młodzieży moralnie zaniedbanej. Jak wówczas obliczano, z ogólnej liczby przestępstw dokonanych przez nieletnich, aż 1/3 była dziełem dzieci poniżej 13 roku życia. Sądy rozpatrywały coraz więcej spraw z udziałem dzieci w wieku szkolnym. Dotyczyły one najczęściej kradzieży i robojów oraz wykroczeń przeciwko mieniu. Ministerstwo Oświaty, wspólnie z Ministerstwem Sprawiedliwości, sądami dla nieletnich oraz przedstawicielami wydziałów oświaty rad narodowych, skłaniało się do częściowego obciążenia rodziców kosztami opieki i kształcenia dzieci wchodzących w konflikt z prawem. Osobną i zarazem bardzo ważną sprawę stanowiła problematyka rodzin zastępczych, zasiłków rodzicielskich oraz zasad doprowadzania dzieci do sądów i zakładów wychowawczych¹⁴.

⁹ Decyzję o przywróceniu metody ośrodków pracy wydało Ministerstwo Oświaty w dniu 9 sierpnia 1956 r.; Zob. też Dz. Urz. Min. Ośw., nr 8, poz. 102, 1958 (zarządzenie z dnia 27 czerwca 1958 r. w sprawie metod nauczania w szkołach podstawowych specjalnych); Zob. „Szkoła Specjalna” 1974, nr 4, s. 299 (już w pierwszym numerze kwartalnika M. Grzegorzewska opublikowała artykuł *Analiza wartości rewalidacyjnych metody ośrodków pracy*). Na temat metody ośrodków pracy pisali też J. Doroszewska, S. Dziedzic, H. Seniowowa, A. Krzemińska i W. Tułodziecki); Zob. L. Bandura, *Maria Grzegorzewska nie żyje*, w: „Życie Szkoły” 1967, nr 6, s. 3 (metoda ośrodków pracy uznana została za niezgodną z pedagogiką socjalistyczną).

¹⁰ E. Nurowski, *Surdopedagogika polska*, Warszawa 1983 („Szkoła Specjalna” powróciła na rynek wydawniczy w dniu 4 września 1956 r., po ośmioletniej przerwie).

¹¹ „Szkoła Specjalna” 1974, nr 4, s. 299–303 (w 1957 r., z powodu złego stanu zdrowia Marii Grzegorzewskiej, pracami wydawnictwa kierował właściwie, jako zastępca redaktora naczelnego, Wacław Tułodziecki).

¹² S. Dziedzic, *Rewalidacja upośledzonych umysłowo. Zarys podstawowej problematyki*, Warszawa 1970 (w początkach lat sześćdziesiątych, z inicjatywy Komitetu Pomocy Dzieciom Specjalnej Troski przy Towarzystwie Przyjaciół Dzieci (TPD) powstawały tzw. „szkoły życia”); Zob. też J. Wyczasany, *Wybrane zagadnienia z oligofrenopedagogiki*, Kraków 1981 (autorka podkreśla, że przedszkola specjalne i tzw. „szkoły życia” dla głębiej upośledzonych stanowiły novum w okresie powojennym w Polsce); Sekcja Szkolnictwa Specjalnego ZNP, *Dzieci opóźnione w rozwoju umysłowym*, Warszawa 1960 (K. Kirejczyk twierdził, że szkoły specjalne dla upośledzonych umysłowo przeznaczone były na ogół dla dzieci o łagodnym upośledzeniu (debile) i dla dzieci otępiących umysłowo).

¹³ Z. Kirszańska, *Dzieciom opóźnionym w rozwoju umysłowym trzeba pomóc*, w: „Głos Nauczycielski” 1958, nr 18, s. 3. (Sekcja Szkolnictwa Specjalnego ZNP stała na stanowisku, że dzieci „debilne” opóźniają pracę zwykłych szkół powszechnych i dlatego postulat rozbudowy szkół dla upośledzonych umysłowo uznano za bardzo ważny).

¹⁴ AAN, *Departament Opieki nad Dzieckiem*, syg. 3595, s. 51; Zob. AAN, *Ministerstwo Oświaty*, syg. 1736 (współpraca międzyresortowa na rzecz dzieci moralnie zaniedbanych); AAN, *Departament Opieki nad Dzieckiem*, syg. 3595 (protokoły prezydiów wojewódzkich rad narodowych: Katowice, Olsztyn, Wrocław odnośnie form opieki nad dzieckiem moralnie zaniedbanym).

Zakładów wychowawczych w Polsce było zbyt mało, a w niektórych regionach kraju, w tym w woj. lubelskim i warszawskim, nie było ich w ogóle. W Warszawie, Łodzi, Katowicach i Szczecinie, gdzie problem przestępczości wśród dzieci i młodzieży był największy, brakowało odpowiedniej ilości miejsc w placówkach wychowawczych. Ministerstwo Oświaty, obok działań na rzecz rozbudowy zakładów wychowawczych, kładło nacisk na zajęcia świetlicowe, zakładanie ogrodów jordanowskich i placów zabaw. W toku prac podejmowanych w obrębie szkolnictwa specjalnego dla moralnie zaniedbanych w II połowie lat 50. formułowano stanowcze i krytyczne uwagi względem polityki oświatowej z czasów stalinizmu. Na konferencjach organizowanych przez Ministerstwo Oświaty padały stwierdzenia, iż: *powodem deprawacji młodzieży było nie tylko rozbiecie, nędza materialna, ale przyczyny natury politycznej. Dewaluacja pojęć moralności, wśród której wychowywała się młodzież spowodowała jej stosunek negatywny i brak ufności do wszelkich poczynąń*. Przyjęto, że *zadaniem całego społeczeństwa i personelu pedagogicznego jest stworzenie atmosfery sprzyjającej wzbudzeniu w młodzieży ufności w lepszą przyszłość i wiarę w słuszność tego, co się dzieje dziś*. Na pierwszym planie postawiono przygotowanie zawodowe wychowanków oraz ich uspołecznienie przez pracę zawodową¹⁵.

W 1956 r. Ministerstwo Oświaty wydało nowe zarządzenia, na podstawie których dzieci i młodzież (do 13 roku życia) wchodzącą w konflikt z prawem przekazywano do pogotowi opiekuńczych, prowadzonych przez Ministerstwo Oświaty. Zmieniono zarazem dotychczasowe ustawodawstwo regulujące pracę schronisk dla nieletnich w ten sposób, że uczeń powracający do placówki macierzystej z pogotowia opiekuńczego i schroniska dla nieletnich miał być otoczony szczególną opieką grona pedagogicznego¹⁶. Działania

¹⁴ AAN, *Departament Opieki nad Dzieckiem*, syg. 3595, s. 51; Zob. AAN, *Ministerstwo Oświaty*, syg. 1736 (współpraca międzyresortowa na rzecz dzieci moralnie zaniedbanych); AAN, *Departament Opieki nad Dzieckiem*, syg. 3595 (protokoły prezydiów wojewódzkich rad narodowych: Katowice, Olsztyn, Wrocław odnośnie form opieki nad dzieckiem moralnie zaniedbanym).

¹⁵ AAN, *Departament Opieki nad Dzieckiem*, syg. 3595, s. 26 (opinia przedstawiona podczas konferencji w Departamencie Opieki nad Dzieckiem); Zob. Sekcja Szkolnictwa Specjalnego ZNP, *Szkolnictwo specjalne. Wybrane zagadnienia z działu młodzieży moralnie zaniedbanej*, Warszawa 1959, s. 127–171 (w 1958 r. we wszystkich zakładach wychowawczych było 31 szkół podstawowych specjalnych i 13 zasadniczych zawodowych z tym, że tylko w 8 zakładach zorganizowano jednocześnie szkoły podstawowe z zawodowymi. Przeciętnie przebywało w nich 15–16 uczniów. Grupy szkolenia zawodowego były zróżnicowane i najczęściej obejmowały specjalności: ślusarz, krawiec, szewc, stolarz. Czyniono starania, aby nauczanie w więzieniach zostało uznane za specjalne łącznie z dodatkami dla nauczycieli itd.); Zob. też F. Przywara, *Dzieci specjalnej troski*, w: „Głos Nauczycielski” 1956, nr 26–27, s. 4 (organizacja zakładu wychowawczego dla moralnie zaniedbanych w Leśnicy, w woj. opolskim).

¹⁶ Zob. A. Kochański, *Polska 1944–1961 (informator historyczny)*, Warszawa 1996, s. 116 (według zarządzeń z 23.03.1956 i 8.10.1956 r. nieletni powracający ze schronisk do szkół macierzystych mieli być traktowani na równi z pozostałymi dziećmi); Zob. AAN, Ministerstwo Oświaty, syg. 1736 (przepisy regulujące funkcjonowanie schronisk dla nieletnich chroniły powracających ze schronisk do szkół macierzystych. W Izbach Dziecka podległych Milicji Obywatelskiej przebywało rocznie około 14–15 tys. nieletnich (do 48 godzin), ale zdarzało się, że ich pobyt wydłużano nawet do 2 tygodni, gdy ustalano personalia dziecka); Dz. Urz. Min. Ośw., nr 11, poz. 139, 1959 (organizacja roku szkolnego w pogotowiu opiekuńczym) i Dz. Urz. Min. Ośw., nr 4, poz. 54, 1959 (organizacja nauczania w szkole podstawowej w zakładach wychowawczych dla moralnie zaniedbanych); Zob. też AAN, Ministerstwo Oświaty, syg. 56 (od 1958 r. uszczegółowiono organizację pogotowia opiekuńczego); Dz. Urz. Min. Ośw., nr 9, 1957, s. 113 (zarządzenie w sprawie programów nauczania w szkołach podstawowych i zawodowych); AAN, Ministerstwo Oświaty, syg. 1737 (sprawy ośrodków selekcyjnych w pogotowiu opiekuńczym); AAN, Ministerstwo Oświaty, syg. 1735 (sprawy organizacyjne zakładów wychowawczych).

na rzecz dzieci zagrożonych demoralizacją i przestępczością wymagały zorganizowanych działań międzyresortowych oraz współpracy na wszystkich szczeblach administracji szkolnej¹⁷.

Ministerstwo Oświaty uruchomiło w I połowie 1957 r. trzy pierwsze zakłady dla dzieci moralnie zaniedbanych i jednocześnie opóźnionych w nauce. W szkołach podstawowych specjalnych dla moralnie zaniedbanych przebywało około 50% dzieci opóźnionych w nauce. Analogiczna sytuacja występowała w szkołach zawodowych¹⁸.

Rok szkolny 1957/58 rozpoczął się od reorganizacji struktur szkolnictwa specjalnego. Wydział Szkół Specjalnych przeniesiono z Departamentu Szkolnictwa Ogólnokształcącego do Departamentu Szkolnictwa Specjalnego i Opieki nad Dzieckiem (po 2 latach zrezygnowano z tych zmian)¹⁹.

Decyzją Wydziału Szkół Specjalnych ustanowiono Komisję Programów i Podręczników dla Szkolnictwa Specjalnego²⁰. Na wniosek władz szkolnych w prace Komisji włączyli się wybitni znawcy problematyki szkolnictwa specjalnego na czele z Marią Grzegorzewską, Stefanem Dziedzicem, Władysławem Dolańskim, Janem Gucą, Wacławem Tułodzieckim, Bronisławą Urbańską i Janem Rychcikiem²¹. Polską myśl pedagogiczną wsparto doświadczeniami naukowymi sąsiednich państw socjalistycznych: Czechosłowacji (statut przedszkola i szkoły specjalnej średniej dla słabowidzących w Pradze), NRD (książki Adolfa Fischera na temat wychowania fizycznego) oraz Francji, w zakresie rozwiązań dotyczących dziecka niedowidzącego²². Komisja zajęła się ponadto opracowaniem podręczników dla poszczególnych działów szkolnictwa specjalnego, w pierwszej kolejności dla: niewidomych, głuchych, upośledzonych umysłowo oraz przygotowaniem wytycznych programowych dla dzieci i młodzieży przewlekłe chorej w szkołach podstawowych i zawodowych specjalnych²³. Przedmiotem prac Komisji były również sprawy

¹⁷ O. Lipkowski, *Stan...*, s. 11 (w projekcie tym napisano, że *dotychczasowe centralne kierowanie można śmiało powiedzieć odbywa się w wielu przypadkach na ślepo*) ; Zobacz też AAN, Ministerstwo Oświaty, syg. 1735, s. 92 (sprawy organizacyjne zakładów wychowawczych dla dziewcząt w Stalinogrodzie, Bytomiu, Rydzynie, Łąkowie); Zob. AAN, Dep. Opieki nad Dzieckiem, syg. 3573 (materiały dotyczące nieletnich, w tym współpraca międzyresortowa, plany, osiągnięcia etc.).

¹⁸ O. Lipkowski, *Stan...*, w: „Szkoła Specjalna” 1960, nr 1–2, s. 11. ; Zob. AAN, Ministerstwo Oświaty, syg. 56 (stan i potrzeby zakładów wychowawczych, pogotowi opiekuńczych); AAN, Ministerstwo Oświaty, syg. 160 (zarządzenie w sprawie egzaminu na wychowawcę w specjalnych zakładach wychowawczych dla moralnie zaniedbanych).

¹⁹ O. Lipkowski, *Stan...*, (na czele Departamentu Szkolnictwa Specjalnego i Opieki nad Dzieckiem stanął Otton Lipkowski. W latach 1960–1965 kierował on Instytutem Ociemniałych i Głuchoniemych w Warszawie); Zob. E. Żabczyńska, *Otton Lipkowski. Życie i działalność (1907–1982)*, w: „Szkoła Specjalna” 1983, nr 2, s. 82–94 (O. Lipkowski był wykładowcą w PIPS, autorem wielu opracowań naukowych); AAN, Ministerstwo Oświaty, syg. 283, syg. 113.

²⁰ AAN, Ministerstwo Oświaty, syg. 113. (sprawozdanie za lata 1957–1959).

²¹ Tamże, s. 14. (w pracach Komisji brał udział późniejszy minister oświaty, tyflopedałóg Wacław Tułodziecki).

²² AAN, Ministerstwo Oświaty, syg. 113, s. 18 (do 1959 r. (pierwsza kadencja Komisji Programów i Podręczników) przygotowane zostały programy i plany nauczania w szkołach podstawowych specjalnych dla dzieci: upośledzonych umysłowo, głuchych, niedowidzących. Opracowano dziennik lekcyjny dla wszystkich szkół specjalnych. Zabrakło programów dla szkół zawodowych specjalnych).

²³ Tamże, s. 4 (w 1959 r. minister W. Bieńkowski przedłużył działalność Komisji Programów i Podręczników na kolejną kadencję).

selekcji, zaopatrzenia szkół w pomoce naukowe, tworzenia etatów lekarskich w szkołach specjalnych²⁴.

W roku szkolnym 1957/58 Ministerstwo Oświaty przywróciło ramy organizacyjne Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej. Było to tożsame ze zniesieniem zarządzenia z 1950 r., na mocy którego Instytut przemianowano na Państwowe Studium Pedagogiki Specjalnej²⁵. W tym samym roku szkolnym unormowano pracę szkół zawodowych i podstawowych dla moralnie zaniedbanych. Regulowało ono kwestie przygotowania zawodowego wychowanków²⁶. Jednocześnie określono zasady zdobywania kwalifikacji zawodowych przez wychowawców oraz nauczycieli szkół specjalnych²⁷.

W 1958 r. problematyka szkolnictwa specjalnego trafiła w mury gmachu Uniwersytetu Warszawskiego. Za zgodą Ryszarda Wroczyńskiego, dziekana wydziału pedagogicznego, utworzono Katedrę Pedagogiki Specjalnej, ustanowionej ad personam dla Marii Grzegorzewskiej²⁸. Ministerstwo Oświaty poszukiwało jeszcze innych sposobów na poprawienie sytuacji kadrowej szkół specjalnych, jednak próba zorganizowania osobnych studiów nauczycielskich z zakresu pedagogiki specjalnej nie powiodła się. Z inicjatywy PIPS oraz Sekcji Szkolnictwa Specjalnego ZNP odbywały się kursy dokształcające dla nauczycieli i wychowawców szkół specjalnych²⁹. Mimo to sytuacja kadrowa w poszczególnych szkołach i zakładach specjalnych była niezadowolająca. Przykładowo, w szkołach podstawowych specjalnych dla upośledzonych umysłowo, zorganizowanych przy zakładach wychowawczych, wśród nauczycieli było 28,5% słuchaczy PIPS, z których połowa posiadała dyplom ukończenia Instytutu. Wśród wychowawców absolwenci PIPS stanowili niespełna 2%. Pozostali wychowawcy ukończyli szkołę podstawową (ok. 50%) i średnią (ok. 47%). Niemal w każdym zakładzie wychowawczym dla upośledzonych umysłowo brakowało nauczycieli przysposobienia zawodowego³⁰. Nieco lepsza sytuacja

²⁴ Tamże, s. 113, s. 7–8; AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1736. (sprawy kadrowe, organizacyjne, zarządzenia).

²⁵ Dz. Urz. Min. Ośw., nr 5, 1958, poz. 50 (zarządzenie Ministerstwa Oświaty z 27 marca 1958 r. zmieniające zarządzenie z 14 maja 1950 r. w sprawie statutu PIPS (PSPS)); Zob. E. Tomasiak, *Materiały sesji naukowej poświęconej 60-leciu WSPS*, Warszawa 1984 (m.in. statut z 1958 r.); Zob. też „Głos Nauczycielski” nr 13 z 1956 r. (informacja Ministerstwa Oświaty o uruchomieniu Studium Nauczycielskiego Pedagogiki Specjalnej (dzienne i zaoczne), z początkiem 1957 r.); „Głos Nauczycielski” 1961, nr 50, s. 3 (art. S. Zielińskiego, *Czy tylko Instytut Pedagogiki Specjalnej?*); Zob. też Dz. Urz. Min. Ośw., nr 2, poz. 21, 1959 (zarządzenie Ministerstwa Oświaty z 1959 r. w sprawie otwarcia przy PIPS rocznego studium dla wychowawców w placówkach opiekuńczo-wychowawczych).

²⁶ Dz. Urz. Min. Ośw., nr 9, 1957, poz. 113 (generalnie w zarządzeniu powoływano się na program nauczania z roku szkolnego 1955/56).

²⁷ Dz. Urz. Min. Ośw., nr 1, 1957, poz. 2 (zarządzenie w sprawie zmiany przepisów dotyczących kwalifikacji wychowawców specjalnych zakładów wychowawczo-opiekuńczych oraz nauczycieli szkół specjalnych – na jego mocy zniesiono zarządzenie z 19 listopada 1953 (Dz. Urz. Min. Ośw., nr 16, 1953, poz. 133)).

²⁸ „Głos Nauczycielski” 1956, nr 5. (art. Stefana Dziedzica poświęcony inicjatywom M. Grzegorzewskiej na rzecz szkolnictwa specjalnego latami 1956–1961).

²⁹ M. Marek-Ruka, *Kazimierz Kirejczyk. Życie i działalność*, Warszawa 1995 (ideę kształcenia pedagogów specjalnych w SN lansował K. Kirejczyk, który prowadził konsultacje w tej sprawie z Ministerstwem Oświaty. Jego starania ziściły się w 1962 r.).

³⁰ J. Nowakowski, *Sytuacja w zakresie kadr pracowników pedagogicznych w zakładach wychowawczych specjalnych według stanu z 1959/1960 i wynikające stąd zadania*, w: „Szkoła Specjalna” 1961, nr 1, s. 103–104.

występowała w dziale szkolnictwa specjalnego, obejmującym dzieci głuche, niewidome oraz moralnie zaniedbane³¹.

Pracę wychowawców cechowała duża rotacja zawodowa. Niemal połowa z nich rezygnowała z pracy w pierwszym lub po pierwszym roku pracy, a tylko około 10% posiadała staż kilkunastoletni. Ilustruje to poniższa tabela:

Lata pracy nauczycieli zatrudnionych w zakładach wychowawczych w 1960 r.

Lata pracy	Pierwszy rok	1 rok	2 lata	3–4 lata	5–6 lat	6–8 lat	9–10 lat	11–12 lat	13–14 lat
Wychowawcy (w liczbach)	80	77	36	61	40	32	17	13	4
%	22,2	21,4	10	17	11	9	4,7	3,6	1,1

J. Nowakowski, *Sytuacja w zakresie...*, s. 111.

Ministerstwo Oświaty, dążąc do usprawnienia realizacji obowiązku szkolnego, wydało w 1958 r. decyzję w sprawie zakładania klas specjalnych przy szkołach powszechnych. Jednak pierwsze tego typu klasy powstawały bardzo wolno, a właściwe tempo ich rozbudowy przypada na lata sześćdziesiąte³².

Na rok szkolny 1957/58 przypada rozbudowa szkół i przedszkoli specjalnych dla dzieci przewlekle chorych i kalekich. Na szczególne podkreślenie zasługuje fakt, iż przedszkola specjalne dla dzieci przewlekle chorych zakładano niemal we wszystkich zakładach leczniczo-wychowawczych prowadzonych przez Ministerstwo Zdrowia, z wyjątkiem kilkunastu klinik. Zadanie to najpełniej realizowano w woj.: krakowskim, warszawskim, wrocławskim i katowickim, w mniejszym zakresie w woj.: kieleckim, olsztyńskim, opolskim, rzeszowskim, zielonogórskim, łódzkim i lubelskim.

Forum wymiany uwag na temat bieżących potrzeb szkolnictwa szpitalnego stanowiła „Szkoła Specjalna”. W sprawie rozbudowy przedszkoli specjalnych zabierała głos Maria

³¹ „Szkoła Specjalna” 1961, nr 3, s. 103, 105–107 (spośród wszystkich szkół podstawowych specjalnych zorganizowanych w zakładach wychowawczych dla głuchych, wykształcenie podstawowe miało 15% nauczycieli, średnie – 70%, wyższe – 15,4% (w tym 49,5% stanowili absolwenci PIPS). Z grona wychowawców pełne kwalifikacje posiadało 7,6% (w tym 2,5% to absolwenci PIPS). Szkoły średnie ukończyło 40,8% wychowawców, zawodowe – 15%. Wśród nauczycieli szkół podstawowych dla niewidomych (w zakładach wychowawczych) połowa posiadała wykształcenie średnie, a około 40% ukończyło PIPS. Wśród wszystkich 69 wychowawców, zatrudnionych w zakładach wychowawczych dla niewidomych, wykształcenie średnie posiadało 47,8%, zawodowe – 10%, zaś pełne kwalifikacje zawodowe miało 14,5% (w tym 2,9% stanowili absolwenci PIPS). W latach 1955–1958 dokonał się duży postęp, jeśli chodzi o kwalifikacje zawodowe wychowawców zatrudnionych w zakładach wychowawczych dla społecznie niedostosowanych. W 1955 r. aż 40% wychowawców nie miało ukończonej nawet szkoły podstawowej. W 1958 r. tylko 8% miało wykształcenie podstawowe, pozostali w większości uzyskali świadectwo szkoły średniej).

³² A. Kochański, *Polska 1944–1961...*, Warszawa 1996, s. 127 (22 września 1961 r. ukazało się kolejne zarządzenie w sprawie tworzenia klas specjalnych); Zob. też AAN, Ministerstwo Oświaty, syg. 1735, 1736, 1741 (tworzenie klas specjalnych, statuty organizacyjne szkół, korespondencje, itp.); Zob. O. Lipkowski, *Szkolnictwo specjalne*, w: *Oświata i wychowanie w Polsce Ludowej*, red. W. Okoń, Warszawa 1968, s. 255–279 (Lipkowski podaje, że w 1961 r. było 14 klas specjalnych dla 257 dzieci, zaś w 1962 r. działało 80 klas dla 1325 dzieci. W roku szkolnym 1966/1967 klas takich było 386 z 6359 dziećmi).

Grzegorzewska oraz Janina Doroszevska, które opracowały szereg dezyderatów w sprawie opieki i kształcenia dzieci przewlekle chorych i kalekich. Wnioskowały m.in. o:

- zorganizowanie opieki dwuzmianowej w szkołach mieszczących się w zakładach leczniczo-wychowawczych,
- zachowanie jednego kierownictwa szkół zorganizowanych w placówkach służby zdrowia,
- przejęcie przez Ministerstwo Oświaty wszystkich etatów wychowawczych,
- opracowanie szczegółowych programów nauczania dla wszystkich typów przedszkoli specjalnych,
- przygotowanie regulaminów we wszystkich zakładach specjalnych,
- zaopatrzenie szkół w zabawki,
- organizowanie oddziałów szkolnych dla dzieci chorych w szkołach szpitalnych,
- ustalenie budżetów szkół na poziomie 2% ogółu wydatków sanatoriów i prewatoriów,
- powołanie w wojewódzkich wydziałach oświaty etatów wizytatora przedszkoli specjalnych,
- ustalenie wynagrodzenia wychowawczyń przedszkoli na równym poziomie z płacą nauczycieli,
- zorganizowanie w PIPS działu kształcenia wychowawczyń przedszkoli³³.

Maria Grzegorzewska twierdziła wówczas, że Polska potrzebuje ludzi z *otwartą głową, pełnych inicjatywy, szczęśliwych życiem własnym, swej ojczyzny, ludzkości*, a opieka pedagogiczna musi uwzględniać *dobrą zabawę w przedszkolu, w każdym przedszkolu czy to dla dzieci zdrowych czy chorych. Tyle tylko, że tym ostatnim potrzeba więcej życzliwości, przywiązania, serca*. Przypominała znaną maksymę Jana Jakuba Rousseau *Ludzie! Kochajcie dzieciństwo, sprzyjajcie jego zabawom*³⁴.

W 1958 r., staraniem Ministerstwa Oświaty i Sekcji Szkolnictwa Specjalnego ZNP, odbył się w Warszawie pierwszy krajowy zjazd nauczycieli, wychowawców i lekarzy szkół specjalnych dla dzieci przewlekle chorych. Omawiano na nim problematykę pedagogiczną i terapeutyczną szkół szpitalnych oraz sanatoryjnych³⁵.

Rozbudowę i organizację szkół dla dzieci przewlekle chorych utrudniały często nieporozumienia Ministerstwa Oświaty z Ministerstwem Zdrowia, powstające na tle finansowania szkół³⁶.

³³ Sekcja Szkolnictwa Specjalnego ZNP, *Wybrane zagadnienia z działu przedszkoli specjalnych*, Warszawa 1958, s. 57 (dokładny opis terapii zajęciowej wg J. Doroszewskiej i M. Grzegorzewskiej); Zob. M. Grzegorzewska, *Pedagogika specjalna...* (sytuacja w sanatoriach w opracowaniu J. Doroszewskiej); M. Grzegorzewska, *Skrypt wykładów*, Warszawa 1964, s. 71 (Grzegorzewska pozytywnie ocenia udział i zaangażowanie lekarzy w szkołach dla przewlekle chorych. W pozostałych działach szkolnictwa specjalnego był on niestety znikomy); Zob. też J. Kulpa, *Uwagi w sprawie szkoły szpitalnej*, w: „Szkoła Specjalna” 1960, nr 3 (opis metod pracy i sytuację dzieci w szpitalach); Zob. też J. Łapińska, *Trudności wychowawcze w zakładach leczniczych dla dzieci*, w: „Szkoła Specjalna” 1960, nr 4–5 (wyniki ankiety przesłanej do wychowawców i pielęgniarek w szpitalach, sformułowanej pod kątem przyczyn powodujących trudności w pracy z dziećmi. Zaliczono do nich zbyt dużą liczebność grup, błędy wychowawcze szkół, rodziców, skutki chorobowe, formy wypoczynku i inne).

³⁴ Sekcja Szkolnictwa Specjalnego ZNP, *Wybrane...*, s. 59–60 (cytaty pochodzą z 1958 r.).

³⁵ Sekcja Szkolnictwa Specjalnego ZNP, *Wybrane zagadnienia z działu chorych*, Warszawa 1959.

³⁶ AAN, Ministerstwo Oświaty, syg. 1736, s. 31 (wizytator Jan Rychcik podczas wyjazdu służbowego do Ciechocinka usłyszał od miejscowych władz szkolnych, że *Wydział Oświaty ma takie odczucie, że planowanie w resorcie Zdrowia jest zawsze takie, że nie uwzględnia potrzeb oświaty*); Zob. też AAN, Ministerstwo Oświaty, syg. 1736, s. 31 (sprawy organizacyjne szkół dla przewlekle chorych w Łodzi, Otwocku, Zakopanem); „Głos Nauczycielski” 1958, nr 24, s. 3 (relacja z I konferencji podsekcji przewlekle chorych zorganizowanej w 1958 r. przez Sekcję Szkolnictwa Specjalnego).

W 1958 r. rozpoczęły pracę dwa pierwsze zakłady dla dzieci kalekich, w: Płakowicach (woj. mławskie) i w Policach (woj. szczecińskie). Dzieciom kalekim wymagającym leczenia przyznano ustawowe prawo do opieki w zakładach leczniczych i sanatoriach. Dziećmi, u których poza kalectwem występował jednocześnie niedorozwój umysłowy, zajmowało się Ministerstwo Pracy i Opieki Społecznej (MPIOS). Rehabilitacja osób kalekich była domeną prof. Aleksandra Hulka (1916–1993), który był zarówno praktykiem jak i autorem wielu cenionych publikacji naukowych, w kraju i zagranicą.

W Polsce, na skutek działań wojennych, a następnie z powodu licznych zachorowań na Heinego-Medina, tysiące dzieci stało się trwałymi kalekami. W wielu przypadkach schorzenia powodujące kalectwo spowodowane były również gruźlicą kostno-stawową, zespołem Little'a, zanikiem mięśni oraz urazami, np. w skutek wypadków drogowych.

Otton Lipkowski, kierujący Departamentem Szkolnictwa Specjalnego i Opieki nad Dzieckiem uważał, że ilość zachorowań na Heinego-Medina można było powstrzymać dzięki obowiązkowym szczepieniom. Postulował także rozbudowę zakładów dla kalek w pobliżu klinik (np. w Poznaniu, Busku, Konstancinie, Gdańsku). Wskazywał na potrzebę wykorzystania doświadczeń zachodnioeuropejskich w zakresie rehabilitacji. Realizacja zgłaszanych przez O. Lipkowskiego wniosków odbywała się stopniowo i przypadła na kolejne dziesięciolecia³⁷.

W roku szkolnym 1957/58 powstało zaledwie 9 szkół specjalnych, ale liczba dzieci i młodzieży przebywającej w 380 szkołach, dzięki zwiększeniu liczby oddziałów, podniosła się o prawie 2 tys. osób – najwięcej w szkolnictwie dla upośledzonych umysłowo i dla moralnie zaniedbanych (patrz tabela końcowa). Stwarzało to najtrudniejszą sytuację od zakończenia wojny. W dużym stopniu na taki stan szkolnictwa specjalnego miała wpływ zła praca wydziałów oświaty rad narodowych, które odpowiadały za inwestycje budowlane szkolnictwa specjalnego w terenie³⁸.

Organizacja szkolnictwa specjalnego w latach 1956–1960 przebiegała w nieco odmienny sposób niż w latach poprzednich. Pomiędzy 1956 r. i pierwszą połową 1960 r. nie ukazały się – jak w latach poprzednich – ministerialne *Instrukcje* dotyczące szczegółowej organizacji roku szkolnego. Pierwszą *Instrukcję*, odnoszącą się do organizacji wszystkich typów szkół specjalnych, ogłoszono w roku szkolnym 1960/1961 i w roku następnym³⁹. Brak instrukcji programowych może świadczyć o tym, że resort oświaty zajął się rozwiązywaniem doraźnych potrzeb szkolnictwa specjalnego. W sensie legislacyjnym szkoły specjalne funkcjonowały na podstawie zarządzeń i instrukcji z pierwszej połowy lat pięćdziesiątych.

³⁷ O. Lipkowski, *Stan i potrzeby...*

³⁸ AAN, Ministerstwo Oświaty, syg. 55. (materiały z konferencji kierowników Wydziałów Oświaty prezydentów wojewódzkich rad narodowych w 1958 r.); AAN, Ministerstwo Oświaty, syg. 1736 (współpraca Ministerstwa Oświaty z wydziałami oświaty rad narodowych).

³⁹ Dz. Urz. Min. Ośw., nr 4, 1959, poz. 54 (zarządzenie w sprawie organizacji nauczania w szkołach dla moralnie zaniedbanych); Dz. Urz. Min. Ośw., nr 4, 1960, poz. 49 (zarządzenie w sprawie powołania okręgowych komisji selekcyjnych dla dzieci z wadami słuchu i mowy z 29 lutego 1960 r.); Dz. Urz. Min. Ośw., nr 6, 1960, poz. 97 (zarządzenie z 27 kwietnia 1960 r. w sprawie organizacji roku szkolnego 1960/1961); *Instrukcja Programowa na rok szkolny 1961/1962 w szkolnictwie specjalnym*, Warszawa 1961; AAN, Ministerstwo Oświaty, syg. 1737 (lata 1960–1962 m.in. sprawy ośrodków selekcyjnych przy pogotowiach opiekuńczych); Dz. Urz. Min. Ośw., nr 5, poz. 68, 1960 (w sprawie kwalifikacji zawodowych wychowawców); Dz. Urz. Min., Ośw., nr 10, poz. 174, 1960 (w sprawie kwalifikacji zawodowych wychowawców).

Po 1956 r. priorytetowym zadaniem Wydziału Szkół Specjalnych była kwestia dostosowania istniejącej i projektowanej sieci szkolnictwa specjalnego do narastających potrzeb. Realizacja tego złożonego zadania była o tyle trudniejsza, że, jak stwierdzono na jednym z posiedzeń Wydziału Szkół Specjalnych: *istniejąca sieć szkół specjalnych powstała w sposób przypadkowy w zależności od możliwości wykorzystania budynków i pomieszczeń*⁴⁰. Tak było w województwach: kieleckim, zielonogórskim, białostockim, lubelskim, rzeszowskim oraz olsztyńskim⁴¹.

W 1961 r. największy dział szkolnictwa specjalnego stanowiły szkoły dla upośledzonych umysłowo, obejmujące blisko połowę wszystkich dzieci znajdujących się w szkołach i zakładach specjalnych⁴². Przyjmując 2% współczynnik upośledzonych umysłowo względem ogółu dzieci zdrowych, szacowano, że w drugiej połowie lat pięćdziesiątych było w Polsce 80 tys. dzieci upośledzonych umysłowo (w wieku od 7 do 14 lat). W 160 szkołach dla upośledzonych umysłowo znajdowało się ok. 25 tys. dzieci⁴³. W okresie od 1956/1957 do 1960/1961 r. powstało 40 nowych szkół podstawowych i tylko 4 szkoły zawodowe⁴⁴.

W sieci szkolnictwa dla upośledzonych umysłowo zarysowały się widoczne dysproporcje między poszczególnymi regionami kraju, województwami i miastami. Dane dotyczące dzieci upośledzonych umysłowo w poszczególnych miastach wojewódzkich w Polsce ilustruje tabela:

⁴⁰ AAN, Ministerstwo Oświaty, syg. 56, s. 57. (cytat z dyskusji przeprowadzonej w Ministerstwie Oświaty. Plany reorganizacji sieci szkolnej opierano na współpracy z sądami, poradniami wychowawczymi, GUS itd. W II połowie lat 50. kontynuowano pozyskiwanie budynków na potrzeby szkolnictwa specjalnego od urzędów i wojska); Zob. też AAN, Dep. Opieki nad Dzieckiem, syg. 3573 (w końcu 1959 r. na zebraniu kierownictwa Wydziału Szkolnictwa Specjalnego z innymi departamentami w Ministerstwie Oświaty stwierdzono m.in.: *szkoły podstawowe nie spełniły postulatów opieki nad dzieckiem upośledzonym*); Zob. „Głos Nauczycielski” 1957, nr 26–27, art. P. Chuchnowskiego, *W jednym województwie* (opisuje złą sytuację w zakładach i szkołach woj. białostockiego (w Białymstoku, Olecku, Suwałkach, Chorosznem)).

⁴¹ AAN, Ministerstwo Oświaty, syg. 42, s. 18 (protokół z konferencji dyrektorów departamentów z 1960 r. z udziałem ministra W. Tułodzińskiego. Mówiono na temat obowiązku szkolnego, laicyzacji szkół, reformy organizacyjnej i programowej, kontroli i nadzoru nad szkolnictwem specjalnym).

⁴² O. Lipkowski, *Stan i potrzeby...*, s. 5. (w NRD, gdzie w 1957 r. zmalała liczba dzieci w wieku szkolnym, i istniały warunki lokalowe do objęcia opieką wszystkich dzieci upośledzonych, nauczaniem objęto 70% dzieci).

⁴³ Sekcja Szkolnictwa Specjalnego ZNP, *Dzieci opóźnione w rozwoju umysłowym*, Warszawa 1960, s. 83. (z wycień Sekcji wynika, że dzieci upośledzonych umysłowo było w roku szkolnym 1957/58 – 68 tys. (przy uwzględnieniu współczynnika 1,8‰)).

⁴⁴ AAN, Ministerstwo Oświaty, syg. 56; Zob. też F. Przywara, *Organizacja opieki i wychowania w zakładach dla upośledzonych umysłowo*, w: Sekcja Szkolnictwa Specjalnego, *Wychowanie dzieci upośledzonych umysłowo*, Warszawa 1960, s. 29–61 (autor twierdzi, że zbyt mała liczba szkół specjalnych dla upośledzonych umysłowo spowodowana była brakiem finansów oraz nieodpowiednimi działaniami władz centralnych i terenowych, zaś: *szkolnictwo specjalne ma jedynie o tyle w naszym kraju rację bytu o ile spełniać będzie swe zasadnicze zadanie rzetelnego przygotowania młodzieży do samodzielnej pracy*).

Dzieci opóźnione w rozwoju umysłowym w największych miastach Polski w 1958 r.

	Liczba dzieci upośledzonych umysłowo w tys.	Liczba dzieci uczęszczających do szkół w tys.	Procent realizacji powszechności nauczania
Warszawa m. st.	1,7	1	59%
Łódź m.	1,6	0,9	60%
Białystok	2,5	0,2	8%
Bydgoszcz	4,2	1	24%
Gdańsk	2,7	1,3	50%
Katowice	6,2	4,7	76%
Kielce	4,7	0,4	8%
Koszalin	1,9	0,1	5%
Kraków	5,5	0,7	13%
Lublin	4,3	0,3	7%
Łódź woj.	3,9	0,6	15%
Olsztyn	2,2	0,3	14%
Opole	1,9	0,5	26%
Poznań	6	1,4	23%
Rzeszów	3,7	0,5	14%
Szczecin	1,9	0,2	10%
Warszawa woj.	5,6	0,9	16%
Wrocław	5,8	1,1	19%
Zielona Góra	2,1	0,3	14%

Na podstawie: Sekcja Szkolnictwa Specjalnego ZNP, *Dzieci opóźnione w rozwoju umysłowym...*, s. 83.

Szkolnictwo dla dzieci głuchych obejmowało ok. 3 tys. dzieci przebywających w szkołach podstawowych specjalnych. Drugie tyle oczekiwało na przyjęcie. Do przedszkoli specjalnych uczęszczało 200 dzieci z grona 1 tys. oczekujących⁴⁵. Najtrudniejszy był stan przedszkoli specjalnych oraz szkół podstawowych specjalnych dla niedosłyszących. Tę niekorzystną sytuację komplikowały dodatkowo braki pomocy naukowych, podręczników i sprzętu szkolnego⁴⁶. Rozbudowa przedszkoli specjalnych miała fundamentalne znaczenie profilaktyczne⁴⁷.

⁴⁵ AAN, Ministerstwo Oświaty, syg. 56.

⁴⁶ T. Jaszczuk, *Pomóżcie uratować*, w: „Walka Młodych” 1961, nr 11, s. 10 (autor opisuje sytuację dzieci niedowidzących w szkole w Trzebieży. Uczęszczały do niej dzieci z całej Polski (86 osób). Złą sytuację materialną i lokalową tej placówki przypisuje niezręcznym działaniom kuratorium w Szczecinie przez 4 lata bezskutecznie poszukującego lokalu); Zob. też „Kamena”, nr 10 1961, s. 9 i 12 (art. M. Dereckiego pt. *Mówić jak najwięcej mówić* – w którym opisuje zakład dla dzieci głuchych w Lublinie); Zob. M. Grzegorzewska, *Pedagogika specjalna*, PIPS 1960 (pierwsze szkoły dla niedosłyszących powstały w Trzebieży i przy Instytucie Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie. Ponadto przy zakładach wychowawczych w: Warszawie, Łodzi, Poznaniu, Szczecinie, Wejherowie, Raciborzu, Krakowie i Śródborowie utworzono oddziały dla niedosłyszących).

⁴⁷ Sekcja Szkolnictwa Specjalnego ZNP, *Wybrane zagadnienia z działu przedszkoli specjalnych*, Warszawa 1958, s. 16. (Ministerstwo Oświaty, wspólnie z Sekcją Szkolnictwa Specjalnego, zorganizowały w 1957 r. kilkudniową konferencję dla wychowawczyń przedszkoli. Tematyka rozmów obejmowała przyszłość szkół dla niedosłyszących, poradnictwo dla osób głuchych i tracących słuch, sprawy zajęć dydaktycznych, które miały być w pełni zbliżone do warunków występujących w najbliższym środowisku dziecka).

Na mocy zarządzenia Ministerstwa Oświaty z 29 lutego 1960 r. powołano w: Warszawie, Krakowie, Wrocławiu, Poznaniu i Wejherowie okręgowe komisje selekcyjne dla dzieci z wadami słuchu i mowy. Ich zadaniem było prowadzenie stałej obserwacji i badań lekarskich dzieci do 12 roku życia⁴⁸.

Obraz szkolnictwa specjalnego dla głuchych kształtowany był także przez Polski Związek Głuchych (PZG). W 1960 r., zgodnie z ustaleniami III Walnego Zjazdu Krajowego, zapadła decyzja o rozbudowie struktur PZG. Szczególną rolę nadano wówczas delegaturom okręgowym⁴⁹. Związek zajmował się szkoleniem zawodowym i poszukiwaniem pracy dla absolwentów szkół zawodowych, prowadził też akcję pomocy materialnej dla osób głuchych, organizował spółdzielczość inwalidzką, zakłady szkoleniowo-produkcyjne, świetlice, inicjował badania i pomoc lekarską, zajmował się działalnością wydawniczą w zakresie pomocy szkolnych, programów nauczania i czasopiśmiennictwa. Po 1956 PZG generował coraz większe i, co ważne, własne, pozabudżetowe środki finansowe pozwalające na realizację wielu ambitnych planów i przedsięwzięć. Ministerstwo Oświaty oraz Rada Ministrów wspierały rozwój bazy ośrodków szkoleniowo-produkcyjnych PZG⁵⁰. Związek był pomysłodawcą i organizatorem „Dnia Głuchego”, prowadził kluby i zespoły sportowe. Członkowie PZG brali udział w VIII i IX Igrzyskach Niedosłyszących w Mediolanie i Helsinkach. Uczestniczyli ponadto w krajowych i zagranicznych konferencjach naukowych (m.in. w Wiesbaden)⁵¹.

Należy przypomnieć, że w 1957 r. uruchomiono w Polsce rodzimą produkcję aparatów słuchowych. Zabiegały o to władze szkolne oraz środowisko nauczycieli związane z ZNP oraz redakcją „Szkół Specjalnej”⁵².

Na szkolnictwo specjalne dla dzieci niewidomych składało się w 1961 r. 9 szkół podstawowych specjalnych i 4 szkoły zawodowe. W przedszkolach przebywało 40 dzieci (200 oczekiwało na przyjęcie). W najgorszej sytuacji znajdowały się dzieci niedowidzące. Z 3,5 tys. dzieci tej kategorii w szkołach przebywało zaledwie 240⁵³.

⁴⁸ Dz. Urz. Min. Ośw., nr 4, poz. 49, 1960; Zob. E. Nurowski, *Surdopedagogika polska*, s. 133 i 197 (opis prac komisji selekcyjnych przy współudziale rad pedagogicznych); Zob. AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1737, s. 44–56 (korespondencja Ministerstwa Oświaty z kuratoriami szkolnymi odnośnie nowopowstałych ośrodków selekcyjnych); Zob. też K. Kirejczyk, *Szkolnictwo...*, s. 49 (zarządzenie Ministerstwa Oświaty w sprawie 5 komisji selekcyjnych. Autor twierdzi, że ich powołanie było zwieńczeniem postulatów nauczycieli zabierających głos w tej sprawie od początku lat pięćdziesiątych).

⁴⁹ *Walny Zjazd Krajowy Polskiego Związku Głuchych (Warszawa 4-5 grudnia 1965). Materiały sprawozdawcze*, (pierwsze delegatury powstawały na przełomie 1961/1962 r.).

⁵⁰ Tamże, s. 56–61 (w latach 1956–1961 PZG dysponował już kwotą około 6 mln zł, pochodzącą z własnej działalności. Z budżetu państwa otrzymał 10 mln. zł. Zakłady produkcyjne PZG powstały w: Warszawie, Katowicach, Rudzie Śląskiej, Częstochowie, Łodzi oraz na wsi – w Pcimiu i Smroszewie. Decyzjami Rady Ministrów z 17 listopada 1957 r., 16 maja 1960 i 19 stycznia 1961 r. uregulowano gospodarczą stronę działalności PZG/.

⁵¹ Tamże (do 1961 r. przez świetlice PZG przewinęło się około 180 tys. osób. Kluby sportowe liczyły ponad 1500 członków. PZG współpracował aktywnie z CISS (Międzynarodowy Komitet Sportów Niesłyszących), ICSC (Międzynarodowy Komitet Szachowy Niesłyszących) oraz ŚFG (Światową Federacją Głuchych)).

⁵² K. Kirejczyk, *Z zagadnień surdopedagogiki*, Warszawa 1970, s. 253 (produkcję aparatów słuchowych prowadził Zakład Podzespołów Radiowych „Omig” w Warszawie).

⁵³ AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 56 (Ministerstwo Oświaty na okres planu 5-letniego planowało utworzenie 3 zakładów dla niewidomych w: Warszawie, Krakowie, Białymstoku. Powstał tylko jeden w Krakowie).

Spośród 15–18 tysięcznej rzeszy dorosłych osób niewidomych tylko 5 tys. pracowało zawodowo, najczęściej w zawodach: szczerkotarskim, dziewiarskim i koszykarskim⁵⁴.

Sieć szkół dla niewidomych była bardzo niejednorodna. Województwa: rzeszowskie, lubelskie, łódzkie, białostockie, olsztyńskie, gdańskie, koszalińskie, szczecińskie, zielonogórskie, opolskie, katowickie i kieleckie nie posiadały żadnej szkoły na swoim terenie, chociaż zamieszkiwało tam ponad 2/3 ogółu niewidomych⁵⁵. Dodatkowe komplikacje związane ze szkolnictwem dla osób niewidomych wynikały z tego, że rodzice dzieci niewidomych nie zgadzali się na wysyłanie swych pociech w odległe rejony kraju⁵⁶.

Ministerstwo Oświaty oraz PZN zajmowały zbliżone stanowisko w sprawie rozbudowy szkolnictwa dla niewidomych. Za naczelne zadania uznano rozwijanie sieci szkół dla niedowidzących, rozbudowę przedszkoli specjalnych, organizowanie specjalistycznej opieki lekarskiej⁵⁷. Opieszale działania władz szkolnych w tej materii wywoływały niekiedy niezadowolenie ze strony kierownictwa PZN, sugerującego że państwowa polityka szkolna w tym dziale szkolnictwa specjalnego nie jest w rzeczywistości określona⁵⁸.

Szkolnictwo specjalne dla moralnie zaniedbanych obejmowało w roku szkolnym 1960/1961–57 szkół podstawowych specjalnych, 24 szkoły zawodowe i 45 zakładów wychowawczych z 4 tys. miejsc⁵⁹. Liczba zakładów mogłaby być jeszcze większa, ale w roku szkolnym 1958/1959 oraz w latach następnych niektóre kuratoria szkolne powiadomiły Ministerstwo Oświaty, że niepotrzebna jest dalsza rozbudowa tych placówek. Zdecydowały o tym błędne wyliczenia związane z mniejszą liczbą skierowań sądowych do zakładów wychowawczych, a nie sukcesy z zwalczaniu przestępczości nieletnich⁶⁰.

W zakładach wychowawczych i zakładach poprawczych (prowadzonych przez Ministerstwo Sprawiedliwości) przebywało wielu przerośniętych wiekiem wychowanków. Tylko niespełna 5% z nich nie było opóźnionych w nauce. Patrz tabele:

⁵⁴ M. Grzegorzewska, *Pedagogika specjalna*, Warszawa 1960, s. 36–48; Zob. też S. Żemis, *2500 niewidomych dzieci czeka na naszą pomoc*, w: „Przyjaciel Dziecka” 1960, nr 2, s. 9–10 (autor oblicza, że w Polsce było od 18 do 20 tys. niewidomych. W tej liczbie dzieci było około 2–2,5 tys.); Zob. S. Łopatto, *Niewidomi w Polsce*, Warszawa 1959 (wg autora w szkołach średnich przebywała połowa niewidomych w wieku szkolnym, czyli około 200 dzieci).

⁵⁵ S. Żemis, *Z problematyki potrzeb niewidomych*, w: „Szkoła Specjalna” 1961, nr 1, s. 32–36.

⁵⁶ S. Żemis, *2500 niewidomych(...)*, s. 9–10 (opinia S. Żemisa z ZG PZN: *Brak zaufania i niemądra miłość rodzicielska sprawiająca, że bardzo często dziecko pozostawia się w domu. Ta opieka domowa często bywa fatalna. Rodzice nie umieją postępować z dzieckiem kalekim i albo je nazbyt rozpieszczają, albo pozostawiają samemu sobie. Dziecko nie rozwija się umysłowo i cherleje fizycznie, nie umie czytać ani pisać, nie zdobywa żadnego zawodu (...)* Często zgłaszają się do Związku Niewidomych niewidome dziewczęta i chłopcy mający 20 lat).

⁵⁷ O. Lipkowski, *Stan i potrzeby* (...), s. 7–8. (uważał, że najważniejszą powinnością państwa winna być troska o niedowidzących, których było znacznie więcej niż dzieci niewidomych. Poza tym istniały możliwości techniczne, aby zająć się ratowaniem resztek słuchu); Zob. też AAN, Departament Opieki nad Dzieckiem, sygn. 3876 (opinie Min. Zdrowia na temat niedowidzących. Korespondencja PZN z Wydziałem Szkół Specjalnych Ministerstwa Oświaty); Sekcja Szkolnictwa Specjalnego ZNP, *Wybrane zagadnienia z działu przedszkoli specjalnych*, Warszawa 1958 (w 1957 r., z inicjatywy Sekcji zorganizowano konferencję wychowawczyń. Omawiano sprawy przedszkoli dla niewidomych, poradnictwa, poszukiwania rodzin zastępczych dla niewidomych).

⁵⁸ S. Żemis, *Z problematyki potrzeb niewidomych*, w: „Szkoła Specjalna” 1961, nr 1, s. 32–36.

⁵⁹ AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 56 (w 1959 r. w 37 zakładach wychowawczych prowadzonych przez kuratoria i 8 zakładach społecznych znajdowało się 4030 wychowanków (stan z lutego 1959 r.). W ciągu 2 następnych lat zorganizowano 12 zakładów i zwiększono liczbę miejsc o 1145 miejsc).

⁶⁰ O. Lipkowski, *Stan i potrzeby*..., s. 11–12.

Uczniowie opóźnieni i nieopóźnieni w nauce w zakładach wychowawczych w 1958 r.

Uczniowie	Uczniowie nieopóźnieni w nauce	Uczniowie opóźnieni w nauce			
		o rok	o dwa lata	o trzy lata	o cztery lata
100%	4, 5%	17, 7%	27%	26, 3%	24, 5%

Źródło: AAN, Ministerstwo Oświaty, syg. 56.

Wychowankowie zakładów wychowawczych w 1958 r. według wieku (w %)

Rok życia	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
wychowankowie (%)	0, 96	2	6, 4	9, 8	16	20, 8	19, 8	15, 6	7, 8	0, 9

Źródło: AAN, Ministerstwo Oświaty, syg. 56.

Wydział Szkół Specjalnych Ministerstwa Oświaty, obok rozbudowy sieci szkół oraz zakładów wychowawczych, dążył do pełnego rozpoznania liczby dzieci i młodzieży moralnie zaniedbanej w Polsce. Służyły temu poszczególne zarządzenia wydawane na przestrzeni lat 1956–1961 oraz tematyka konferencji naukowych.

W roku szkolnym 1960/1961 zorganizowano trzy ogólnopolskie konferencje z udziałem wizytatorów szkolnictwa specjalnego i dyrektorów zakładów wychowawczych⁶¹. W toku dyskusji konferencyjnych, często bardzo żywych, ustalono, że największe potrzeby występują wszędzie tam, gdzie uczniowie opóźnieni w nauce (często nawet o 3 lata) dezorganizują nauczanie⁶².

Pewien wgląd w kondycję polskiego szkolnictwa specjalnego dla moralnie zaniedbanych daje opinia francuskiej delegacji, która gościła w Polsce w dniach od 4 do 7 maja 1960 r. Francuzi wizytowali 15 polskich placówek opiekuńczo-wychowawczych. Wysooko ocenili prace PIPS w zakresie przygotowania kadr oraz zajęć prowadzonych w domach dziecka. Chwalili atmosferę i metody pracy w zakładach wychowawczych. Według nich ujemną stronę działalności polskich placówek stanowiła niedostateczna opieka lekarska i psychologiczna oraz braki w zakresie wyposażenia warsztatów szkoleniowo-produkcyjnych⁶³.

W latach 1956–1961 utworzono w Polsce łącznie 104 szkoły specjalne, a liczba uczących się w nich dzieci i młodzieży wzrosła z 37 do 53 tys. Ilościowa rozbudowa szkół i zakładów specjalnych, a także działalność legislacyjna Ministerstwa Oświaty na rzecz

⁶¹ J. Nowakowski, *Konferencje wizytatorów okręgowych i dyrektorów zakładów wychowawczych*, w: „Szkola Specjalna” 1960, nr 6, s. 367–368 (art. J. Nowakowskiego nt. konferencji wizytatorów okręgowych i dyrektorów zakładów wychowawczych. W Nysie mowa była o tym, że konieczna jest rozbudowa sieci zakładów i rozeznanie liczby dzieci pozostającej poza szkołą. W dniach od 14 do 15 czerwca 1960 r. w Szczecinie rozmawiano na temat roli zakładów wychowawczych).

⁶² Tamże.

⁶³ J. Nowakowski, *Rewizyta francuskich pedagogów zajmujących się dziećmi niedostosowanymi*, w: „Szkola Specjalna” 1960, nr 6, s. 369–370.

usprawnienia pracy poszczególnych placówek, nie usunęła wielorakich trudności, z którymi borykał się ten dział szkolnictwa w okresie powojennym.

Należy odnotować, że na mocy uchwały sejmowej z 25 II 1958 r. powstały pierwsze na ziemiach polskich nowe szkoły specjalne, wzniesione w ramach programu „Tysiąca Szkół Pomników na Tysiąclecie Państwa Polskiego”⁶⁴.

Problematyka szkolnictwa specjalnego stała się przedmiotem prac Sejmowej Komisji Oświaty i Nauki. W jej pracach brali udział przedstawiciele Sekcji Szkolnictwa Specjalnego i Wydziału Szkół Specjalnych. Owocem prac Komisji był perspektywiczny program naprawczy dla szkolnictwa specjalnego, a co najważniejsze – po raz pierwszy od zakończenia II wojny światowej tematyka kształcenia niepełnosprawnych stała się przedmiotem dyskusji na tak wysokim szczeblu⁶⁵.

Do 1961 r. nie udało się zrealizować ambitnych planów Ministerstwa Oświaty polegających na podniesieniu powszechności nauczania w szkolnictwie specjalnym do zapowiadanego poziomu – 75%. Niewiele poprawiły w tym względzie, zakładane przy szkołach podstawowych, klasy specjalne⁶⁶.

Większą rangę zyskało kształcenie zawodowe, prowadzone pod hasłem: „pełnej przydatności do pracy”. Wychodząc naprzeciw społecznym oczekiwaniom, Ministerstwo Oświaty oraz organizacje związkowe głuchych i niewidomych wprowadzały nowe specjalności kształcenia w szkołach i zakładach wychowawczych⁶⁷.

Zwieńczeniem prac Ministerstwa Oświaty i dyskusji, jakie toczyły się wokół szkolnictwa specjalnego po 1956 r., były ustalenia VII Plenum KC PZPR (ze stycznia 1961 r.) w sprawie reformy systemu szkolnego w Polsce. Na bazie tych uchwał, w dniu 15 VII 1961 r., Sejm PRL ogłosił ustawę *O rozwoju systemu oświaty i wychowania*⁶⁸. W art. 20 tejże ustawy znalazł się zapis, że: *Kształcenie i wychowanie dzieci i młodocianych, przewlekłe chorych, opóźnionych w rozwoju umysłowym i upośledzonych fizycznie lub umysłowo odbywa się w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach przy szkołach podstawowych lub ośrodkach szkolno-wychowawczych (...) szkoły i zakłady specjalne zapewniają młodzieży opiekę wychowawczą, oświatę w dostępnym dla niej zakresie oraz przygotowanie do odpowiedniego zawodu*⁶⁹.

⁶⁴ O. Lipkowski, *W 25-lecie szkolnictwa specjalnego w Polsce Ludowej*, w: „Szkoła Specjalna” 1970, nr 1, s. 9–27. (z inicjatywy Społecznego Funduszu Budowy Szkół utworzono kilkadziesiąt izb szkolnych w szkolnictwie specjalnym. W 1958 r. wzniesiono gmach PIPS przy ul. Szczęśliwickiej 40 w Warszawie).

⁶⁵ AAN, Sejm PRL II Kadencja, 1957–1961, t. 33.

⁶⁶ H. Łaś, W. Rempel, *Klasy specjalne w szkole podstawowej*, Warszawa 1986.

⁶⁷ Dz. Urz. Nr 25, poz. 104, 1958 – zarządzenie Rady Ministrów z 1.08.1958 r. (zgodnie z nim Ministerstwo Oświaty mogło przeprowadzać potrzebne zmiany w statucie placówki); Zob. też AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1744 (w sprawozdaniu powizytacyjnym kieleckiego kuratorium mowa jest o hospitacjach, arkuszach spostrzeżeń, dziennikach szkoleniowych, kredytach dla szkół); AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1736 (reorganizacja profili nauczania w zakładach wychowawczych była niekiedy wymuszona przez rodziców, którzy nieraz twierdzili, zresztą niebezpiecznie, że Ministerstwo nietrafnie dobiera specjalności zawodowe. W piśmie Komitetu Rodzicielskiego z zakładu wychowawczego w Lublińcu rodzice twierdzili, że: *zakłady pracy odmawiają i bronią się wszelkimi siłami od przyjęcia absolwenta głuchego: znamy wiele dowodów gdzie absolwenci nasi pozostają bez pracy*. Sugerowano, aby dzieci miały z góry wskazany zakład, do którego mają się zgłosić o przyjęcie do pracy).

⁶⁸ *Ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania w Polsce Ludowej*, Warszawa 1961.

⁶⁹ Tamże, s. 14 i 15.

Reforma szkolna z lipca 1961 r. wyznaczyła kierunek działania polskiej szkoły na kilka dziesięcioleci. Zgodnie z jej wykładnią dzieci specjalnej troski miały zagwarantowane prawa do bezpłatnej i obowiązkowej nauki. Realizacja zapisów ustawy wymagała przygotowania szeregu szczegółowych rozporządzeń normujących pracę poszczególnych szkół specjalnych, w aspekcie: organizacji klas, treści programowych, selekcji, statutów. Wiele z tych zarządzeń wprowadzono w życie jeszcze w I połowie lat sześćdziesiątych⁷⁰.

W piętnastoleciu po II wojnie światowej przygotowano warunki pod ukształtowanie się – parafrazując słowa Mariana Balcerka – *polskiego systemu kształcenia specjalnego*. System ten miał charakter stricte segregacyjny, oparty na placówkach zamkniętych.

W strukturze szkolnictwa specjalnego pojawiły się nowe kategorie dzieci niezdolnych do nauki w szkołach masowych (niedosłyszający i niedowidzący).

Obok organizowanych od pierwszych lat po zakończeniu wojny: przedszkoli specjalnych, szkół podstawowych i zawodowych – powstawały zakłady i ośrodki szkolno-wychowawcze, rozbudowywano klasy specjalne dla dzieci upośledzonych, niedowidzących i niedosłyszających, organizowano szkoły i filie w szpitalach. Uruchomiono odrębne szkoły, zakłady i oddziały dla dzieci niewidomych, kalekich i niedostosowanych społecznie z równoczesnym upośledzeniem umysłowym. Podstawą systemu stała się ośmioletnia szkoła podstawowa specjalna, działająca samodzielnie lub z internatem, przedszkolem lub szkołą zawodową⁷¹.

⁷⁰ Dz. Urz. Min. Ośw., nr 9, poz. 108, 1961 (plany nauczania w szkolnictwie specjalnym); Dz. Urz., Min. Ośw., nr 11, poz. 140, 1961 (instrukcja programowa na rok szkolny 1961/62 w szkolnictwie specjalnym); Dz. Urz. Min. Ośw., nr 12, poz. 159, 1961 (zarządzenie z 22 IX 1961 r. w sprawie zasad organizacyjnych klas specjalnych dla upośledzonych umysłowo); Dz. Urz., Min. Ośw., nr 9, poz. 92, 1963 (zarządzenie z 19 VII 1963 r. w sprawie trybu i powoływania i zakresu działań ośrodków selekcyjnych dzieci upośledzonych umysłowo); Dz. Urz. Min. Ośw., nr 8, poz. 80, 1964 (klasy specjalne dla niedosłyszających i niedowidzących).

⁷¹ M. Balcerk, *Stan i perspektywy kształcenia specjalnego*, w: „Nowa Szkoła” 1975, nr 5, s. 4–6 (w latach następnych szkolnictwo specjalne rozwijało się na stałym poziomie. Dopiero w 1975 r. ok. 75% dzieci objęto kształceniem specjalnym).

Szkoly specjalne w latach 1956/1957–1960/1961

Szkoly podstawowe:					
Dla:	1956/57	1957/58	1958/59	1959/60	1960/61
Niewidomych i słabowidzących	10	10	9	9	9
Głuchych i niedosłyszących	17	17	20	20	20
Opóźnionych w rozwoju umysłowym	120	125	137	145	160
Moralnie zaniedbanych	27	34	35	45	57
Kalekich	3	2	4	4	6
Przewlekłe chorych	129	123	134	151	156
Licea ogólnokształcące dla przewlekłe chorych:					
	9	10	9	8	9
Szkoly zawodowe:					
Niewidomych i słabowidzących	4	4	4	4	4
Głuchych	12	12	12	12	12
Opóźnionych w rozwoju umysłowym	20	21	22	22	24
moralnie zaniedbanych	18	21	18	15	16
Kalekich	1	–	–	–	–
Przewlekłe chorych	1	1	2	2	2
Razem szkół	371	380	406	437	475

GUS, *Statystyka Polski*, Warszawa 1962, s. 67.

Uczniowie szkół specjalnych w latach 1956/1957–1960/1961

W szkołach podstawowych:						
	1956/57	1957/58	1958/59	1959/59	1960/61	% wzrostu
Niewidomych i słabowidzących	631	679	681	713	793	125%
Głuchych i słabosłyszących	2260	2286	2495	2676	2938	130%
Opóźnionych w rozwoju umysłowym	15 142	16 346	18 219	20 806	24 087	159%
Moralnie zaniedbanych	2061	2664	2617	3356	4201	203%
Kalekich	245	200	261	274	498	203%
Przewlekłe chorych	12 449	12 563	12 901	14 356	15 015	120%
W liceach ogólnokształcących dla przewlekłe chorych:						
	808	844	881	948	1044	129%
W szkołach zawodowych:						
Niewidomych i słabowidzących	124	144	146	166	155	125%
Głuchych	694	671	675	735	751	108%
Opóźnionych w rozwoju umysłowym	1444	1504	1716	2034	2563	177%
Moralnie zaniedbanych	856	836	1075	892	996	116%
Kalekich	25	–	–	–	–	–
Przewlekłe chorych	33	38	40	69	84	254%
Razem uczniów	36 803	38 768	41 707	47 025	53 125	144%

GUS, *Statystyka Polski*, Warszawa 1962, z. 67.

KAROL POZNAŃSKI
Warszawa

SZKOŁY ŚREDNIE W GUBERNI WARSZAWSKIEJ I RADOMSKIEJ W ŚWIELE RAPORTÓW WIZYTATORÓW WINCENTEGO SMACZNIŃSKIEGO I PIOTRA SOFJANO Z 1853 ROKU

Podobnie jak w latach poprzednich, tuż przed zakończeniem roku szkolnego, wizytatorzy szkół, którzy byli członkami Rady Wychowania Publicznego, z odpowiednimi jej instrukcjami, wyjeżdżali poza Warszawę z poleceniem przeprowadzenia bezpośredniego, wnikliwego oglądu stanu wszystkich szkół średnich, jak również napotykanych po drodze szkół niższych, rządowych i prywatnych. Zadaniem wizytatorów było zbadanie, w jakim zakresie i w jakich warunkach władze szkolne i nauczyciele realizują podstawowe cele i zadania dydaktyczne i wychowawcze wynikające z określonych ustaw i zarządzeń władzy zwierzchniej.

Wizytację wschodniej i północnej części Królestwa Polskiego, a więc wizytacji szkół w guberni lubelskiej, augustowskiej i płockiej dokonał Józef Korzeniowski, a sporządzone przez niego raporty z ich objazdu w 1853 r. opublikowałem w 2004 r.¹ Obecnie zamieszczam raporty dwóch pozostałych wizytatorów z tego samego roku. Wincenty Smaczniński² zwizytował szkoły w dwóch pozostałych guberniach: w warszawskiej (bez Warszawy i Piotrkowa) i w radomskiej, a Piotr Sofjano³ – szkoły piotrkowskie.

¹ Zob. *Obraz gimnazjów i szkół powiatowych w guberni lubelskiej, augustowskiej i płockiej w oczach wizytatora szkół Józefa Korzeniowskiego w 1853 r.*, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2004, nr 3–4, s. 107–130.

² W. Smaczniński (1802–1874), dr Wydziału Filozoficzno-Literackiego UJ, przed powstaniem listopadowym był nauczycielem w Kaliszu, a po powstaniu nauczycielem w Gimnazjum Wojewódzkim Warszawskim i na Kursach Dodatkowych, od 1841 do 1848 r. dyrektorem Gim. Gubernialnego w Piotrkowie, od 1848 jest p.o. wizytatorem, a od 1850 do 1860 r. członkiem Rady Wychowania Publicznego i wizytatorem szkół; Zob. T. Manteuffel, *Centralne władze oświatowe na terenie Królestwa Kongresowego (1807–1915)*, Warszawa 1929, s. 62 i 96 oraz A. Massalski, *Zwierzchnicy rządowych męskich szkół średnich w Królestwie Polskim w latach 1833–1862*, Kielce 2004, s. 206–207 oraz J. Schiller, *Portret zbiorowy nauczycieli warszawskich szkół średnich 1795–1862*, Warszawa 1998, s. 392.

³ P. Sofjano (ur. 1811), wyzn. prawosławnego. Służbę wojskową zaczął w 1829 r. w kancelarii dowództwa II armii, bierze udział w kampaniach w 1829 i 1831 r. w tłumieniu powstania w Królestwie Polskim.

Wszystkie protokoły z odbytych wizytacji, które zachowały się w Centralnym Państwowym Historycznym Archiwum w Petersburgu (CGIAP) napisane są w języku rosyjskim, w zespole akt Ministerstwa Oświecenia Publicznego, w fondzie 733, obejmującym sprawy Okręgu Naukowego Warszawskiego, opis 77, jednostka archiwalna (dzieło chranienija) 386. Poszczególne raporty opracowane zostały przez wizytatorów według ustalonej przez Radę Wychowania Publicznego instrukcji.

Ocenie podlegała w pierwszej kolejności praca dyrektorów i inspektorów poszczególnych szkół, którzy personalnie odpowiedzialni byli za całość pracy dydaktyczno-wychowawczej zespołu nauczycielskiego, a także za kancelarię i wszystkie sprawy administracyjno-gospodarcze, a nade wszystko odpowiadali za uczniów, za ich osiągnięcia w nauce oraz zachowanie się w szkole i poza szkołą. Od tej oceny zależała w dużej mierze ich dalsza kariera zawodowa. A ponieważ kurator najczęściej w pełni akceptował końcowe wnioski zamieszczone w protokole wizytatora, domyślać się jedynie można, jakie emocje wśród zwierzchników, jak i wśród nauczycieli, towarzyszyły owym corocznym przeglądom pracy szkół.

Wizytator Smaczniński swoje sprawozdania o pracy poszczególnych szkół pisał z brulionu (z notatek) dopiero po powrocie do Warszawy i dlatego wszystkie sygnował jedną datą: 1/13 lipca 1853 r. Swoje raporty ułożył wg hierarchii szkół, a więc zaczyna od gimnazjum w Radomiu, potem przechodzi do szkół wyższych realnych w Kaliszu i Kielcach, a na koniec do różnego typu szkół powiatowych. Ja w zaprezentowanym niżej materiale przyjąłem za kryterium kolejności raportów kalendarium jego podróży, bo w ten sposób lepiej można śledzić ogrom wizytatorskiego wysiłku, zwłaszcza w połączeniu z badaniem stanu szkół niżej zorganizowanych, po czym według takiego właśnie układu przedstawiłem obraz szkół prywatnych i elementarnych rządowych w Królestwie Polskim w 1853 r.⁴

Pierwszy wyjazd Smacznińskiego do Rawy miał miejsce w ostatnich dniach kwietnia. Była to niejako próba (albo może choroba), bo po czterech dniach powrócił do Warszawy. Właściwa wizytacyjna wyprawa rozpoczęła się dopiero 11 maja wyjazdem do Łowicza, Łodzi, Łęczycy, Włocławka itd. i trwała 8 tygodni, do 26 czerwca, a zakończyła w Radomiu. Natomiast Sofjano swoje wizytacyjne zadanie zrealizował w pierwszych dniach czerwca, udając się do Piotrkowa niedawno uruchomioną drogą żelazną, a pod koniec miesiąca przekazał kuratorowi Muchanowowi stosowny raport ze swej parodniowej wizytacji.

RAPORTY WIZYTATORA WINCENTEGO SMACZNIŃSKIEGO:

1. Rawska Filologiczna Szkoła Powiatowa⁵

Część naukowa

14/26 i 15/27 kwietnia 1853 r. wizytując Rawską Powiatową Szkołę Filologiczną zastałem w niej 92 uczniów: w klasie I – 26, w II – 25, w III – 23 i w IV – 18.

W 1835 r. zaczyna służbę w kancelarii dyplomatycznej namiestnika Paskiewicza. Od maja 1841 jest członkiem honorowym Rady Wychowania Publicznego, a od stycznia 1850 – członkiem nominatem i wizytatorem szkół do maja 1862 r.; Zob. T. Manteuffel, *Centralne...*, s. 61, 62 i 96 i A. Massalski, *Zwierzchnicy...*, s. 207.

⁴ K. Poznański, *Obraz szkół prywatnych i elementarnych rządowych w Królestwie Polskim w raportach wizytatorów z 1853 r.*, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2005, nr 3–4, s. 115–134.

⁵ Centralne Państwowe Historyczne Archiwum w Petersburgu (CGIAP), f. 733, op. 77, d. 386, k. 89–91.

Poddawszy uczniów egzaminowi przekonałem się, że wszyscy oni z religii osiągnęli zadowalające wyniki. Nauczyciel religii ks. Ignacy Kamiński z pożytkiem rozwija i zaszczenia w sercach młodzieży pierwsze zasady wiary.

Z pośród przedmiotów przepisanych programem dla tego rodzaju szkół, tylko dwa przedmioty w tym roku szkolnym, a mianowicie język polski i nauki matematyczne, wykładane były z wyraźną korzyścią dla uczniów.

Ćwiczenia polskie i arytmetyczne zadania były starannie i pracowicie poprawiane; ich liczba była zadowalająca, jednakże nauczyciel języka polskiego powinien się starać, ażeby uczniowie klasy I i II czytali płynnie i wyraźnie, zaś nauczyciel arytmetyki powinien bardziej ćwiczyć uczniów w ustnym rozwiązywaniu zadań arytmetycznych.

Język rosyjski był wykładany z korzyścią dla uczniów. Uczniowie klasy I słabo czytają, przepisane zaś programem części gramatyki były z pożytkiem we wszystkich klasach praktycznie wykładane, jednakże nauczyciel w dwóch wyższych klasach powinien więcej zajmować się przekładami z języka polskiego na rosyjski i przyuczać ich do opowiadania swoimi słowami przeczytanych fragmentów.

Języki: łaciński i niemiecki, wykładane były przez jednego i tego samego nauczyciela, nie bacząc na jego słabe zdrowie w tym roku szkolnym we wszystkich klasach z całkiem zadowalającym pożytkiem dla uczniów. Można jednak u wielu uczniów zauważyć niedostatek początkowych wiadomości. Widać to zwłaszcza w dwóch pierwszych klasach, że nie są właściwie przygotowani.

Powszechna i rosyjska historia i geografia były wykładane z zadowalającą korzyścią dla uczniów. Można mieć nadzieję, że p. Marian Malicki, nowo powołany nauczyciel, który sam zajmuje się tak obszernym przedmiotem, o wiele bardziej będzie zgłębiać ważność swojego przeznaczenia.

W rysunkach i kaligrafii zauważyłem wiele wysiłku ze strony nauczyciela i uczniów; niektórzy z nich całkiem ładnie piszą i rysują.

Zachowanie uczniów, jak to wynika z dzienników lekcyjnych i książki kar, było w ogóle porządne, wszystkie ich wykroczenia pochodziły z lenistwa i z dziecięcej psotliwości, za wyjątkiem ucznia IV klasy, Andrzeja Domańskiego, który za hardość i brak uległości wobec nadzorcy etatowego, poddany został surowej karze cielesnej.

W kancelarii, bibliotece i w salach klasowych znalazłem czystość i porządek.

Ponieważ od mojej wizytacji do końca roku szkolnego pozostaje dwa miesiące, poleciłem więc nadzorcy etatowemu baczenie na pełną realizację kursu nauk i ciągle ich powtarzanie.

Część administracyjna

W czasie mojej wizytacji zwróciłem uwagę wspólnie z nadzorcą etatowym, na niektóre stancje uczniów. Zauważyłem, że są w nich właściwie rozmieszczeni. Duża część mieszka przy rodzicach, którzy są urzędnikami w miejscowych biurach, albo są właścicielami domów w m. Rawie.

W tutejszej szkole jeden uczeń klasy II, Władysław Turobojski jest stypendystą i otrzymuje 70 rubli srebrem (rs.) i 50 kopiejek (kop.) z sumy zapisanej przez zmarłego, uczy się i prowadzi dobrze.

Szkoła mieści się w budynku pojezuickim, który jest w dobrym stanie, ale jedna jego część wymaga remontu dlatego, że jeżeli pozostanie w obecnym stanie, to może okazać się niebezpieczna jako pomieszczenie dla szkoły.

Biblioteka posiada 501 dzieł obejmujących 946 tomów, z których 120 jest oprawiona, a pozostałe 826 bez oprawy.

Potrzebne są dwie szafy dla biblioteki szkolnej, ponieważ wszystkie czasopisma, a także niektóre książki rozłożone są na podłodze lub na ławkach. Należy także zrobić podwójne okna w salach lekcyjnych, wstawić do mieszkania nadzorcy specjalne okienne „szlengi” i ramy; zamki i klamki w salach klasowych i na korytarzach wymagają naprawy. Korytarze szkolne należy wybielić.

Przełożeni i nauczyciele

Nadzorca etatowy Józef Przewłocki, przed rokiem powołany na ten urząd, nieudolnie postępuje w zarządzaniu szkołą.

Na pochwałę za gorliwość w służbie zasługuje nauczyciel języka polskiego Antoni Krupski.

2. Łowicka Filologiczna Szkoła Powiatowa⁶

Dział naukowy

W dniach 29 i 30 kwietnia/11 i 12 maja 1853 r. zwizytowałem Szkołę Powiatową Filologiczną w Łowiczu. Przeglądałem księgi dotyczące porządków szkolnych oraz dyscypliny, przeegzaminowałem uczniów. Na tej podstawie doszedłem do wniosku, że tutejsza młodzież w bieżącym roku szkolnym zachowywała się dobrze. Występki, za które była karana, wynikały głównie z lenistwa. Z tej też przyczyny także wyniki w nauce poszczególnych przedmiotów były nierówne.

Nauczyciel religii nauczał swego przedmiotu we wszystkich klasach ze znacznym pożytkiem dla młodzieży.

Uczniowie z klasy I i II słabo czytają po polsku, po rosyjsku i po łacinie. Nie znają jeszcze odmian rosyjskich i łacińskich.

Nauczyciel języka polskiego powinien zapoznać swoich uczniów z klasy II bardziej praktycznie z zasadami gramatycznymi. Uczniowie tej klasy także słabo i niepewnie odpowiadali na pytania dotyczące podstaw języka łacińskiego. Ponadto, uczniowie powinni uczyć się na pamięć oddzielnych słów, by podczas tłumaczenia, nie mylili ich znaczenia.

Uczniowie klasy III i IV w stopniu wystarczającym znają przewidziane programem zasady gramatyczne języka polskiego i języka rosyjskiego. Poza tym, poczynili w ogóle duże postępy z tych przedmiotów.

Języka łacińskiego w dwóch ostatnich klasach uczono z pożytkiem. Z wielką satysfakcją zauważyłem duże wysiłki i gorliwą pracę nauczyciela.

Języka niemieckiego uczono we wszystkich klasach z pozytywnym skutkiem.

Uczniowie klasy I poczynili średnie postępy w nauce arytmetyki, natomiast uczniowie klasy II – zarówno w arytmetyce, jak i geometrii uzyskali takie same wyniki. Nie umieją z pamięci rozwiązywać zadań, nie umieją udowadniać łatwych do zrozumienia twierdzeń geometrycznych. Natomiast uczniowie klasy III i IV z arytmetyki, algebry i geometrii poczynili zadowalające postępy.

Historia powszechna i rosyjska oraz geografia były wykładane z dosyć znacznym pożytkiem. Na podstawie pracowitości i wysiłków nowego nauczyciela, pana Grzymalskiego, można oczekiwać, że zrozumie on znaczenie pełnionej funkcji i zasłuży sobie na przychyłność i życzliwość przełożonych.

W rysunkach uczniowie klas młodszych dokonali wyraźnych postępów. Niektórzy z nich ładnie piszą.

⁶ Tamże, k. 102–104.

W bibliotece, archiwum szkolnym i w izbach lekcyjnych stwierdziłem porządek. Panu Inspektorowi poleciłem surowsze egzaminowanie uczniów przychodzących do I klasy.

Część administracyjna

Szkoła znajduje się w budynku księży Misjonarzy, za wynajęcie którego płaci rocznie 180 rs. Pomieszczenia są w dobrym stanie. Uczniowie tutejszej szkoły, w większości dzieci mieszczańskie, mieszkają z rodzicami. Jest tylko 7 stancji uczniowskich, które znajdują się pod nadzorem osób posiadających zezwolenie zwierzchności szkolnej na ich prowadzenie. Stancje są odwiedzane przez inspektora i przez nauczycieli. Regulamin szkolny dotyczący zachowania ucznia w szkole i poza szkołą jest ściśle przestrzegany.

Po przejrzeniu inwentarza szkolnego przekonałem się, że wyciągi z niego są sporządzane każdego roku i przedstawiane Rządowi Gubernialnemu do sprawdzenia i zatwierdzenia.

Oprócz uczniów, przyjętych we właściwym terminie, stwierdziłem kilka przypadków przyjmowania ich w późniejszym terminie, co nastąpiło po uzyskaniu szczególnej zgody Jego Ekscelencji Kuratora. Klasa I – liczy 43 uczniów, kl. II – 35, kl. III – 24, kl. IV – 19, razem – 121 uczniów.

Zbiory biblioteki są spisane na kartkach, zgodnie z zaleceniem Jego Ekscelencji Pana Kuratora. W spisie znajdują się 922 dzieła, 1056 egzemplarzy, 2017 książek, 1888 tomów, 9 atlasów. Wydawnictwa periodyczne obejmowały: 668 książek, 11 zeszytów z rysunkami. Książki do tej pory nie są oprawione. Potrzebna jest jedna szafa na książki i jedna na dokumenty szkolne.

W szkole brakuje zegara. Należy wymalować korytarze na I i II piętrze, a ponadto trzeba pomalować izby szkolne.

Przełożeni i nauczyciele

Na pochwałę zasługuje nauczyciel języka łacińskiego Stefan Pawełek, za doskonałe wyniki w nauce jego podopiecznych. Ze względu na swe zdolności, zasługuje na awans i przeniesienie do gimnazjum.

Nauczyciel Antoni Kaczyński za mierne wyniki w nauce uczniów klasy I i II z arytmetyki i geometrii zasługuje na naganą.

3. Łódzka Niemiecko-Rosyjska Powiatowa Szkoła Realna ⁷

Część naukowa

W dniu 2/14 maja 1853 r. zwizytowałem Niemiecko-Rosyjską Realną Szkołę Powiatową w m. Łodzi. Stwierdziłem, że w bieżącym roku szkolnym uczy się w niej 73 uczniów: w klasie I – 23, w kl. II – 22, w kl. III – 18 i w kl. IV – 10.

Przejrzałem księgę kar, księgę zebrań nauczycielskich, książkę rocznych wyników nauczania, przeprowadziłem egzaminy we wszystkich klasach i stwierdziłem, że zachowanie młodzieży na terenie szkoły i poza szkołą było przyzwoite, zaś w zakresie nauki postępy ogólne były dostateczne.

Uczniowie klasy I jeszcze nie zupełnie zrozumieli podstawy wiary rzymsko-katolickiej. Nauczyciel religii nie opisał im jeszcze żywota Jezusa Chrystusa, co przewidziane jest programem. Uczniowie klasy III i IV wykazali się z tego przedmiotu dostatecznymi wynikami.

⁷ Tamże, k. 79–81.

W zakresie języka polskiego, mimo wysiłków i zaangażowania nauczyciela, uczniowie klasy I i II nie wykazują jeszcze odpowiednich postępów. W klasie III i IV, nauczyciel prowadził swój przedmiot ze znaczną korzyścią dla uczniów. Ćwiczenia odpowiadają profilowi szkoły i są bardzo starannie poprawiane przez nauczyciela. Ilość ćwiczeń jest wystarczająca.

Uczniowie z klasy I źle czytają po rosyjsku i nie mają żadnego pojęcia o częściach mowy. W pozostałych trzech klasach języka tego nauczano z pożytkiem dla uczniów, jednak pożądanego byłoby, aby uczniowie staranniejsze opanowali słownictwo praktyczne.

Języka niemieckiego uczono we wszystkich klasach z wystarczającym pożytkiem dla młodzieży i to mimo, iż uczniowie przychodzą do tej szkoły z różnym poziomem wiedzy i znajomością tego przedmiotu. Nauczyciel powinien być więcej uwagi poświęcić na gramatykę praktyczną.

Uczniowie winni objaśniać zasady, według których rozwiązują zadania arytmetyczne; tylko w ten sposób, na drodze własnych przemyśleń, mogą uniknąć błędów podczas mechanicznych działań arytmetycznych. Uczniowie klasy II, III i IV wykazali się dostatecznymi wynikami z algebry, geometrii i księgowości.

Z geografii, wykładanej w języku rosyjskim, uczniowie wykazali się dostatecznymi wynikami.

Z historii i fizyki uczniowie osiągnęli dostateczne wyniki, natomiast z botaniki i chemii – niedostateczne. Dlatego poleciłem nauczycielowi, aby w przyszłości wykonywał z uczniami więcej doświadczeń chemicznych i zapoznał się z pożytecznymi i szkodliwymi właściwościami roślin.

Rysunku nauczano z większym pożytkiem niż kaligrafii. Widziałem wiele rysunków odręcznych dobrze wykonanych.

Kancelaria, instrumenty chemiczne i fizyczne, biblioteka oraz izby lekcyjne utrzymane są w należytej czystości, co należy zawdzięczać dbałości inspektora.

Zaleciłem inspektorowi:

1. dbać o to, by w dziennikach klasowych zapisywano każdorazowo temat lekcji;
2. powiadamiać nauczycieli o zarządzeniach Jego Wysokości Pana Kuratora;
3. czuwać nad pełną realizacją i powtarzaniem programów poszczególnych przedmiotów.

Część administracyjna

Szkoła mieści się w podnajmowanym za 525 rs rocznie budynku i jest w dobrym stanie. Tutejsza młodzież w większości mieszka z rodzicami; niektórzy mieszkają na stacjach u właścicieli mających zezwolenie zwierzchności szkoły na ich utrzymanie, które są odwiedzane przez inspektora i przez nauczycieli.

Biblioteka obejmuje 668 dzieł, 877 egzemplarzy, 1475 książek, 1397 tomów; 5 atlasów, 11 map geograficznych, 559 periodyków oraz 48 szkiców i rysunków.

W muzeum jest 35 instrumentów fizycznych i chemicznych, 10 przyrządów matematycznych, 12 blaszanych dla gabinetu fizyki, 13 przyrządów mechanicznych, 4 naczynia porcelanowe, 33 szklane, 162 przedmioty laboratoryjne, 444 minerały.

Przełożeni i nauczyciele

Inspektor szkoły jest pracowity i gorliwy w służbie.

Nauczyciel języka polskiego Wiktor Dłużniewski za zaangażowanie i oddanie w pracy zasługuje na pochwałę.

4. Łęczycka Pięcioklasowa Filologiczna Szkoła Powiatowa⁸

Część naukowa

5/17 maja 1853 r. przejrzałem księgę zebrań nauczycieli, szkolne inwentarze, księgę kar, dzienniki klasowe, badałem jak prowadzony jest nadzór nad uczniami w kościele, w szkole i poza nią, przeprowadziłem egzaminy we wszystkich, zwłaszcza w naukowych przedmiotach przepisanych programem i na tej podstawie przekonałem się, że tutejsza młodzież wykazuje posłuszeństwo wobec swoich zwierzchników, prowadzi się przyzwyczajenie i w większości osiągnęła w naukach zadowalające wyniki.

W klasie I nauczyciel religii powinien ćwiczyć uwagę uczniów i dlatego powinien zmuszać ich do powtarzania treści przez stawianie im pytań, by w ten sposób szybciej zaznajamiali się z głównymi podstawami wiary. W pozostałych trzech klasach religia była wykładana z korzyścią dla uczniów. Religijne ćwiczenia uczniów klasy IV w pełni odpowiadały swojemu celowi.

Język polski we wszystkich klasach wykładany był ze znaczną korzyścią. Nauczyciel pilnie starał się wyjaśniać uczniom zasady gramatyczne przykładami, jak również starannie poprawiając ich wypracowania, odpowiednio do możliwości poznawczych uczniów dostosowane.

W nauce języka rosyjskiego wszystkie klasy osiągnęły dostateczne wyniki. Nauczyciel zadawał uczniom wiele urywków do tłumaczenia z języka polskiego na rosyjski. Muszę jednakże zauważyć, że nie wszyscy uczniowie klasy I i II dobrze rozumieli bajki i opowieści, których uczyli się na pamięć.

Uczniowie I klasy nie mają wyrobionego nawyku w łacińskim czytaniu. W III klasie zauważyłem znacznie większą pracowitość ze strony nauczyciela, aniżeli pilność ze strony uczniów. Uczniowie klasy IV okazali z tego przedmiotu zadowalające wyniki.

Z niemieckiego języka uczniowie wszystkich czterech klas w tym roku szkolnym nie osiągnęli zadowalających wyników, a mianowicie w I klasie słabo czytali, zaś w III i IV z trudem tłumaczyli z polskiego na niemiecki i wyjaśniali gramatyczne zasady.

Chociaż wykład języka francuskiego w tej szkole wprowadzono dopiero w początku listopada ubiegłego roku, to przekonałem się, że niedawno przeniesiony tu nauczyciel gorliwie i pracowicie prowadził ten przedmiot. Dlatego mam nadzieję, że i w przyszłości swoją pracowitością i starannością zasłuży sobie na uwagę zwierzchności szkolnej.

Historia i geografia były wykładane przez nauczyciela we wszystkich klasach ze znaczną korzyścią dla uczniów.

Nauczyciel matematyki powinien starać się w klasie I ćwiczyć pamięć młodzieży za pomocą różnych praktycznych ćwiczeń i dokładnie powtarzać podstawowe prawa geometryczne w klasie II. Uczniowie klasy III i IV osiągnęli w arytmetyce, algebrze i geometrii zadowalające wyniki.

Duża część uczniów osiągnęła zadowalające wyniki w rysunkach. Z przyjemnością znalazłem w wielu zeszytach do kaligrafii ładny i właściwy charakter pisma uczniów.

W kancelarii, bibliotece i w korytarzach zastałem czystość i porządek.

Poleciłem nadzorcy etatowemu:

1) ażeby w muzeum książki i instrumenty nienadające się do użytku przedstawił kuratorowi do naprawy lub zniszczenia;

⁸ Tamże, k. 86–88.

2) ażeby surowo doglądał powtarzania niektórych przedmiotów i doprowadził do ich opanowania.

Część administracyjna

Szkoła mieści się w budynku rządowym, który jest w dobrym stanie; trzeba jednak postawić parkan i zbudować przed domem mostek, należy również wybielić tak mieszkanie nadzorca, jak i sufity w korytarzach. Poza tym potrzebny jest sztyl odpowiadający obecnej organizacji szkoły.

Wychowankowie tej szkoły rozmieszczeni są na stacjach właściwie; nad ich zachowaniem się poza szkołą ma pieczę nadzorca etatowy i nauczyciele, o czym przekonałem się osobiście.

Uczniów było 156, a mianowicie w klasie I – 52, w II – 51, w III – 29 i w IV – 24.

Klasa V z braku uczniów w bieżącym roku nie była otwarta.

W bibliotece jest 1412 dzieł w 2724 tomach, 268 atlasów i oddzielnych map, 2 globusy oraz 366 tomów wydawnictw periodycznych.

W muzeum jest 375 matematycznych instrumentów i chemicznych aparatów, 440 minerałów, 4 eksponaty zoologiczne oraz 242 zeszytów obrazów i rysunków.

Przełożeni i nauczyciele

Nadzorca etatowy Teodor Dobrycz gorliwie wypełnia swoje obowiązki. Za pilność w służbie zasługuje na pochwałę nauczyciel języka polskiego Ignacy Szczerbiński.

Zasługuje na nagane za niezaradność w wypełnianiu swoich obowiązków i za brak wyników w nauce języka niemieckiego nauczyciel Franciszek Littich.

5. Włocławska Realna Szkoła Powiatowa⁹

Część naukowa

Dokonałem wizytacji Realnej Szkoły Powiatowej we Włocławku 8/20 maja 1853 r. Stwierdziłem, że w klasie I jest 41 uczniów, w kl. II – 37, w kl. III – 40 i w kl. IV – 30, razem 148 uczniów.

Po przejrzeniu dzienników klasowych, księgi zebrań nauczycielskich, książki kar oraz po przeegzaminowaniu uczniów przekonałem się, że uczniowie w zakresie większości przedmiotów, poczynili zadowalające postępy, zaś karani byli głównie za lenistwo.

Religii, we wszystkich klasach uczono z pożytkiem dla uczniów. Wszystkie ćwiczenia w tym zakresie nacechowane były religijnym i moralnym ukierunkowaniem.

Gramatykę polską wykładano według zaleconych poradników. Uczniowie opanowali ją w stopniu wystarczającym; jednakowoż w ich ćwiczeniach dostrzegłem pewne niedbałości oraz niedokładności w używaniu pojęć. Nauczyciel powinien objaśniać niektóre z nich za pomocą wiadomości zaczerpniętych z nauk przyrodniczych.

Uczniowie klasy I słabo czytają po rosyjsku. Nauczyciel powinien im zadawać więcej ćwiczeń do czytania w domu. W zakresie gramatyki, uczniowie wykazali się dostatecznymi wynikami. Nauczyciel tego przedmiotu z pożytkiem pracował z uczniami klasy II, III i IV.

Uczniowie klasy II słabo czytają po niemiecku. Natomiast klasy III i IV osiągnęli zadowalające postępy. Nauczyciel tego przedmiotu powinien zdobyć więcej umiejętności pedagogicznych w zakresie nauczania i egzaminowania.

⁹ Tamże, k. 96–98.

Z dużą korzyścią uczono przedmiotów matematycznych, takich jak arytmetyka, geometria i rachunkowość handlowa. Jednak za swój obowiązek uważam poczynienie kilku uwag: Uczniowie nie wykazali odpowiednich umiejętności z rachunku pamięciowego. W klasie II nauczyciel dyktował wiadomości z geometrii; nie należy dyktować wiadomości, szczególnie tych, które się wykłada w oparciu o polecone podręczniki. Wszystkie zadania arytmetyczne i algebraiczne powinny być poprawiane przez nauczyciela, czego do tej pory dokładnie nie przestrzegano. Poprawiając zadania, nauczyciel może przekonać się o pilności, staranności i postęпах w nauce każdego ucznia.

Wiadomości z zakresu nauk przyrodniczych były przekazywane uczniom klasy I i II z pożytkiem. To samo można powiedzieć o mineralogii i botanice w klasie III. Jednak podczas odpowiadania uczniów klasy IV z chemii i fizyki dostrzegłem niepewność i brak podstawowych wiadomości. Częstsze doświadczenia laboratoryjne mogłyby usunąć te niedostatki.

Geografia popularna we wszystkich klasach była prowadzona z pożytkiem.

Rysunku i kaligrafii uczono w tej szkole ze znacznym pożytkiem. Widziałem wiele rysunków kunsztownie wykonanych. Wierny swemu powołaniu nauczyciel stopniowo doskonali swoich uczniów i zachęca własnym przykładem. Dzięki dużym umiejętnościom rysunkowym, figury geometryczne również były kreślone przez uczniów gustownie i ładnie.

W kancelarii, bibliotece i muzeum oraz w pomieszczeniach klasowych stwierdziłem czystość i doskonały porządek. W laboratorium wszystkie instrumenty chemiczne i fizyczne są przechowywane w czystości.

Inspektorowi zwróciłem uwagę na następujące kwestie:

1. Pilnowanie, by nauczyciele notowali w dziennikach wszystkie ważniejsze występkі uczniów; aby egzaminy wstępne do klasy I odbywały się w obecności wszystkich nauczycieli; wtedy do szkoły przyjmowani będą tylko odpowiednio przygotowani uczniowie.

2. Dbanie o całkowite wyczerpanie programów poszczególnych przedmiotów oraz o ich powtarzanie.

Część administracyjna

Tutejsza szkoła mieści się w budynku rządowym, w tzw. Zamku Biskupów, znajdującym się w dobrym stanie. Uczniowie mieszkają w wygodnych stancjach, o czym osobiście się przekonałem. Nad ich zachowaniem czuwa inspektor i nauczyciele.

Tutejsi uczniowie, będący przeważnie dziećmi urzędników oraz mieszczan, mieszkają z rodzicami, bądź u osób mających zgodę władz szkolnych na prowadzenie stancji.

Biblioteka zawiera: 635 dzieł, 432 egzemplarze, 1202 książki, 1208 tomów, 9865 czasopism w 2742 tomach, 13 atlasów, 63 mapy geograficzne, 39 zeszytów rękopisów i rysunków, 238 oddzielnych egzemplarzy rysunków oraz 49 książek różnych wydań.

W muzeum znajdują się 233 fizyczne i matematyczne instrumenty, 28 aparatów chemicznych, 348 mechanicznych przyrządów, 905 minerałów oraz 2 medale.

Należy przeprowadzić kanalizację, ponieważ ścieki znajdujące się w budynku szkolnym mogą spowodować skażenie powietrza, co będzie miało zły wpływ na stan zdrowia uczniów. Ponadto potrzebne są dwie latarnie na rogach budynku szkolnego.

Przełożeni i nauczyciele

Inspektor szkoły [Joachim] Rajew dba o porządek. Na pochwałę za gorliwą pracę i prowadzenie zajęć szkolnych zasługują następujący nauczyciele: nauczyciel nauk

przyrodniczych Jakub Gniewkowski i [Józefat] Miączewski – prowadzący niektóre działy matematyki oraz nauczyciel rysunków i kaligrafii Aleksander Zieliński.

Na naganę, za nietaktowne zachowanie się, zasługuje nauczyciel języka niemieckiego Robert Wendler.

6. Kaliska Wyższa Szkoła Realna¹⁰

Część naukowa

W dniach 12, 13, 14 /24, 25, 26 maja 1853 r. wizytując Wyższą Szkołę Realną w Kaliszu stwierdziłem, że w 6 klasach aktualnie uczyło się 308 uczniów; a mianowicie: w klasie I – 44, w kl. II – 68, w kl. III – 86, w kl. IV – 58, w kl. V – 30 i w kl. VI – 22.

Przejrzałem księgę protokołów zebrań nauczycielskich, dziennik kar, księgę wyników nauczania, dzienniki klasowe, dziennik kontrolny przeprowadzanych doświadczeń chemicznych i fizycznych, inwentarz szkolny. Obserwowałem również zachowanie uczniów w szkole i w kościele. Przekonałem się, że zachowanie tutejszych wychowanków, nad którymi z ojcowską troską czuwa inspektor, było w tym roku przyzwoite.

Uczniowie klasy V i VI ani razu nie zasłużyli na karę cielesną. I wreszcie należy powiedzieć, że uczniowie wykazali się ogólnie zadowolającymi wynikami w nauce.

Uczniowie klas I i II nie znają podstaw wiary. Religia w czterech starszych klasach była wykładana ze znaczną korzyścią dla uczniów. Ćwiczenia z religii dla klasy V i VI w pełni odpowiadały postawionym celom. Są one opracowane w duchu czystej moralności.

W nauczaniu języka polskiego zauważyłem dużo wysiłku i pracowitości ze strony nauczyciela. W klasach I i II uczniowie są dobrze zaznajomieni z częściami mowy. Część teoretyczną nauczyciel również przekazał z dużym pożytkiem, jednak za mało było ćwiczeń w klasie III i IV. Ćwiczenia dla klas V i VI w przeważającej mierze odpowiadały profilowi szkoły.

Uczniowie z klasy I i II wiele słów rosyjskich wymawia źle. Być może przyczyna tkwiła w nadmiernej ilości uczniów w klasie II. Z gramatyki wykazali się dostatecznymi wynikami. Uczniowie z klasy III zbyt mało wykonywali ćwiczeń. W klasach IV, V i VI uczono języka rosyjskiego ze znaczną dla uczniów korzyścią. Widziałem wiele wysiłku ze strony nauczyciela – księdza oraz pracowitości uczniów. Pożądane byłoby, aby nauczyciel wykładający teorię w klasie IV nie poruszał zawiłych i abstrakcyjnych myśli literackich, niedostępnych na razie dla rozumu uczących się.

W niektórych klasach języka niemieckiego uczono z dużym pożytkiem dla młodzieży, a mianowicie w klasie III, IV i VI. Jednakże nauczyciel powinien bardziej zapoznawać uczniów klasy II z gramatyką i troszczyć się o lepsze wyniki w nauce uczniów klasy V.

Geografia i wiadomości z historii zostały wyłożone zgodnie z programem i znacznym pożytkiem dla uczniów.

Nauczyciel wykładający historię, bardzo trafnie wybierał najważniejsze wydarzenia, pomijając mniej istotne.

Nauki matematyczne wykładano we wszystkich klasach z dużym sukcesem. Uczniowie dobrze rozwiązywali zadania arytmetyczne, udowadniali twierdzenia geometryczne, pokazali wiele zadań arytmetycznych i geometrycznych przez nich rozwiązanych.

¹⁰ Tamże, s. 72–75.

Wszystkie rysunki figur geometrycznych są wykonane czysto i starannie.

Nauk przyrodniczych, przewidzianych programem dla tego typu szkół, uczono bardzo dobrze. Nauczyciele starali się łączyć teorię z praktyką poprzez liczne doświadczenia laboratoryjne, dlatego uczniowie opisujący zjawiska fizyczne i chemiczne, mówiąc po polsku lub po rosyjsku, wyrażali swe myśli lekko i poprawnie.

Widziałem wiele rysunków z różnych dziedzin nauk, wykonane czysto i starannie.

Kaligrafii uczyło kilku nauczycieli z pożytkiem dla młodzieży.

W kancelarii, bibliotece, muzeum oraz w laboratorium stwierdziłem wzorowy porządek.

Z dużą satysfakcją zauważyłem jednomyślność i lojalność wobec siebie inspektora i nauczycieli. Tylko tak można działać i pracować dla dobra młodzieży i wywierać pozytywny wpływ na ich moralność.

Uważam za swój obowiązek poinformowanie o tym Jego Wysokość Pana Kuratora.

Cześć administracyjna

Szkoła mieści się w budynku rządowym, który jest w dobrym stanie. Wymaga jednak drobnych napraw.

Tutejsi wychowankowie mieszkają w wygodnych stancjach i są często odwiedzani przez inspektora i nauczycieli.

W bieżącym roku szkolnym byli w szkole trzej stypendyści, a mianowicie: uczeń klasy I Stanisław Raceński, pobierający 75 rs rocznie od sumy zapisanej w testamencie biskupa Lipskiego; uczeń klasy II Władysław Jezierski, otrzymujący również 75 rs od wspomnianej sumy i uczeń klasy VI Edward Przedpełski, pobierający 90 rs z fundacji Karnkowskich. Wszyscy wymienieni uczniowie zachowują się dobrze, a Jezierski uczy się również dobrze. Pozostali dwaj, nie wykazali się odpowiednimi wynikami w nauce z powodu słabych zdolności.

Doświadczenia fizyczne i chemiczne przeprowadzane były z pożytkiem dla uczniów, o czym przekonałem się podczas swojej wizytacji.

W bibliotece jest 3291 dzieł obejmujących 6529 tomów. W muzeum znajduje się 95 przyrządów matematycznych oraz 849 aparatów chemicznych i fizycznych.

Pilnie potrzebne są: nowe ławki dla 4 klas, nowe tynki w izbach lekcyjnych i w całym budynku szkolnym. O wszystkich tych najważniejszych i mniej ważnych naprawach został powiadomiony przez inspektora Rząd Gubernialny Warszawski pismem nr 351 z dn. 8/20 kwietnia br., którego kopię przesłano także do Zarządu Okręgu Naukowego Warszawskiego.

Przełożeni i nauczyciele

Inspektor, radca dworu Karol Beithel, będący wzorem dobrego stosunku do wszystkich oraz świetny zwierzchnik powierzonej mu szkoły, zasługuje na szczególną łaskawość Jego Wielmożności Pana Kuratora.

Za gorliwy stosunek do pracy na pochwałę zasługują następujący nauczyciele: ks. Jakub Kraszanowski, uczący języka i literatury rosyjskiej w wyższych klasach; nauczyciel matematyki Jan Kluczewicz, nauczyciel nauk przyrodniczych Wincenty Kirchner; nauczyciel języka polskiego Sylwester Kinicki oraz wykładowca historii i geografii Wincenty Gajewski.

Pozostali nauczyciele też w miarę swych zdolności dbają o jak najlepsze wyniki nauczania.

7. Sieradzka Filologiczna Szkoła Powiatowa¹¹

Część naukowa

W dniu 17/29 maja 1853 r. wizytując Szkołę Powiatową w Sieradzu stwierdziłem w niej naukę 86 uczniów: w klasie I – 17, w kl. II – 23, w kl. III – 23 i w kl. IV – 23.

Po przejrzeniu ksiąg dotyczących porządku szkolnego i odwiedzeniu niektórych stancji uczniowskich przekonałem się, że tutejsza młodzież w bieżącym roku szkolnym zachowywała się przyzwoicie, występki zaś wynikające z lenistwa bądź dziecięcej skłonności do psot, karane były przez inspektora z rozsądną surowością.

Mimo późniejszego rozpoczęcia w tym roku zajęć szkolnych, co było zgodne z zarządzeniem Jego Wielmożności Pana Kuratora, a mianowicie w październiku, to jednak młodzież szkolna wykazała się w zakresie wszystkich przedmiotów prawie zadowalającymi wynikami.

Religii uczono we wszystkich klasach ze znacznym pożytkiem dla uczniów. Młodzież opanowała podstawy wiary.

Z języka polskiego uczniowie dobrze przyswoili sobie zasady gramatyczne przewidziane programem, lecz liczni uczniowie z klasy I i II źle czytają po polsku. W wypracowaniach uczniów z klasy III i IV zauważyłem tę samą logikę myślenia wyrażaną za pomocą nieco innych zwrotów, a zatem uczniowie ci uczynili niewielkie postępy praktyczne, choć wszystkie ich prace były starannie poprawiane przez nauczyciela.

Uczniowie klasy I słabo czytają po rosyjsku, a w trzech pozostałych klasach nauczyciel zrealizował swój przedmiot z pełnym zaangażowaniem oraz z istotną korzyścią dla uczniów.

We wszystkich klasach uczniowie z łatwością tłumaczyli z łaciny na język polski. Jednakże nauczyciel powinien częściej objaśniać zasady gramatyczne za pomocą przykładów i w tym celu uczniowie powinni dokonywać tłumaczeń odwrotnych, z języka polskiego na łaciński.

Nauczyciel języka niemieckiego powinien wzmocnić swe wysiłki, ponieważ uczniowie wszystkich klas wykazują słabe postępy.

Uczniowie z klasy I i II osiągnęli z arytmetyki i geometrii wystarczające wyniki, jednakże nauczyciel nie powinien w tych klasach dyktować wiadomości arytmetycznych, lecz zgodnie z instrukcją metodyczną, nauczanie tego przedmiotu prowadzić tak, by uczniowie na drodze obserwacji i przemyśleń przyswajali sobie zasady arytmetyki. Algebry i geometrii w klasach III i IV nauczano z pożytkiem dla młodzieży.

Z powodu zwolnienia ze służby nauczyciela historii i geografii, pana [Aleksandra] Kruhelskiego z dniem 1 kwietnia br. za popełnione błędy, nauczanie tych przedmiotów zostało przerwane i dlatego uczniowie, z wyjątkiem klasy IV, nie wiele nauczili się.

Rysunków nauczano z korzyścią.

W kancelarii, w izbach lekcyjnych oraz w bibliotece stwierdziłem czystość i porządek.

Część administracyjna

Szkoła mieści się w wynajmowanym budynku i jest w dobrym stanie. Czynsz za jego najem wynosi 375 rs rocznie.

Uczniowie w zależności od stanu majątkowego rodziców są rozmieszczeni na stancjach, często odwiedzanych przez inspektora i nauczycieli.

¹¹ Tamże, k. 76–78.

W bibliotece znajdują się: 593 dzieł w 848 książkach i 998 tomach. Muzeum zawiera 23 przyrządy matematyczne.

Inwentaryzacja sprzętów z 1852 r. przesłana została do zatwierdzenia. Przedmioty zużyte powinny być przedstawione Jego Wielmożności Kuratorowi do wykreślenia z ksiąg inwentarzowych. Należy zakupić do kancelarii 12 krzeseł i 2 fotele.

Poleciłem inspektorowi, by czuwał nad powtarzaniem i uzupełnianiem wiadomości w zakresie wszystkich przedmiotów szkolnych ujętych w programie.

Przełożeni i nauczyciele

Inspektor szkoły, pan Aleksander Strassburger jest pracowity i gorliwie wykonuje swoje obowiązki.

Nauczyciel języka rosyjskiego Andrzej Sikorski oraz nauczyciel języka łacińskiego Tomasz Jasiński – za gorliwość w służbie i znaczne postępy w nauce ich uczniów – zasługują na pochwałę. Nauczyciel języka niemieckiego Alojzy Osiński, za niedbały stosunek do pracy, zasługuje na naganą.

8. Wieluńska Powiatowa Szkoła Filologiczna¹²

Dział naukowy

W dniach 18/30 i 19/31 maja 1853 r. zwiedzając Szkołę Powiatową Filologiczną w Wieluniu zastałem w niej w klasie I – 28, w kl. II – 38, w kl. III – 19 i w kl. IV – 13, czyli razem 91 uczniów.

Po przejrzeniu dziennika ocen uczniów, księgi kar, książki zebrań nauczycielskich i po przeegzaminowaniu uczniów upewniłem się, że tutejsza młodzież przy przykładnym zachowaniu się w bieżącym roku, osiągnęła prawie w pełni zadowalające postępy w nauce.

Religii uczono we wszystkich klasach ze znacznym pożytkiem. Ćwiczenia religijne odpowiadały wyznaczonym celom.

Uczniowie klasy I dobrze i płynnie czytają po polsku i biegle opowiadają swoimi słowami. Uczniowie klas starszych, co mogłem stwierdzić na podstawie ich ćwiczeń i analiz gramatycznych, też poczynili zadowalające postępy w zakresie tegoż przedmiotu.

Uczniowie klasy I płynnie czytają po rosyjsku, lecz nie rozumieją niektórych słów z bajek, których uczyli się na pamięć. Zauważyłem, że nauczyciel nie zrealizował przewidzianej programem części gramatyki w klasie III. Uczniowie klasy IV wykazali się słabymi wynikami.

Języka niemieckiego w tej szkole uczono z niewielkim dla młodzieży pożytkiem. Nowo postawiony nauczyciel powinien dołożyć większych starań w nauce tego przedmiotu.

Zarówno arytmetyka w klasie I oraz geometria w klasie II, jak również algebra i geometria w klasie IV, były wykładane z pożytkiem dla uczniów; tym niemniej uczniowie z klasy III nie wykazali się należytymi umiejętnościami przy rozwiązywaniu zadań arytmetycznych.

Geografii we wszystkich klasach uczono uczniów z pożytkiem.

Z rosyjskiej i powszechnej historii należy jeszcze starannie powtórzyć najważniejsze fakty; natomiast w innych klasach przedmiot ten został wyłożony w stopniu dostatecznym.

¹² Tamże, k. 99–101.

Liczne rysunki techniczne są wykonane dobrze, szczególnie przez uczniów klasy III i IV. Tylko nieliczni piszą ładnie.

W kancelarii szkolnej nie stwierdziłem spraw nie załatwionych.

Poleciłem inspektorowi: a) natychmiastowe sporządzenie spisu inwentarzowego i przedstawienie go do zatwierdzenia; b) czuwać nad dokładnym powtórzeniem wykładanych przedmiotów, co bezwzględnie powinno być wykonane.

Cześć administracyjna

Szkola mieści się w budynku księży Pijarów. Za wynajęcie pomieszczeń płaci się rocznie 300 rs. Budynek wymaga: a) postawienia nowych pieców, ponieważ obecne uległy całkowitej ruinie, b) wymiany futryn w drzwiach i w oknach, c) wyłożenia w wielu miejscach podłóg, a ponadto wymiany niektórych drzwi i zamków.

Wszystkie wymienione remonty, w tym malarskie roboty, mieszczą się w sumie kosztorysu zatwierdzonego przez Jego Ekszelencję Kuratora. Wszystko to niestety do tej pory nie zostało wykonane z tej przyczyny, bo ze względu na zaproponowane niskie ceny nikt nie chce się podjąć tej roboty.

W bibliotece są: 1152 dzieła, 1275 egzemplarzy, 1320 książek, 1544 tomy, 30 atlasów, 81 map geograficznych, 1458 numerów pism periodycznych w 190 tomach, 37 rysunków, 15 przyrządów matematycznych, 42 instrumenty fizyczne w większości są uszkodzone.

W towarzystwie inspektora odwiedziłem kilka stacji uczniowskich, które są odwiedzane w ciągu roku przez inspektora i nauczycieli. Przekonałem się, że młodzież tutejsza ma dobre warunki mieszkaniowe.

Przełożeni i nauczyciele

Niektóre przeniesienia nauczycieli wyszły na dobre tutejszej szkole. Inspektor w bieżącym roku wykazał się większą pilnością i lepiej odnosił się do nauczycieli i uczniów.

Nauczyciel języka polskiego Wojciech Kitliński zasługuje na pochwałę.

Za zaniedbania w nauczaniu języka rosyjskiego na naganę zasługuje Walerian Szorochow.

Robert Kremer, nowy nauczyciel języka niemieckiego, nie zna metod, według których mógłby skutecznie prowadzić naukę swojego przedmiotu.

9. Kielecka Wyższa Szkoła Realna¹³

Cześć naukowa

W dniach 24–27 maja/5–8 czerwca 1853 r. wizytując Szkołę Wyższą Realną w Kielcach stwierdziłem, że uczy się w niej 345 uczniów, z nich w klasie I jest 63, w kl. II, w oddziałach a. i b. – 91, w kl. III – w oddziałach a. i b. – 79, w kl. IV – 62, w kl. V – 28, w kl. VI – 22.

W wymienionym wyżej czasie przejrzałem wszystkie księgi dotyczące porządku szkolnego oraz dyscypliny, a także przeegzaminowałem uczniów. Na tej podstawie mogłem przekonać się, że uczniowie w minionym roku szkolnym dokonali znacznych postępów w naukach, a zachowanie ich, zarówno w szkole, jak i poza nią było przyzwoite. Za drobne występki, częściowo wynikające z dziecięcej lekkomyślności, byli karani w zależności od występku. Muszę to przypisać udanym, zasługującym na pochwałę

¹³ Tamże, k. 67–71.

wysiłkom kierownictwa tutejszej szkoły oraz nauczycieli wspierających wspólne zadania postawione przed szkołą, a służące dobru zakładu.

Wprawdzie przekonałem się co do znacznych postępów w nauce w zakresie wykładanych dyscyplin oraz gorliwości nauczycieli, to jednak za swój obowiązek uważam poczynienie kilku uwag.

Religia we wszystkich klasach wykładana była ze znaczną korzyścią dla uczniów; jednak jej nauczyciel powinien uczniom klasy V i VI zadawać więcej ćwiczeń religijnych.

Z języka polskiego uczniowie klasy I jeszcze nie umieją opowiadać tego co przeczytali; nie uczyli się na pamięć żadnych bajek ani opowieści. Uczniowie klasy II dobrze znają gramatykę polską, lecz nauczyciel nie powinien ich nadmiernie obciążać pisemnymi analizami (rozbiorami) gramatycznymi. Zauważyłem, że teoria tego języka w pozostałych czterech klasach została dobrze wyłożona. Pożądane byłoby jedynie, aby nauczyciel, biorąc pod uwagę profil szkoły, wybierał do ćwiczeń tematy, pod względem treści z zakresu nauk przyrodniczych.

Uczniowie z klas I, II i III, w których języka rosyjskiego uczył nauczyciel [Matwiej] Smirnow, wykazali się dostatecznymi wynikami, jednakowoż on nie powinien w klasie I dyktować gramatyki i zadawać uczniom do nauczania się na pamięć bajek bez uprzedniego ich objaśnienia. Postępy uczniów klas III, IV i V z tego przedmiotu okazały się w pełni zadowalające. Dostrzegłem wiele ćwiczeń, które pod względem treści są zgodne z kierunkiem szkoły. Wszystkie były starannie sprawdzone i poprawione przez nauczyciela Ignacego Jezierskiego.

Język niemiecki był wykładany we wszystkich klasach z dostatecznym pożytkiem, jednak zauważyłem, że postępy uczniów klasy IV nie w pełni idą w parze z zaangażowaniem i wysiłkiem nauczyciela [Ferdynanda] Ernsta. [Józef] Świdorski powinien zadawać ćwiczenia o treści realnej.

Nauki matematyczne ogólnie były wykładane ze znacznym pożytkiem dla młodzieży, lecz nie zawsze z jednakowo dobrym skutkiem, a mianowicie: arytmetyki praktycznej i teoretycznej nauczano ze znacznym pożytkiem dla uczniów klasy I i II. To samo można powiedzieć o geometrii w klasach II, III, IV, V i VI. Uczniowie klasy III słabo rozwiązują zadania arytmetyczne. Algebra, księgowość, geografia matematyczna oraz mechanika wykładane były z dużą korzyścią dla uczniów.

Z nauk przyrodniczych uczniowie tutejszej szkoły uzyskali dostateczne wyniki. Należy podkreślić, że wprawdzie nauczyciel chemii i technologii [Cyriak] Tołwiński z powodu ciężkiej choroby, nie mógł sam egzaminować swych uczniów, to jednak pod kierunkiem zastępujących go nauczycieli, wykazali się oni zarówno w teorii, jak i w doświadczeniach chemicznych zadowalającymi wynikami.

Wiadomości z historii i geografii zgodnie z programem zostały przekazane młodzieży ze znacznym pożytkiem.

Rysunków i kaligrafii również uczono z pożytkiem. Uczniowie znacznie lepiej piszą niż rysują.

W kancelarii szkolnej nie stwierdziłem zaległej korespondencji. Papiery są przechowywane w czystości i odpowiednim porządku.

W izbach lekcyjnych, bibliotece, w gabinecie fizyki, minerałów, zoologii, jak również w laboratoriach chemicznych panuje wzorowy ład i porządek.

Cześć administracyjna

Kielecka Wyższa Szkoła Realna mieści się w budynku rządowym. Z powodu podziału klas na oddziały i braku sal na gabinety, są wynajmowane pokoje w Seminarium Duchownym za 75 rs rocznie.

Wychowankowie tutejszej szkoły są wygodnie zakwaterowani u nauczycieli bądź u osób prywatnych, posiadających na to zezwolenie od zwierzchności szkolnej. Kwatery uczniowskie są często zwiedzane przez inspektora szkoły, jego zastępcę i nauczycieli.

Biblioteka zawiera: 2887 dzieł, 5468 tomów, 507 tomów periodyków, 285 map geograficznych, 29 atlasów i 53 zeszyty rysunków.

W muzeum znajduje się: 39 przyrządów matematycznych, 1144 instrumenty fizyczne, 307 aparatów chemicznych, 507 innych aparatów chemicznych; z historii naturalnej jest 179 pozycji, minerałów – 3844, monet i medali – 214, roślin – 2010 oraz 20 egzemplarzy tablic zoologicznych dla praktycznego nauczania.

Obejrzawszy wszystkie pomieszczenia szkoły, doszedłem do przekonania, że niezbędne są dwie szafy do kancelarii, a to dlatego, że do tej pory różne akta umieszczane były częściowo na półkach już zajętych, lub na szafie. Ponadto potrzebny jest kantorek dla sekretarza, w którym przechowywano by cenzury, miesięczne sprawozdania nauczycieli, pieczętki i temu podobne rzeczy. I wreszcie niezbędna jest naprawa drzwi od karceru.

Przełożeni i nauczyciele

Inspektor szkolny, radca tytularny [Antoni] Formiński, znany ze swej energii i kompetencji, działa ku pożytkowi młodzieży, utrzymuje ją w surowej dyscyplinie i posłuszeństwie, dba o należyty porządek w szkole. Dlatego Pan Formiński zasługuje na szczególną łaskawość Jego Wielmożności Pana Kuratora.

Pan Stanisław Szauman, jeden z tutejszych nauczycieli, pod względem zaangażowania w służbę zajmuje pierwsze miejsce po inspektorze i pracuje jako nauczyciel już 19 lat; wykłada arytmetykę w klasie II, księgowość w klasie V i VI z dużym pożytkiem dla uczniów, aktywnie i gorliwie zastępuje inspektora w czasie jego nieobecności.

Za zaangażowanie w pracy na pochwałę zasługują następujący nauczyciele: starszy nauczyciel języka rosyjskiego, radca tytularny Ignacy Jezierski; nauczyciel nauk przyrodniczych Teofil Borzęcki, nauczyciel matematyki – Feliks Wermiński; nauczyciel nauk przyrodniczych – Hipolit Świącicki.

W bieżącym roku szkolnym nie ma żadnego nauczyciela zasługującego na nagane, ponieważ wszyscy wspólnymi siłami dbają o dobro uczniów i są wzorem pracowitości i posłuszeństwa wobec przełożonych.

10. Pińczowska Pięcioklasowa Filologiczna Szkoła Powiatowa¹⁴

Cześć naukowa

W dniu 30 maja/11 czerwca i 1/13 czerwca 1853 r. po przeegzminowaniu uczniów Pińczowskiej Pięcioklasowej Szkoły Powiatowej, po przejrzeniu książki zebrań nauczycielskich, dziennika wyników nauczania, dziennika wymierzonych kar, dzienników klasowych oraz zlustrowaniu biblioteki i pomieszczeń szkolnych przekonałem się, że wprawdzie szkoła w Pińczowie była otwarta już w listopadzie minionego roku, to dzięki

¹⁴ Tamże, k. 82–85.

pożytecznym wysiłkom ze strony zwierzchnika szkoły oraz nauczycieli, uczniowie wykazali się w zakresie niektórych przedmiotów zadowalającymi wynikami.

Uczniowie zarówno w szkole, jak i poza nią zachowywali się dobrze, a za drobne wykroczenia byli odpowiednio karani.

Zebrania nauczycielskie odbywały się regularnie.

Wprawdzie uczniowie w zakresie niektórych przedmiotów nie wykazywali się zadowalającymi wynikami, lecz przyczyną tego było przede wszystkim to, że szkoła nie została otwarta we właściwym czasie, z różnych przyczyn lokalnych i po drugie, że niektórzy nauczyciele przeniesieni do Pińczowa dotarli tutaj już po otwarciu szkoły.

Na podstawie przeprowadzonego przeze mnie egzaminu przekonałem się, że uczniowie wszystkich klas uczynili znaczne postępy z religii. Wszystkie ćwiczenia uczniów klasy IV były napisane w religijnym duchu.

Uczniowie z klasy I i II wykazali się z języka polskiego dostatecznymi wynikami. W klasie III i IV nauczyciel powinien polecać uczniom ćwiczenia odpowiadające ich poziomowi rozwoju, a nie zadawać tak wiele wrywków do tłumaczenia z języka łacińskiego. Poprawiając ćwiczenia winien zwracać uwagę nie tylko na logicznie wyrażane myśli, ale i na błędy gramatyczne.

Języka rosyjskiego nauczano we wszystkich klasach dobrze. Nauczyciel powinien więcej zmuszać uczniów IV klasy do tłumaczenia z rosyjskiego na polski i opowiadać swoimi słowami przeczytane przez nich fragmenty utworów.

Sądząc po zaangażowaniu i dobrych zamiarach nowego nauczyciela Piotra Aslenickiego, można mieć nadzieję, że z czasem zrozumie on jeszcze bardziej ważność swego powołania i spełni oczekiwania Rządu.

Dostrzegłem wiele wysiłków ze strony nauczyciela języka łacińskiego i dużą pracowitość młodzieży. Mimo to uczniowie nie osiągnęli dostatecznych postępów, dlatego że wielu z nich było źle przygotowanych przed wstąpieniem do tej szkoły.

O nauce francuskiego języka we wszystkich czterech klasach można powiedzieć jedno, że wszyscy uczniowie uczą się czytania i początków gramatyki. Z powodu braku nauczyciela tego przedmiotu, inni nauczyciele zajmowali jego miejsce z korzyścią dla uczniów.

Język niemiecki we wszystkich klasach był wykładany z zadowalającymi wynikami.

Uczniowie trzech niższych klas w arytmetyce osiągnęli zadowalające wyniki. Nie widziałem jednak zadawanych uczniom ćwiczeń z arytmetyki. Uczniowie IV klasy nie osiągnęli niezbędnej wprawy w rozwiązywaniu prostych zadań algebraicznych.

Geometria była wykładana ze znaczną korzyścią dla uczniów. Nauczyciel w krótkim czasie zapoznał ich z geometrycznymi wiadomościami przepisany dla tego rodzaju szkoły.

Historia i geografia Rosji były wykładane z pożytkiem. Z powszechnej historii niektórych ważniejszych miejsc nauczyciel nie wyłożył z należytą ścisłością.

Rysunki i kaligrafia były wykładane z korzyścią. Niektórzy uczniowie osiągnęli nawet znaczne wyniki z tego przedmiotu.

W kancelarii nie znalazłem żadnych zaległych pism. W salach szkolnych było czysto.

Mam nadzieję, że zwierzchnik szkoły, znany ze swej gorliwości, tak jak i nauczyciele ożywieni jego przykładem i przekonani o ważności swojego zawodu, postawią pracę szkoły na właściwym poziomie.

Cześć administracyjna

W Pińczowskiej Szkole Powiatowej w bieżącym roku było 55 uczniów, a mianowicie w klasie I – 24, w kl. II – 13, w kl. III – 12 i w kl. IV – 6. Klasa V z powodu braku uczniów nie była otwarta.

Nad prowadzeniem się uczniów, dobrze rozmieszczonych na stancjach, sprawował dozór nadzorca etatowy i nauczyciele. Dom szkolny, nie zwracając uwagi na przeprowadzone w nim poprawki i remonty, ciągle jeszcze nie odpowiada swemu celowi, o czym miałem honor przesłać Waszej Ekscelencji osobny raport w czasie wizytowania szkoły 1/13 czerwca br.

O bibliotece, muzeum, gabinecie fizycznym i innych szkolnych urządzeniach nie mogę niczego powiedzieć, bo tych wszystkich przedmiotów, jak np. instrumentów fizycznych nie ma. Szkolne pomoce pomалу będą uzupełniane.

Przełożeni i nauczyciele

Zasługuje na pochwałę za gorliwość w służbie nadzorca etatowy Wincenty Nowicki.

Za bardzo dobre wyniki w nauce zasługują na pochwałę następujący nauczyciele: ks. Konstanty Wawrzycki i Adam Szudejko.

11. Sandomierska Filologiczna Szkoła Powiatowa¹⁵

Cześć naukowa

4/16 i 5/17 czerwca 1853 r. wizytując Powiatową Szkołę Filologiczną w Sandomierzu zastałem w niej 168 uczniów, a mianowicie w klasie I – 53, w kl. II – 44, w kl. III – 33 i w kl. IV – 38. Pośród nich jest 3 stypendystów utrzymywanych z fundacji zakonu cystersów. Są to uczniowie IV klasy: Walerian Jastrzębski, Franciszek Bieliński oraz Adam Wolski. Wszyscy dobrze się uczą i właściwie zachowują.

We wspomnianym czasie przejrzałem księgę posiedzeń nauczycielskich, dziennik postępów uczniów w nauce, książkę kar, dzienniki klasowe, zwizytowałem niektóre stancje uczniowskie oraz poddałem uczniów egzaminowi. Na tej podstawie przekonałem się, że ogólnie młodzież czyni postępy w nauce, w szkole i poza nią zachowuje się przyzwoicie, zaś za zwyczajne dziecięce wybryki była karana przez Inspektora zgodnie z regulaminem szkolnym. Wprawdzie szalejąca tu epidemia na początku roku przerwała na pewien czas zajęcia szkolne, to jednak Inspektor oraz nauczyciele starali się swoją gorliwością nadrobić powstałe zaległości.

Lekcje religii we wszystkich klasach były prowadzone z dużym pożytkiem dla młodzieży.

Uczniowie klasy I z trudnością opowiadają po polsku. Za zbędne uważam obciążanie uczniów klasy II pisemną analizą gramatyczną. Ćwiczenia uczniów klasy III były o treści nieistotnej, dlatego że przerabianie bajek na prozę można przenieść do klasy I. Z teoretycznego punktu widzenia nauka języka polskiego we wszystkich klasach prowadzona była z pożytkiem.

Języka rosyjskiego uczono we wszystkich klasach także z pożytkiem. Nauczyciel [Mikołaj] Szabuniewicz, prowadzący ten przedmiot w tej szkole pierwszy rok, prowadził naukę z wyraźnym pożytkiem, ale w klasie II nie powinien dyktować uczniom reguł gramatycznych i w ramach ćwiczeń ortograficznych zmuszać ich do przepisywania tekstów

¹⁵ Tamże, k. 92–95.

z książki przewidzianej programem do czytania. Uczniowie klasy IV, obok tłumaczenia z języka polskiego na rosyjski, powinni również wprawiać się w tłumaczenie z języka rosyjskiego na polski oraz w czytanie i opowiadanie.

Języka łacińskiego uczono z pożytkiem. Uczniowie klasy I i II dobrze opanowali deklinacje i koniugacje. Natomiast uczniowie klasy III i IV z łatwością rozmieszczali słowa według porządku gramatycznego i tłumaczą z języka łacińskiego na polski. Wskazane byłoby, aby nauczyciel zmuszał do uczenia się na pamięć co ważniejszych zdań zawartych w ćwiczeniach. Tylko w ten sposób uczniowie szybciej opanują reguły gramatyczne.

Języka niemieckiego uczono we wszystkich klasach z korzyścią dla uczniów. Jednakże swoje uwagi dotyczące języka łacińskiego muszę odnieść i do niemieckiego.

Uczniowie klasy I nie umieli należyście rozwiązywać ustnie zadań arytmetycznych. Uczniowie klasy II niezbyt dokładnie rozumieli teorię ułamków zwyczajnych i dziesiętnych. Arytmetyka, algebra i geometria w klasie III i IV były wykładane z pożytkiem dla uczniów.

Historii i geografii, zarówno rosyjskiej jak i powszechnej, nauczano z pożytkiem we wszystkich klasach.

Uczniowie tej szkoły w większości pięknie piszą kaligraficznie, natomiast w zakresie rysunku, szczególnie topograficznego, wykazali znaczne postępy. Należy to zapisać na konto gorliwości nauczyciela [Jana] Lenia.

W kancelarii nie stwierdziłem zaległości w dokumentach.

W izbach lekcyjnych, w bibliotece oraz w muzeum stwierdziłem ład i porządek.

Cześć administracyjna

Szkoła mieści się w budynku pojezuickim. Pomieszczenie jest zbyt ciasne. Nie ma mieszkania dla woźnego, ani pokoju na bibliotekę i na gabinet fizyczny. Biblioteka obejmuje: 892 dzieła, 1052 tomy, 1695 książek, 1632 tomy, 8 atlasów, 46 map, 559 czasopism, 519 książek, 249 tomów, wzorów pisanego i wzorów rysunkowych jest 17 zeszytów.

W muzeum znajduje się 66 narzędzi matematycznych i 96 instrumentów fizycznych. Wiele z nich jest uszkodzonych, ponieważ leżały nieużywane. W muzeum jest również 81 przyrządów szkolnych.

Tutejsza młodzież częściowo mieszka z rodzicami, a częściowo na stancjach prowadzonych przez osoby prywatne, mając na to pozwolenie władz szkolnych. Po obejrzeniu tych stancji przekonałem się, że są one często odwiedzane przez inspektora i przez nauczycieli.

Niezbędne jest przeniesienie na inne miejsce ustępów, ponieważ obecna ich położenie nad dopływem Wisły, stopniowo podmywanym brzegi, grozi osunięciem, a tym samym naraża życie uczniów na niebezpieczeństwo.

Sufit niewielkiego pomieszczenia bibliotecznego jest uszkodzony i wymaga natychmiastowego remontu, gdyż woda przedostająca się przez szczeliny, niszczy książki.

Ponieważ obecne pomieszczenia szkolne są zbyt ciasne, należałoby odebrać od Kapituły sąsiednią oficynę, zwłaszcza że do 1846 r. należała ona do szkoły, a obecnie mieszkają w niej osoby prywatne oraz miejscowe duchowieństwo.

Jeżeli proponowany przeze mnie plan powiększenia szkoły zostanie zrealizowany, to w oficynie odebranej Kapitulie można będzie umieścić bibliotekę, mieszkanie dla woźnego, salę egzaminacyjną, w której odbywałyby się uroczystości szkolne, a ponadto część pomieszczeń będzie można przeznaczyć na mieszkania dla dwóch lub trzech rodzin nauczycielskich, mających niskie dochody.

W pokojach Inspektora brakuje okiennic, dlatego powstają przeciągi, narażające na szwank jego zdrowie i zdrowie rodziny.

Przełożeni i nauczyciele

Inspektor szkolny [Antoni] Stabrowski jest pracowity i aktywny.

Na pochwałę za gorliwość i znaczne postępy ich uczniów w nauce zasługują następujący nauczyciele: nauczyciel języka łacińskiego Aleksander Królikowski oraz nauczyciel rysunków i kaligrafii Jan Leń.

Nauczyciel [Ignacy] Wróblewski, ze względu na mierne postępy w nauce uczniów dwóch pierwszych klas, zasługuje na naganą.

12. Radomskie Gubernialne Filologiczne Gimnazjum i znajdująca się przy nim Realna Powiatowa Szkoła o kierunku agronomicznym¹⁶

Część naukowa

W dniach od 8/20 do 13/25 czerwca 1853 r. wizytowałem Radomskie Filologiczne Gimnazjum i pozostającą przy nim Szkołę Realną o kierunku agronomicznym.

Przejrzałem księgę protokołów posiedzeń nauczycielskich, dziennik postępów uczniów w nauce, księgę kar, dzienniki szkolne, skontrolowałem niektóre uczniowskie stancje, obserwowałem zachowanie się uczniów w kościele, w szkole i poza nią, egzaminowałem ich w obecności dyrektora i inspektora z różnych przedmiotów szkolnych i naocznie przekonałem się, iż większa ich część zasługuje na przejście do wyższej klasy. Ogólnie wychowankowie wymienionych szkół wyróżniali się dobrym zachowaniem, z wyjątkiem dwóch uczniów klasy III Szkoły Powiatowej Realnej: Władysława Brochociego i Antoniego Markiewicza, przedstawionych Jego Ekscelencji Panu Kuratorowi do wydalenia ze szkoły za złe zachowanie i brak postępów w nauce. Oczywiście, w czasie trwania roku szkolnego zdarzyły się pewne wybryki uczniów, wynikające z lenistwa bądź lekkomyślności, lecz władze szkoły karały za to winnych surowo.

Wprawdzie wszystkie przedmioty szkolne zostały wyłożone we właściwym zakresie, lecz muszę wspomnieć, że nie wszystkie nauki dały zadowalające wyniki.

a) Gimnazjum Filologiczne

Religii uczono we wszystkich klasach z pożytkiem dla młodzieży. Pożądane byłoby jednak, by ćwiczenia dla uczniów klasy VI i VII zawierały więcej głębszych myśli religijnych.

Język polski pod względem teorii był wykładany we wszystkich klasach starannie, pracowicie i z pożytkiem dla młodzieży. Jednakże nauczyciel klasy I powinien przyzwyczajać uczniów do wyraźnego czytania. W ćwiczeniach uczniów klasy III i IV nauczyciel winien przestrzegać pilnie zasady stopniowania trudności, a w klasie VII – nie zadawać uczniom ćwiczeń przekraczających ich możliwości.

Języka rosyjskiego w czterech niższych klasach, z praktycznego punktu widzenia, uczono ze znacznym pożytkiem. Uczniowie bez trudności opowiadali treści przeczytanych bajek i powieści; tylko czasem wymawiali niepoprawnie niektóre wyrazy. Język rosyjski z literaturą w trzech klasach wyższych był dobrze wykładany. Wszystkie ćwiczenia były starannie przygotowane, a ich ilość była zadowalająca.

¹⁶ CGIAP, f. 733, op. 77, d. 386, k. 61–66.

Postępy w nauce w zakresie języka niemieckiego u uczniów klasy I były zadowalające, natomiast w klasach II, III i IV – niedostateczne, szczególnie z gramatyki. Dostrzegłem znaczną pracowitość ze strony nauczyciela tego języka w klasach V, VI i VII, lecz mimo jego wysiłków wyniki okazały się niezadowalające.

Postępy z języka francuskiego są zadowalające, a byłyby jeszcze lepsze, gdyby nauczyciel lepiej objaśniał zasady gramatyczne, odwołując się częściej do przykładów. W poprawionych przez nauczyciela ćwiczeniach dostrzegłem dużą troskę o wyniki w nauce.

Język łaciński, którego obecnie – zgodnie z programem – uczy się w klasie IV, V, VI i VII, był prowadzony z dużym pożytkiem dla uczniów.

To samo muszę powiedzieć i o nauczaniu języka greckiego. Nauczyciele obu tych przedmiotów z niezwykłą gorliwością troszczyli się o wyniki w nauce.

Rosyjskie i miejscowe prawo było wykładane zgodnie z programem przez dwóch nauczycieli, z korzyścią dla uczniów.

Uczniowie klasy I wykazywali małe umiejętności praktyczne w rozwiązywaniu zadań arytmetycznych. Arytmetyka, algebra i geometria w klasach pozostałych wykładana była na zadowalającym poziomie.

Z równie dobrym skutkiem uczono nauk przyrodniczych oraz geografii matematycznej w klasach wyższych.

Historia i geografia, jak już zauważyłem, były wykładane z dużą starannością. W zakresie tych przedmiotów nauczania osiągnano dostateczne wyniki. Można przypuszczać, że dzięki pracowitości, zdolnościom i zaangażowaniu nowego nauczyciela, dziedziny te, dotąd niedbale prowadzone przez poprzedniego nauczyciela, przeniesionego za karę do szkoły powiatowej, będą obecnie prowadzone na poziomie i z dobrymi wynikami. Uczniowie z klas starszych wykazali się zadowalającymi wynikami z historii Rosji i Polski, z wyjątkiem uczniów klasy V, którzy osiągnęli słabe wyniki z historii Polski.

Rysunków i kaligrafii uczono z pożytkiem dla uczniów.

b) Szkoła Powiatowa Realna

Wielu uczniów klasy I i II nie osiągnęło dostatecznych wyników z religii, a w klasach III i IV przedmiotu tego uczono z dostatecznym pożytkiem.

Język polski we wszystkich klasach podawany był na zadowalającym poziomie. Wszystkie ćwiczenia odpowiadały profilowi szkoły i były starannie poprawiane przez nauczyciela.

Uczniowie klasy I i II wykazali zadowalające postępy z języka rosyjskiego, ale ich wymowa nie zawsze była poprawna. Uczniowie klasy IV powinni z większą łatwością opowiadać treści przeczytanych urywków i tłumaczyć z języka rosyjskiego na polski.

Uczniowie klasy I słabo czytają po niemiecku. Przedmiot ten w trzech wyższych klasach prowadzony był z pożytkiem. Ćwiczenia wykonywane przez uczniów były starannie sprawdzane i poprawiane przez nauczyciela. Należy więc mieć nadzieję, że nowy nauczyciel tego przedmiotu nie tracąc zapału i gorliwości, spełni pokładane w nim nadzieje.

W arytmetyce uczniowie klasy I wykazali się słabymi wynikami, w klasie II – dostatecznymi. Arytmetyka i geometria w klasie III i IV wykładana była z pożytkiem. Liczne zadania arytmetyczne były starannie zapisywane, a figury geometryczne ładnie przez uczniów narysowane.

Geografia i historia naturalna była wykładana w klasie I i II ze średnim dla uczniów pożytkiem.

Fizyka z braku nauczyciela, była prowadzona ze znacznym pożytkiem przez dyrektora szkoły. Inne nauki przyrodnicze, z tego samego powodu w ogóle w minionym roku nie były wykładane.

Liczni uczniowie tej szkoły ładnie piszą i czynią znaczne postępy szczególnie w zakresie rysunku graficznego i topograficznego.

W kancelarii nie stwierdziłem zaległych spraw. W bibliotece, laboratorium chemicznym, gabinecie fizyki, a także w izbach lekcyjnych stwierdziłem czystość i porządek.

Zobowiązałem dyrektora do ścisłego przestrzegania zarządzeń Jego Wielmożności Pana Kuratora dotyczącego przenoszenia uczniów oraz wydawania świadectw szkolnych.

Część administracyjna

a) w Gimnazjum Filologicznym w bieżącym roku szkolnym było 216 uczniów, a mianowicie:

w klasie I – 17, w kl. II – 36, w kl. III – 33, w kl. IV – 43, w kl. V – 41, w kl. VI – 25 i w kl. VII – 21.

b) w Szkole Realnej było 123 uczniów, z nich: w klasie I – 30, w kl. II – 39, w kl. III – 32 i w kl. IV – 14.

Uczniowie obu szkół wygodnie mieszkają na kwaterach u nauczycieli lub na stacjach u osób prywatnych, które posiadają pozwolenie na ich prowadzenie, albo mieszkają u swoich krewnych i rodziców. Uczniów zamieszkałych u nauczycieli nadzoruje dyrektor szkoły, nad uczniami zaś mieszkającymi na stacjach prywatnych opiekę sprawuje inspektor oraz nauczyciele. Uczniowie są bardzo czujnie kontrolowani.

Szkoła mieści się w budynku należącym do pijarów. Roczna opłata za najem lokalu znajdującego się w dobrym stanie wynosi 900 rs.

Biblioteka zawiera 2.739 dzieł, 5901 książek, 4952 tomy, 77 map geograficznych, 18 atlasów; 1970 numerów periodyków, 899 książek, 611 tomów, 16 albumów rysunkowych, 227 egzemplarzy oddzielnych.

W gabinetach znajduje się: 91 przyrządów matematycznych, 645 instrumentów fizycznych, 941 minerałów, 245 przyrządów uczniowskich.

Istnieje konieczność zakupu 2 szaf bibliotecznych, bo książki są przechowywane w skrzyniach. Z tego tytułu na odszukanie potrzebnego tytułu trzeba stracić wiele czasu. Wspomnianych szaf brakuje, ponieważ korespondencja w sprawie ich zakupu z Radomskim Rządem Gubernialnym, w której złożono zapotrzebowanie 6/18 maja 1850 r., nie została dotąd skończona.

Na skutek podziału trzech wyższych klas na oddział filologiczno-prawniczy, powstała konieczność zakupu dwóch stołów, dwóch krzeseł i dwóch tablic stojących.

Przełożeni i nauczyciele

Dyrektor i inspektor gorliwie wykonują swoje obowiązki. Także następujący nauczyciele za pilną służbę zasługują na pochwałę:

starszy nauczyciel, radca kolegiálny, Józef Żochowski, który z dużym pożytkiem uczy języka łacińskiego w klasie V, VI i VII oraz historii powszechnej w języku rosyjskim w klasie VII;

młodszy nauczyciel, protojerej Ignacy Klimowicz, za dobre wyniki w nauczaniu języka rosyjskiego; Józef Sulej, za dobre wyniki w nauczaniu języka polskiego.

Wprawdzie w tej szkole niektórzy nauczyciele wyróżniali się gorliwością i umiejętnością uczyli swoich przedmiotów, to jednak uczniowie nie wykazali się zadowolającymi

postępami w nauce, ze względu na liczne uchybienia, zdarzające się w ubiegłym roku, częściowo spowodowane chorobą niektórych nauczycieli. Dwaj z nich zmarli.

Zaważyło na tym częściowo przemieszczanie niektórych nauczycieli za zaniedbania, jak było np. z Aleksandrem Kruhelskim.

Właściwie tylko jeden nauczyciel Szkoły Realnej Karol Hawelke zasługuje na nagane za mierne postępy w nauce jego podopiecznych. Należy jednak zwrócić uwagę na bardzo zły stan jego zdrowia i mierne zdolności, jak również na to, że wyniki w nauce w roku bieżącym okazały się takie same jak w ubiegłym.

13. RAPORT Z WIZYTACJI SZKÓŁ PIOTRKOWSKICH PIOTRA SOFJANO¹⁷

W celu wykonania polecenia Waszej Ekscelencji z dnia 5 czerwca 1853 r. już nazajutrz, w niedzielę, udałem się pierwszym pociągiem do Piotrkowa, gdzie dotarłem o godzinie 6 wieczorem.

Wychodząc z dworca kolejowego, zauważyłem kilku uczniów spacerujących po nowym ogrodzie miejskim. Wszyscy byli w schludnych mundurach, zachowywali się dobrze, a napotkanym oficerom wojskowym oddawali honory z należytym szacunkiem.

W tymże ogrodzie spacerowali również nauczyciele, z czego wnioskowałem, że uczniowie znajdując się w dniu świątecznym w miejscu publicznym, są pod bezpośrednim nadzorem swych nauczycieli.

Udając się do miasta, spotkałem na pierwszej ulicy prowadzącej do ogrodu miejskiego inspektora gimnazjum wraz z dwoma nauczycielami. Nie wstępując do mieszkania, wraz z inspektorem, prosto skierowałem się do dyrektora gimnazjum. Zastałem go chorego. Bardzo narzekał na utratę zdrowia, o czym sam później się przekonałem. Po wstępnych pytaniach na temat stanu powierzonych Panu [Ernestowi] Schafferowi zakładów szkolnych, umówiłem się z nim co do kolejności przebiegu mojej wizytacji w gimnazjum, po czym poszliśmy z inspektorem odwiedzić kilka stancji uczniowskich.

Rankiem następnego dnia, uczestniczyłem w modlitwie uczniów. Z satysfakcją stwierdziłem, że uczniowie z przejęciem słuchali nabożeństwa. Wychodząc ze świątyni, trzymali się dwójkami i przestrzegali zasady pełnego szacunku do swych przełożonych.

Po przybyciu do gimnazjum, przystąpiłem do egzaminowania uczniów w czterech najmłodszych klasach. Egzamin trwał od godz. 8 do 12 rano i od 2 do 5 po południu. W klasie I było 33 uczniów, w II – 50, w III – 50 i w IV – 48. Z niektórych przedmiotów wyniki nauki były bardzo zadowalające. Szczególnie dobrze uczono języka polskiego w klasie I, II i III oraz języka łacińskiego, greckiego i zoologii w klasie IV. Ale we wszystkich czterech klasach, a szczególnie w klasie I na niskim poziomie stał język rosyjski. W klasie IV są uczniowie, którzy mają dosyć dobrą wymowę, lecz rzadko kto dobrze zna gramatykę, co nieuchronnie utrudni im przejście na wyższy poziom.

Z religii rzymsko-katolickiej są jednakowo słabe postępy. W klasie IV uczniowie odpowiadali nie najlepiej, nie rozumiejąc tego, czego nauczyli się na pamięć. W uzasadnieniu władze szkolne oświadczyły, że obecny nauczyciel pracuje od niedawna, zaś jego poprzednik długo chorował, aż wreszcie zmarł.

Z języka niemieckiego postępy są nieznaczne, a z francuskiego – bardzo słabe.

¹⁷ CGIAP, f. 733, op. 77, d. 386, k. 61–66.

Od 7–9 czerwca 1853 r. przeprowadziłem kolejno egzaminy w trzech wyższych klasach. W klasie V uczyło się 50, w VI – 46 i w VII – 37 uczniów. Uczniowie klasy V i VII zdali wszystkie egzaminy. Szczególnie dobrze opanowano w obu klasach język rosyjski i polski, matematykę oraz naukę prawa, a zwłaszcza prawo lokalne, prawo Królestwa Polskiego; w klasie V – język łaciński i grecki oraz fizykę; w klasie VII – historię Polski i Rosji oraz historię powszechną. W klasie VI ogólne postępy były dostateczne.

O zdolnościach pedagogicznych nauczycieli.

Starając się podczas egzaminów w Gimnazjum Piotrkowskim rozpoznać także zdolności nauczycieli, doszedłem do następujących wniosków. Starsi nauczyciele, języka rosyjskiego – [Mikołaj] Wasiliew, powszechnej, rosyjskiej i polskiej historii – [Franciszek] Dębicki oraz matematyki – [Adam] Łukomski, są w pełni zaznajomieni z powierzonymi im przedmiotami, posiadają zdolności do logicznego ich wykładania, a także zdolności do wywoływania szacunku i uległości ze strony młodzieży.

Podobne zalety posiada młodszy nauczyciel gramatyki polskiej i łacińskiej – [Aleksander] Zieliński, któremu powierzono nauczanie języka polskiego w trzech niższych klasach.

Do dobrych nauczycieli należą również nauczyciele religii prawosławnej i katolickiej, a mianowicie ks. [Matwiej] Wieżykowski i ks. [Jan] Wojciechowski.

Starszy nauczyciel języka łacińskiego i greckiego – [Józef] Czachowski, posiada również zdolności do skutecznego nauczania tych przedmiotów, lecz nie zdążył on jeszcze w pełni zapoznać się z niedawno wprowadzonymi nowymi zasadami wymowy greckiej. Pokazane przez niego ćwiczenia uczniów świadczą o stałej jego pracowitości.

Młodszy nauczyciel geografii – [Mikołaj] Zahorski, któremu powierzono również nauczanie historii powszechnej w klasie IV, dzięki wieloletniej pracy pedagogicznej, zdobył niezbędne doświadczenie, tak potrzebne w skutecznym nauczaniu swego przedmiotu.

Uczący zbioru praw – [Józef] Zdziarski, zna swój przedmiot, lecz gdy chodzi o podstawowe pojęcia i źródła tej nauki, czy też różne jej dziedziny, prawa i obowiązki obywatela itp., to wykłada zbyt abstrakcyjnie, zapominając o tym, że prowadzi lekcje w gimnazjum, a nie na uniwersytecie.

Zupełnie inną metodę stosuje nauczyciel prawa Królestwa Polskiego. Unikając wszelkich zbędnych szczegółów teoretycznych, z powodzeniem wykłada swój przedmiot w tym właśnie zakresie, którego wymaga program gimnazjum.

Młodszy nauczyciel języka rosyjskiego – [Ignacy] Grzędzica, zdaje się posiadać wystarczającą wiedzę, a według opinii swych przełożonych, jest też gorliwy. Niestety wykłada swój przedmiot niewyraźnie i niejasno.

Młodszy nauczyciel arytmetyki i geometrii – [Józef] Poniński, który prowadzi również lekcje z nauk przyrodniczych w klasie VI i VII, jest dosyć zdolny, ale widocznie niezbyt ochoczo wykonuje swoje obowiązki.

Nauczyciel języka niemieckiego – [Jan] Aspis jest dosyć zdolny i w opinii bezpośrednich przełożonych, jest dosyć pracowity.

Nauczyciel języka francuskiego ma mgliste pojęcie o zasadach nauczania, a przy tym nie stosuje się do zaleceń przewidzianych w instrukcji. Jego wiedza jest dosyć ograniczona.

Pozostały po egzaminach czas wolny w dniu 9 czerwca oraz część następnego dnia wykorzystałem na sprawdzenie działu gospodarczego gimnazjum.

Budynek, w którym mieści się ta placówka, jest pod każdym względem w dobrym stanie. Jediną niedogodnością jest to, że jedne klasy są na pierwszym piętrze, a inne

– na trzecim. W tej sytuacji czujne nadzorowanie uczniów jest bardzo utrudnione, a nawet – rzec można – niemożliwe. W przyszłym roku niedociągnięcie to zostanie zlikwidowane, albowiem z polecenia Waszej Ekscelencji wszystkie klasy zostaną umieszczone na pierwszych piętrach.

Biblioteka zajmuje niewielkie i niskie pomieszczenie, które obecnie znajduje się na trzecim piętrze. Podczas deszczu woda przecieka przez sufit i okna. W okresie zimowym biblioteka nie jest ogrzewana. Jest bardzo pożądane, by w związku z przeniesieniem niektórych klas lekcyjnych na drugie piętro, oddano pod bibliotekę salę na drugim piętrze, w której przechowywane są obecnie książki z byłej biblioteki jezuickiej. Ale jednocześnie należy nabyć na własność resortu szkolnego, bądź wynająć, znajdujące się przy ścianach szafy, zwłaszcza że półki, na których spoczywają obecnie książki w bibliotece gimnazjum, są stare i jest ich zbyt mało. Wspominając o książkach, muszę stwierdzić, że znaczna ich część nie jest opracowana. Dlatego wydawnictwa periodyczne uległy dużemu zniszczeniu, w skutek częstego używania. Starszy nauczyciel [Franciszek] Dębicki podjął się trudu urządzenia biblioteki i zajmuje się obecnie układaniem katalogu. Obiecał mi, że wykorzysta czas wakacyjny i doprowadzi pracę do końca.

Muzeum utrzymane jest w porządku i czystości, lecz wiele przyrządów i instrumentów matematycznych, chemicznych i fizycznych wymaga naprawy. Załączam wykonany na moje polecenie spis tych przedmiotów.

W kancelarii spraw niezakończonych nie stwierdziłem. Dokumenty są troskliwie przechowywane. Dzienniki posiedzeń rady pedagogicznej gimnazjum świadczą o tym, że kierownictwo gimnazjum troszczy się o dobro zakładu.

10 czerwca 1853 r. wizytowałem ponownie otwartą w Piotrkowie Powiatową Szkołę Realną. Jej stan jest w pełni zadowalający.

Liczba uczniów: w klasie I – 28, w II – 15, w III – 5. W czasie egzaminów okazało się, że z wyjątkiem nauk przyrodniczych, we wszystkich trzech klasach oraz geografii powszechnej w klasie II, pozostałych przedmiotów uczono ze znacznym pożytkiem. Szczególnie dobrze przerabiano język polski w klasie II i III. Całkiem dobre wyniki były również z rysunków i kaligrafii. Zespół nauczycielski bardzo dobry. I tylko nauczyciel nauk przyrodniczych, świeży absolwent Uniwersytetu Moskiewskiego, średnio naucza swego przedmiotu. Na moją uwagę odpowiedział, że przygotowywał się do nauczania przedmiotów matematycznych. Prosił o przeniesienie go na inne, bardziej odpowiadające jego wykształceniu stanowisko.

Na podstawie dziennika posiedzeń rady szkoły przekonałem się, iż inspektor szkoły usilnie dba o doprowadzenie powierzonej mu placówki do odpowiedniego poziomu. Pośród różnych przedsięwzięć podjętych przez pana [Filipa] Zabawskiego, zauważyłem polecenie objęcia przez nauczycieli nadzoru nad wszystkimi stancjami uczniowskimi oraz obowiązkowe i częste ich odwiedzanie.

Wynajmowany przez szkołę dom, bardzo dogodnie położony, wystarcza pod względem powierzchni, zarówno dla uczniów obecnych, jak i przyszłych. Utrzymany jest w czystości i porządku. Na budynku szkoły brakuje jeszcze szyldu wraz z orłem, zegara ściennego oraz dzwonka.

Stancje uczniowskie

Z pośród wszystkich stancji uczniowskich odwiedziłem te, które prowadzą nauczyciele gimnazjalni: Dębicki, Poniński, Zahorski i Grzędzicki oraz osoby prywatne: Urbański, Frydrych, Kosobudzki, Czarnomski, Więckowski i Gubska.

Prawie wszystkie te mieszkania są niewygodne i niezbyt czyste, lecz trudno temu zaradzić, ponieważ są to przeważnie dzieci rodzin niezamożnych, a nawet całkiem biednych. Nie są oni w stanie wnosić takich opłat, które pozwalałyby na stawianie im wyższych wymagań. A poza tym w Piotrkowie jest bardzo mało domów z odpowiednimi wygodami. Oglądane przeze mnie mieszkania były bardzo często i systematycznie odwiedzane przez Inspektora gimnazjalnego i przez Inspektora szkoły realnej. Niestety, nader rzadko przez nauczycieli.

Narada podczas posiedzenia Rady Gimnazjum i Szkoły Realnej na temat wniosków powizytacyjnych.

Po zakończeniu wizytacji w piotrkowskich placówkach szkolnych odczytałem w dniu 13 czerwca na posiedzeniu Rady Gimnazjalnej i Szkoły Realnej zapisane przeze mnie w specjalnym dzienniku uwagi, na temat tych dwóch zakładów. Natomiast podczas zebrania Rady Gimnazjalnej odczytałem również uwagi o wszystkich innych wizytowanych przeze mnie szkołach.

Tego samego dnia powróciłem do Warszawy.

Donosząc o wszystkim, uważam za swój obowiązek z najgłębszym szacunkiem polecić łaskawej uwadze Waszej Ekscelencji następujące osoby, które wyróżniły się szczególną gorliwością w służbie:

- a. Inspektora Gimnazjum w Piotrkowie, radcę tytularnego [Wilhelma] Olszańskiego, nauczyciela religii prawosławnej, ks. [Matwieja] Wieżykowskiego, starszych nauczycieli: [Mikołaja] Wasiljewa, radcę dworu [Franciszka] Dębickiego, [Adama] Łukomskiego, [Mikołaja] Pancerama, [Józefa] Czachowskiego, radcę tytularnego [Antoniego] Jasińskiego; młodszych nauczycieli: radcę tytularnego [Aleksandra] Zielińskiego i [Mikołaja] Zacharskiego.
- b. Inspektora Szkoły Realnej, radcę tytularnego [Filipa] Zabawskiego, nauczyciela języka polskiego, radcę tytularnego [Edwarda] Schmidela, nauczyciela geografii [Konstantego] Jastrzębskiego, nauczyciela arytmetyki [Adama] Zabiello oraz nauczyciela rysunku i kaligrafii [Franciszka] Jabłońskiego.
- c. Zwierzchnika szkoły rządowej i rzemieślniczo-niedzielnej Pietrowicza.

W opinii władz lokalnych, wszyscy wyżej wymienieni cieszą się dużym uznaniem.

Na zakończenie pozwalam sobie dołączyć, sporządzone na moje zlecenie przez nauczycieli gimnazjum spisy pomocy dydaktycznych, niezbędne w podnoszeniu poziomu nauczania¹⁸.

RAPORT ZBIORCZY KURATORA ONW PAWŁA MUCHANOWA

Zawiera uwagi o wynikach wizytacji szkół średnich przeprowadzonych w 1853 r. jedynie w guberni warszawskiej i radomskiej.

Na podstawie 28 artykułu **Instrukcji dla Wizytatorów Warszawskiego Okręgu Naukowego** mam zaszczyt w załączeniu przedstawić Waszej Ekscelencji oryginały raportów wizytatorów: radcy stanu Smaczińskiego i radcy kolegiального Soffjano, z dokonanej przez nich w minionym roku szkolnym 1852/53 lustracji szkół w powierzonym mi Okręgu.

¹⁸ Tamże, k. 120–131.

Mam honor przy tym donieść Waszej Ekscelencji, że po rozpatrzeniu tych raportów w Radzie Wychowania Publicznego i stosownym rozpatrzeniu przedstawionych w nich okoliczności, podjęto następujące środki:

1. Wzorem ubiegłych dwóch lat, sporządzone przez P. P. Wizytatorów uwagi wydrukowane zostały w specjalnym okólniku, który rozesłano do wszystkich szkół podległego mi Okręgu, przy czym polecono zarówno zwierzchnikom szkół, jak i nauczycielom, zwrócenie należytej uwagi na ujawnione niedociągnięcia i zaniedbania oraz zalecenie dołożenia ze swej strony wszelkich starań dla uniknięcia ich w przyszłości.

2. Urzędnicy i nauczyciele, u których Wizytatorzy dostrzegli brak gorliwości w służbie lub słabe wyniki w nauce, otrzymali ode mnie upomnienie, a ich zwierzchnikom polecono roztoczenie nad nimi ścisłego nadzoru. Szczególną uwagę zwrócono na nauczycieli Piotrkowskiego Gimnazjum – [Ignacego] Grzędzicę i [Franciszka] Wolgemutha, Radomskiego Gimnazjum – [Karola] Hawelke i Łęczyckiej Pięcioklasowej Szkoły – [Franciszka] Litticha. Ponadto wszystkim zwierzchnikom zaleciłem, by co trzy miesiące informowali mnie o ich zachowaniu się i wykonywaniu swoich obowiązków. W przypadku braku poprawy podejmę wobec nich bardziej surowe środki.

3. Nadzorca etatowy Rawskiej Szkoły Powiatowej, [Józef] Przewłocki otrzymał ode mnie upomnienie.

4. Zwierzchnikom szkół i nauczycielom wyróżniającym się, zgodnie z doniesieniami Wizytatorów, za ich pracowitość, gorliwość i właściwe wypełnianie swoich obowiązków, wyraziłem podziękowanie.

5. Do Powiatowej Szkoły Realnej przy Gimnazjum Gubernialnym w Radomiu, gdzie brakowało nauczyciela nauk przyrodniczych oraz do Pięcioklasowej Szkoły w Pińczowie, w której nie było nauczyciela języka francuskiego. Takich nauczycieli, po pozyskaniu kandydatów, mianowano natychmiast. Także w Szkole Powiatowej w Sieradzu, na miejsce zwolnionego ze służby byłego nauczyciela [Aleksandra] Kruhelskiego, powołano nauczyciela historii i geografii pozyskanego z Moskwy. Kandydat Jastrow ukończył kurs nauk w tamtejszym Uniwersytecie. Przy tym, poczytuję sobie za honor donieść Waszej Ekscelencji, że w związku z wprowadzeniem do gimnazjów filologicznych i pięcioklasowych szkół powiatowych nauk przyrodniczych i zwiększonym w związku z tym zapotrzebowaniem na nauczycieli tych nauk, występują trudności w pozyskaniu do nauczania tych przedmiotów odpowiednio przygotowanych kandydatów. To zmusiło mnie do proszenia P.P. Kuratorów Petersburskiego i Moskiewskiego Okręgu o zobowiązanie studiujących w tamtejszych uniwersytetach stypendystów Królestwa Polskiego, na wydziałach fizyczno-matematycznych, do podjęcia studiów z zakresu nauk przyrodniczych, na co Wasza Ekscelencja raczyła wyrazić zgodę dwóm spośród nich na pobieranie stypendium jeszcze przez jeden rok.

Podobne kłopoty występują z pozyskaniem dobrze usposobionych nauczycieli języka francuskiego, ponieważ obecnie z zagranicy w ogóle nie przyjeżdżają kandydaci na posady nauczycielskie, jak również dlatego, że według obowiązujących przepisów, od wszystkich ubiegających o przyjęcie do służby rządowej wymagane jest złożenie przysięgi poddaństwa. Ten warunek zniechęca znajdujących się tu prywatnych nauczycieli francuskiego języka do przyjmowania posad w zakładach rządowych.

6. Co do wspomnianych przez Wizytatorów okoliczności, że w Pięcioklasowej Szkole Powiatowej w Pińczowie brakuje pomocy naukowych do nauki fizyki i innych przedmiotów, to kwestię tę miałem honor omówić szczegółowo w raporcie swoim z 25 stycznia ubiegłego 1853 r. Nawiasem mówiąc, ponieważ po zlikwidowanych ostatnio szkołach

w Szczepieszynie, w Łukowie i w Końskich pozostały pracownie, a w niektórych szkołach są instrumenty i przyrządy dla nich niepotrzebne, to dla uniknięcia zbędnych wydatków wydałem rozporządzenie przejrzenia wszystkich pracowni i wybrania tych instrumentów i pomocy, jakie mogłyby być przekazane innym szkołom, które ich potrzebują.

7. Wydałem odpowiednie rozporządzenie dotyczące naprawy przyrządów do nauki fizyki w Piotrkowskim Gimnazjum i w Sandomierskiej Szkole Powiatowej oraz zaopatrzenia niektórych szkół w nowe wzory do nauki rysunków i w inne pomoce naukowe.

8. Dokonano niezbędnych remontów w budynkach: Kaliskiej Wyższej Szkoły Realnej, w Pięcioklasowej Szkole Powiatowej w Łęczycy oraz w szkołach powiatowych w Rawie i Wieluniu. Co do niezbędnych remontów szkół powiatowych we Włocławku, Łowiczu, Pińczowie i Sandomierzu wydałem odpowiednie zarządzenia właściwym Rządom Gubernialnym. Równocześnie wydałem zarządzenie dotyczące zakupu brakujących lub naprawy używanych mebli w niektórych szkół, a mianowicie w Radomskim Gimnazjum, w Wyższej Szkole Realnej w Kielcach i w Kaliszu oraz w szkołach powiatowych w Sieradzu, Łowiczu i Rawie.

9. Podjęta została stosowna korespondencja co do powiększenia zbyt ciasnych pomieszczeń w Sandomierskiej Szkole Powiatowej w Sandomierzu z Komisją Rządową Spraw Wewnętrznych i Duchownych.

10. Odnośnie niezbędnych remontów w budynkach szkół wskazanych przez Wizytorów, zgodnie z obowiązującym porządkiem, wydano odpowiednie rozporządzenia za pośrednictwem właściwych Rządów Gubernialnych¹⁹.

¹⁹ Tamże, k. 1–5, pismo kuratora Warszawskiego Okręgu Naukowego, z dn. 15/27 lutego 1854 r. do zastępcy Ministra Oświecenia Publicznego w Sankt Petersburgu.

KAROLINA BALIŃSKA
Warszawa

WARSZAWSKIE SZKOLNICTWO DRAMATYCZNE PRZEŁOMU XIX I XX WIEKU NA PODSTAWIE ÓWCZESNEJ PRASY

Wydarzenia polityczne w Królestwie Polskim w II połowie XIX stulecia związane z upadkiem powstania styczniowego, spowodowały nie tylko straty materialne i ludzkie, ale także zmiany w świadomości zbiorowej Polaków. W wyniku tych tragicznych wydarzeń społeczeństwo zmieniło swój stosunek do działań konspiracyjnych na rozsądne ważenie każdego ruchu, zmierzające do kompromisu i ugody politycznej. Taki sposób widzenia otaczającej rzeczywistości miał na celu ograniczenie do minimum kolejnych strat^{1*}.

Zryw powstańczy doprowadził także do zmian w szkolnictwie Królestwa Polskiego. Ustawa szkolna², tzw. ustawa Aleksandra Wielopolskiego, zatwierdzona 20 maja 1862 roku przez cara Aleksandra II straciła swój obowiązujący charakter, a w rok potem jej autor stracił poparcie władz carskich i przestał pełnić funkcję naczelnika rządu cywilnego.

Władze, zdając sobie sprawę z niebezpieczeństwa, jakie niosła ze sobą szkoła narodowa, wprowadziły nową rusyfikacyjną politykę oświatową. Zadanie uporządkowania szkolnictwa polskiego na wzór rosyjski oraz stłumienia polskiej rewolucji otrzymał generał Fiodor Berg, który został mianowany namiestnikiem Królestwa Polskiego. Zmienił się także dyrektor Komisji Rządowej Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego – funkcję tę objął najpierw Teodor Witte, a zaraz po nim Mikołaj Apuchtin. Osobą powołaną do opracowania zmian w oświacie polskiej był Mikołaj Milutin, mianowany na to stanowisko przez władze rosyjskie.

Jedno z najważniejszych miejsc w nowej wizji polskiego szkolnictwa zajmowały szkoły wiejskie. Milutinowi zależało na połączeniu reformy szkolnictwa na wsi ze świeżo wydanym ukazem znoszącym pańszczyznę³, by w ten sposób uświadomić chłopom Królestwa Polskiego, że wszystkie podejmowane przez władze carskie działania są wyrazem troski o ich dobro⁴.

* Wyjątkowo – ze względu na dużą ilość przypisów w stosunku do objętości artykułu – wszystkie zamieszczono na końcu materiału (patrz s. 136).

W 1864 roku car zatwierdził propozycje⁵ przygotowane przez Milutina. Według nowych postanowień nauka w szkołach miała odbywać się w języku ojczystym, ale to postanowienie obowiązywało tylko do 1872 roku. Od 1873 roku nauczano w języku rosyjskim, a ustawa regulująca to postanowienie weszła w życie w 1885 roku. Dla pełnej rusyfikacji społeczeństwa polskiego rozpoczęto wydawanie podręczników po rosyjsku dla szkół elementarnych. Najbardziej wartościowych nauczycieli usunięto ze szkół, a nad pozostałymi sprawowano nadzór policyjny⁶.

Represje popowstaniowe dały się także odczuć w sferze kultury. Działaniem nagminnym było wielokrotne zawieszanie i wznawianie działalności teatrów warszawskich, a także w pewnym momencie zawieszenie zajęć w Szkole Dramatycznej.

Wznowienie działalności Szkoły nastąpiło w 1864 roku, już po zakończeniu powstania styczniowego. Niecały rok później, w 1865 roku, odbył się pierwszy popis uczniów szkoły, na którym zaprezentowano fragmenty sztuk aktualnie granych na scenach teatrów warszawskich. Uczniowie wzięli także udział w niewielkim konkursie, podczas którego odpowiadali na pytania z gramatyki i z nauki o stylu, a także odczytywali wypracowania i opowiadania⁷. Działalność Szkoły Dramatycznej spotykała się z pochlebnymi recenzjami ze strony prasy, jak choćby w „Kurierze Warszawskim”. Pisano – *myśl Dyrekcji stworzenia trzeciego teatru z młodszych artystów i Szkoły Dramatycznej z łatwością teraz wprowadzoną być może w wykonanie*⁸. Pojawiały się jednak inne głosy stwierdzające, iż sama praktyka teatralna nie tworzy aktora i że pewne podstawy można zdobyć tylko poprzez teoretyczną naukę szkolną⁹.

Organizacja szkoły polegała na wyodrębnieniu dwóch oddziałów. Oddział pierwszy – teoretyczny zapewniał wykształcenie ogólne, czyli przedmioty takie jak gramatyka czy literatura; w oddziale drugim – praktycznym uczniowie przygotowywani byli do pracy na scenie. W tym czasie wykładowcami Szkoły Dramatycznej w Warszawie byli między innymi Jan Chęciński¹⁰, Jan Tomasz Seweryn Jasiński¹¹, Leontyna Halpertowa¹², Jan Królikowski¹³, Józef Rychter¹⁴.

W 1865 roku pojawił się także pierwszy podręcznik teatralny emerytowanego w 1862 roku Jana Tomasza Seweryna Jasińskiego, zatytułowany *Teoria sztuki dramatycznej*. Zawierał on wskazówki dla adeptów sztuki aktorskiej z dziedziny teorii, mimiki, zasad dobrego mówienia – dykcji, wyrażania emocji na scenie i interpretacji roli.

W latach 1866–1867 odbyły się przedstawienia z udziałem uczniów Szkoły Dramatycznej. Na ostatnim obecny był Aleksander Hauke¹⁵ – prezes Dyrekcji Warszawskich Teatrów Rządowych. Był to ostatni popis uczniów Szkoły przed jej zamknięciem przez władze. Ostatecznie zamknięto Szkołę Dramatyczną 13 stycznia 1868 roku.

Powtórne powołanie placówki do życia miało miejsce dopiero po czterdziestu latach w 1908 roku pod nazwą Szkoły Aplikacyjnej¹⁶.

Po wstrzymaniu działalności Szkoły Dramatycznej jedyną możliwością kształcenia aktorów po roku 1868 były szkoły i lekcje prywatne.

Próbę otwarcia prywatnej szkoły artystycznej podjął między innymi Jan Chęciński, niestety zmarł w 1874 roku – zanim zdążył zrealizować pomysł¹⁷. Plan otwarcia prywatnej szkoły dramatycznej zrealizował Emil Deryng¹⁸. Ukończył on Szkołę Dramatyczną w 1839 roku. Był aktorem, powieściopisarzem, reżyserem i doskonałym pedagogiem. Tuż przed założeniem szkoły aktorskiej otrzymał stanowisko reżysera Warszawskich Teatrów Rządowych.

W 1878 roku Emil Deryng rozpoczął zarządzanie nowo powstałą szkołą prywatną. Zaraz po ogłoszeniu naboru pojawiły się w prasie noty i opinie na temat nowej placówki.

*Z ogłoszenia dowiadujemy się o ustanowieniu kursu rocznego, zawierającego dwa oddziały, znajdujemy wyliczone przedmioty wykładowe, słowem, spotykamy się z kompletną instytucją otwartą z pozwolenia władzy, a zatem dającą swobodny dostęp zarówno prawdziwemu powołaniu, jak i egzaltowanym przywidzeniom lub próżniackim wybrykom. (...) Przede wszystkim pamiętajmy, że szkoła dramatyczna nie tworzy talentów ani zdolności, – ale im daje niewątpliwie podstawę do samodzielnego spożytkowania darów otrzymanych od natury, toruje im drogę na wyżyny artystyczne, na które aktor często trafić nie może, lub, z których, trafiwszy nawet, lecz doznawszy zawrotu głowy, spada bez ratunku*¹⁹.

Brak instytucji państwowej powołanej do kształcenia artystów sceny teatralnej tworzył ogromną lukę, którą w pewnym sensie mogła zapełnić szkoła Derynga, dlatego też tak wielkie nadzieje pokładano zarówno w osobie jej dyrektora, jak i w ewentualnych przyszłych uczniach nowej placówki. *Wielkie talenty są jak wiadomo wyjątkowym na każdej scenie zjawiskiem; szkoły potrzebują one do pewnego punktu, od którego dalej o własnych siłach ku ideałom artystycznym zdążają*²⁰.

Inauguracja działalności szkoły odbyła się 24 września 1878 roku w sali Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności. Podczas uroczystości otwarcia Emil Deryng mówił o głównych celach, jakie chciał zrealizować, powołując do życia tę placówkę. Były to przede wszystkim: *nabycie ze strony uczniów techniki artystycznej [...], praca daleka od suchej rutyny, samodzielna, nie rozpraszająca się na przestrzenie zbyt obszerne*²¹.

Do zajęć w szkole mogły przystąpić wszystkie osoby, które ukończyły 15 rok życia. Informowano, że: *Po upływie trzech miesięcy osoby uznane za niezdolnione do zawodu winny usunąć się dobrowolnie [...]*²². Nie stawiano żadnych wymagań kandydatom do szkoły aktorskiej. Wielokrotnie pisał o tym Władysław Bogusławski²³ na łamach „Kurier Warszawskiego”: [...] *mamy na myśli niebezpieczeństwo pomnożenia najsmutniejszego z proletariatów – proletariatu aktorskiego. Istnieje on i tak, – ale do nędzy materialnej nie dodaje cierpień moralnych wynikających z pseudo-wykształcenia, które utrzymuje proletariusza w ciągłym głodzie duchowym, równie trudnym do zaspokojenia jak głód fizyczny. Tytuł „ucznia szkoły dramatycznej” łatwo nabyty, a nie dający uzdolnienia scenicznego, rodzić może w sferze teatralnej coraz nowe zastępy „zrozpaczonych”, którzy w tem większem uczują się odosobnieniu, że towarzyszy nie znajdują już ani w literaturze ani w sztuce*²⁴.

Wśród wykładowców Szkoły Emila Derynga byli między innymi: Bogumił Aspis²⁵, Piotr Chmielowski²⁶, Wojciech Gerson²⁷, Józef Kotarbiński²⁸, Mieczysław Horbowski^{29 30}.

Według informacji podanych w roku 1879 w szkole prowadzone były zajęcia z: charakterystyki, teorii sztuki dramatycznej, kostiumologii, estetyki i stylistyki. Pierwsze dokonania uczniów szkoły ujrzały światło dzienne 21 czerwca 1879 roku w teatrze przy ulicy Daniłowiczowskiej. Zaprezentowano tam wykład Piotra Chmielowskiego, a także deklamacje i fragmenty sztuk. Występy uczniów zebrały bardzo pochlebne opinie. Zwracano przede wszystkim uwagę na bardzo krótki okres działalności szkoły, a mimo to wysoki poziom przygotowania dykcyjnego i tekstowego³¹. *Widoczna tu praca sumienna, kierunek energiczny i gorliwy, co po roku istnienia zakładu dobrze wróży [...] Aktorów bez szkoły mamy coraz więcej, improwizatorów scenicznych z każdym rokiem nam przybywa. [...] Dobra szkoła odżywić może tradycję wielką sztuki i ku temu celowi dążyć winna*³².

W niedługim czasie szkoła Emila Derynga otrzymała zezwolenie na organizowanie publicznych przedstawień teatralnych. Zamiarem Derynga było wystawienie polskich dramatów twórców współczesnych³³.

Mimo bardzo dalekosiężnych planów wystawienie dzieł sztuki w obecności ich autorów nie doszło do skutku, udało się natomiast zorganizować szereg przedstawień³⁴ w Teatrze Granzowa przy ul. Daniłowiczowskiej. W programie najczęściej pojawiały się jednoaktowe utwory polskie takich twórców jak: Józef Korzeniowski, Aleksander Fredro czy Józef Ignacy Kraszewski, znacznie rzadziej można było podziwiać przekłady z francuskiego czy niemieckiego³⁵.

Drugi rok działalności szkoły został zakończony popisem uczniów, nie spotkał się on jednak z pozytywną oceną ze strony prasy. We wzmiance zamieszczonej w „Kurierze Warszawskim” czytamy: *Uczniowie szkoły dramatycznej pod kierunkiem pana Derynga wystąpili wczoraj w przedstawieniu, które ze względu na zbliżający się koniec roku szkolnego nazwać by można popisem. Grano aż cztery sztuki, między nimi dwie poważniejszego nieco zakresu: Fredry **Odludki i poeta** i Copppe’go **Dwie boleści**. O pierwszej zupełnie zamilczeć wolimy – najslabsze siły amatorskie lepiej sobie nieraz z nią radziły [...]*³⁶.

Z czasem sytuacja materialna szkoły zaczęła się pogarszać, a mimo to zajęcia w szkole odbywały się bez zmian. Emil Deryng podjął decyzję o organizacji przedstawień gościnnych poza Warszawą. Uczniowie wyjeżdżali zatem do Płocka, Włocławka, Siedlec, Łowicza. Przedstawienia zamiejscowe były konsekwencją zajęcia sali teatru Granzowa przez Dyрекcję Teatrów Rządowych, co uniemożliwiała uczniom szkoły korzystanie z budynku teatru³⁷.

W 1881 roku odbył się kolejny popis uczniów Derynga. Niestety ponownie przedstawienie spotkało się z krytyczną oceną. *Deklamacja była w ogóle nad wyraz słabą i źle świadczącą nie tyle o kierunku szkoły i pracy nauczyciela, ile o zdolnościach wrodzonych uczniów*³⁸.

Zła kondycja szkoły zaczęła odbijać się na wynikach nauczania. Pisano o fatalnej sytuacji finansowej placówki, a co za tym idzie coraz gorszych wynikach w pracy. Redakcja postawiła tezę, że szkoła, będąc w tak fatalnej sytuacji, naraża swych uczniów na rozczarowanie i poważny zawód. *Szkoła dramatyczna p. Derynga egzystuje bytowaniem suchotnika, który dziś lub jutro zakończy swą męczącą pielgrzymkę*³⁹.

W przeciągu kilku następnych lat sytuacja finansowa szkoły regularnie się pogarszała, aż w roku 1884 Emil Deryng nieoficjalnie zawiesił działalność szkoły i wyjechał do Galicji⁴⁰. Opinie prasy o szkole Emila Derynga diametralnie się zmieniły, gdy pojawiła się informacja o planach Mariana Gawalewicza. Rozpoczął on bowiem starania o powołanie do życia bardzo podobnej placówki kształcącej młodych aktorów. Marian Gawalewicz był publicystą, powieściopisarzem, reżyserem i dyrektorem teatru. Współpracował z wieloma czasopismami takimi jak: „Tygodnik Ilustrowany”, „Kłosy”, „Kurier Warszawski”, „Tygodnik Polski”. Był reżyserem Teatru Ludowego w Warszawie oraz dyrektorem Teatru Wielkiego w Łodzi⁴¹. Tak jak kiedyś działalność Emila Derynga spotykała się z niepocholebną opinią ze strony Mariana Gawalewicza, tak w momencie tworzenia nowej szkoły przez Gawalewicza redakcja „Przeglądu Tygodniowego” w prześmiewczym tonie poinformowała opinię publiczną o powstaniu placówki. *Pan Gawalewicz [...] umyślił sobie założyć i zgadnijcie co? Czy fabrykę pończoch lub sztyftów do obuwia? [...] ale gdzie tam, oto ni mniej, ni więcej tylko wyższą, specjalną szkołę dramatyczną, powołując do spółdziału w tej poważnej pracy, dla wykładów, znanych literatów [...] Panie*

*Gawalewicz nie figluj! Bo chociaż oddano Ci wiele sprawiedliwości za parę małych ról odegranych w teatrzykach amatorskich, chociaż hałasowali za przekład paru poezyjek z francuskiego i paru dialożków oryginalnych, ale nie idzie, zatem, iż jeżeli kto w braku szewca, sam sobie buty załata, aby się już wykwalifikował na skończonego majstra w tym fachu*⁴². Redakcja jednocześnie wyrażała uznanie dla działalności Derynga i porównując ją z próbami Gawalewicza, nie szczędziła krytyki pod jego adresem. [...] *Chciej nas panie G. zrozumieć, jako dobry chłopiec i prowadź sobie dalej rzemiosło członka wzajemnej adoracji, które aby Ci lekkie było, ale sobie i przyszłym uczniom szkoły – którzy z łatwo-wiernych, snadno się zrekrutują, nie zwracaj głowy i nie narażaj na stratę czasu – oto Cię prosimy w imieniu dobra ogółu*⁴³.

Wciąż trwały próby powołania szkoły dramatycznej z prawdziwego zdarzenia. Powstała komisja, powołana przez Longina Gudowskiego, prezesa Dyrekcji Teatrów Rządowych, do wznowienia działalności szkoły przy Teatrach Rządowych. Jednym z wniosków był postawiony przez Władysława Bogusławskiego projekt Szkoły Dramatycznej przy Teatrach Rządowych finansowanej ze środków publicznych – wniosek ten został odrzucony. Teatr bowiem nie mógł finansować działalności szkoły w całości. Udało się jednak, dzięki zaangażowaniu wszystkich członków komisji, ustalić program szkoły, [...] *Program nauki w nowo powstającej szkole mógł być realizowany od zaraz, gdyż członkowie Komisji całkowicie bezinteresownie podzielili między siebie wszystkie wykłady*⁴⁴. Tak więc projekt szkoły dramatycznej miał poważne powody, aby stać się w krótkim czasie faktem, niestety wszelkie podejmowane starania, mimo zaangażowania prasy, nie dawały rezultatów z powodu biurokracji dyrekcji teatrów. Temat ten był podnoszony kilkakrotnie na łamach prasy, jednak nie dawało to rezultatów⁴⁵.

Oprócz Mariana Gawalewicza próbę założenia szkoły aktorskiej podjął Anastazy Trapszo⁴⁶. Pisano: [...] *Zwracamy się do pana Trapszy, któremu wcale nie szczególnie służy reklama dziennikarska, popierając zamiar założenia tak zwanej dramatycznej szkoły. Daj sobie pokój szanowny sługo Melpomeny i pod osłoną jej godeł nie baw się w lichą kramarską sprzedaż tego, co Ci się podoba nazwać „nauką dramaturgii”. Rozpoczynaleś swój zawód przed laty pod pomyślną wróżbą, miałeś zasób talentu i werwy, który mógłby cię postawić na pokaźnej wyżynie, opuściłeś jednak pracowite stanowisko na pierwszej polskiej scenie dla tego, żeby zostać przedsiębiorcą, żeby wieść godny pożałowania żywot wędrownego impresaria [...] czy po to zakładasz szkołę, abyś mnożył zwykły aktorski proletariat [...] bez poczucia wyższych artystycznych celów? [...] Porzuć rzekome apostołstwo sztuki, które będzie tylko zwykłą, tuzinkową, nieużyteczną spekulacją*⁴⁷.

Mimo wielu podzielonych zdań ze strony redakcji kulturalnych Anastazy Trapszo otrzymał zgodę od kuratora Okręgu Naukowego na prowadzenie między innymi lekcji z języka polskiego, poprawnej wymowy, deklamacji i sztuki dramatycznej. W rubryce **Echa Warszawskie** „Przeglądu Tygodniowego” pojawiały się kolejne komentarze dotyczące pracy Trapszy: [...] *Pan Anastazy Trapszo, który jakkolwiek nie posiada szkoły, udziela jednak nauki osobom, które pragną w przyszłości zająć stanowiska w rzędzie kapłanów sztuki dramatycznej. [...] Jak dotąd spod jego kierunku wyszło dwoje artystów: młody lecz pożyteczny dla sceny krakowskiej jeune premier p. Śliwicki oraz „naiwna” a obiecująca artystka teatru małego, panna Irena Trapszo. Gdyby tym zjawiskiem szkoły zajęli się prawdziwi miłośnicy sceny i gdyby oprócz artystycznych wskazówek postarano się o podniesienie umysłowej skali przyszłych Królikowskich i Modrzejewskich [...] może by z tej nauki był chleb*⁴⁸.

Przyczyną tak kąśliwych uwag była zapewne postawa Anastazego Trapszy, który nie cieszył się specjalną popularnością wśród społeczności warszawskiej, a to nie tylko z powodu niezbyt gruntownego przygotowania aktorskiego, ale ze względu na pewną słabość do wystawiania przedstawień opartych na utworach autorów rosyjskich, które prezentował w teatrzykach ogródkowych.

Po zamknięciu Szkoły Dramatycznej przy Teatrach Rządowych w 1868 roku okazało się, że jedyną jej godną namiastką była instytucja stworzona przez Emila Derynga. Mimo niepowodzenia, jakie spotkało tę placówkę, głównie z powodów finansowych, trzeba przyznać, iż założenia jej były jak najbardziej słuszne i chwalebne, choć zbyt wygórowane jak na możliwości kadry i uczniów⁴⁹.

W tym samym czasie rozwijało się Warszawskie Towarzystwo Muzyczne, które stało się jedyną nadzieją dla Szkoły Dramatycznej na stworzenie placówki na miarę szkoły przy teatrach rządowych. Pomysłodawcą szkoły przy Towarzystwie Muzycznym był Wiktor Piątkowski⁵⁰ prawnik i publicysta. Kierowała nim głównie chęć utrzymania języka polskiego w życiu publicznym, solidnie rusyfikowanym przez władze, a jedynym jeszcze neutralnym terenem, na którym można było nim swobodnie władać, była scena. Szkoła teatralna miała dostarczyć nowych sił, które wzmocniłyby warszawską scenę teatralną. Aby projekt szkoły przy Towarzystwie Muzycznym był łatwiejszy do wprowadzenia rozpoczęto zajęcia od kształcenia krasomówczego śpiewaków. Doskonalenie muzyków było bowiem bliższe głównym zadaniom Warszawskiego Towarzystwa Muzycznego niż kształcenie przyszłych aktorów dramatycznych. Starania Wiktora Piątkowskiego przyniosły w krótkim czasie rezultaty w postaci jednogłośniego przyjęcia uchwały o założeniu Klasy Dykcji i Deklamacji przy Warszawskim Towarzystwie Muzycznym przez Komitet Towarzystwa.

Zajęcia w nowo powstałej szkole rozpoczęły się w 1889 roku wykładem Józefa Kotarbińskiego. Lekcje odbywały się trzy razy w tygodniu, a opłata wynosiła 40 rubli rocznie⁵¹.

W krótkim czasie Klasa Dykcji i Deklamacji przy Warszawskim Towarzystwie Muzycznym stała się dostępna także dla adeptów sztuki teatralnej, a zajęcia rozszerzone zostały o wykłady z gry scenicznej. Dla sprawniejszego przeprowadzenia zmian zaangażowano dodatkowego nauczyciela w osobie Władysława Szymanowskiego⁵². Redaktor Edward Lubowski pisał: *[...] Od kilku lat panuje wszędzie pustka i głusza. Istniejące teatry zużywają własne siły, nowych nie dobierając, bo nie ma ich skąd dobierać. Młodzi kolejną rzecz konieczną, starzeć się muszą, starzy niedoleżnić, a najmłodszych, gotowych do boju, jak nie ma, tak nie ma, albo, jeżeli są, to lepiej żeby ich nie było [...]. Temu brakowi postarała się zaradzić „szkoła” przy Towarzystwie Muzycznym istniejąca z początkowania zasłużonego w tej mierze pana Wiktora Piątkowskiego. [...] Szkoła ta czy ją nazwiemy „przygotowawczą” czy „dramatyczną”, czy „konserwatorium” ma zawsze za zadanie dać pierwsze początki uczniom, którzy jeżeli czują powołanie, radzi by je okazać na zewnątrz tylko nie wiedzą jak się do tego zabrać. Pierwszymi wskazówkami są najelementarniejsze: jak głos wypuszczać, gdzie go zatrzymać, gdzie zrobić pauzę, gdzie go podnieść, a następnie właściwa dykcja, interpretacja, mimika i ruch. [...]*⁵³.

Edward Lubowski proponował nieco głębsze studia w Szkole Towarzystwa Muzycznego z uwzględnieniem raczej jakości niż liczby studentów, co w krótkim czasie miało dać jej szanse aspirowania do rangi teatru aplikacyjnego lub konserwatorium dramatycznego na wzór wiedeńskiego. Niestety, wkrótce po rozszerzeniu zakresu działalności szkoły recenzje kolejnych przedstawień były mniej pochlebne. Zarzucano przyszłym aktorom

brak zadowalającej dykcji i zbyt duże skupienie na dramatyzmie i emocjach związanych z wykonaniem roli⁵⁴.

Po ustąpieniu Władysława Szymanowskiego z posady nauczyciela w 1892 roku, jego miejsce zajął Wincenty Rapacki⁵⁵ uważany za jednego z najwybitniejszych polskich aktorów. Mimo niesprzyjających warunków zewnętrznych – *był wysoki, kościsty, nie odznaczał się urodą, rysy miał wprawdzie wyraziste, ale dosyć pospolite, duży nos, małe oczy, głos* – wedle określenia Władysława Bogusławskiego – *suchy, bez metalicznego dźwięku, również cechujący się jakimś odcieniem pospolitości*⁵⁶ – zyskał miano nowatora tworząc całkiem nową jak na polskie warunki technikę aktorską. Do uczniów Wincentego Rapackiego należeli między innymi: Stanisława Wysoka, Michał Tarasiewicz, Antoni Fertner i Aleksander Zelwerowicz⁵⁷.

W prasie wciąż trwała dyskusja, jak zmiana na stanowisku nauczyciela gry scenicznej wpłynie w rezultacie na poziom gry aktorskiej uczniów. Często powracano do dawnych zastrzeżeń, które towarzyszyły początkom działalności Klasy Dykcji i Deklamacji przy Towarzystwie Muzycznym⁵⁸. Wiktor Piątkowski nie ustawał jednak w wysiłkach, by zrealizować marzenie swojego życia i otworzyć szkołę podlegającą Dyrekcji Teatrów Rządowych w Warszawie, która miałaby być podobną do ideału szkoły aktorskiej, czyli – Szkoły Wiedeńskiej. Dyrekcja Teatrów w osobie Pawła Iwanowa nie wyraziła zgody na opłacanie w całości działalności szkoły aktorskiej, jednak zaproponowano jej wsparcie poprzez uczestniczenie w jej działalności, współdecydowanie o zarządzie i kadrze nauczycielskiej. Wiktor Piątkowski, chcąc opracować projekt jak najbardziej zbliżony do swojego obrazu szkoły dramatycznej, dalej pracował nad ofertą dla dyrekcji, jednak kolejne propozycje też nie spotykały się z całkowitym poparciem. Ostatecznie zdecydowano, że dyrekcja Warszawskich Teatrów Rządowych udzieli pomocy istniejącej już Klasie Dykcji i Deklamacji przy Warszawskim Towarzystwie Muzycznym. Pomoc ta polegała na udostępnieniu sal na wykłady, umożliwieniu korzystania ze sceny Teatru Rozmaitości podczas popisów i przedstawień, wolnych wstępów na spektakle dla uczniów szkoły, organizowaniu przedstawień na rzecz szkoły; dodatkowo zgodzono się na rozszerzenie działalności Klasy Dykcji i Deklamacji o klasę dramatyczną. I tak 15 września ukazała się w prasie informacja o otwarciu klasy dramatycznej przy Warszawskim Towarzystwie Muzycznym⁵⁹.

Nowa, rozszerzona o klasę dramatyczną szkoła przy WTM w roku szkolnym 1900/1901 przedstawiła swój nowy program nauczania z nową, powiększoną kadrą. Mieczysław Frenkiel⁶⁰, Wiktor Piątkowski i Władysław Szymanowski prowadzili Klasę Dykcji i Deklamacji; Wincenty Rapacki, Władysław Szymanowski i Roman Żelazowski odpowiadali za grę sceniczną; teorię sztuki dramatycznej wykładał Władysław Szymanowski, a historię literatury dramatycznej Julian Adolf Świącicki; estetyki dramatycznej uczył Wiktor Piątkowski, śpiewu Michał Biernacki, a zajęcia z tańca prowadził Aleksander Gillert. Pamiętając smutne skutki nieograniczonego niczym wstępu do szkoły Emila Derynga, tutaj wprowadzono egzaminy wstępne, a także zakazano uczniom występowania zarówno w teatrach amatorskich, jak i popularnych teatrach ogródkowych. Uczniowie byli zobowiązani przystępować do corocznych egzaminów przed komisją złożoną z członków komitetu Warszawskiego Towarzystwa Muzycznego oraz władz i wszystkich nauczycieli szkoły. Czasami do komisji egzaminacyjnej zapraszano wybitne osobistości ze świata kultury niezwiązane zawodowo ze szkołą Towarzystwa⁶¹.

Działalność szkoły stawała się coraz bardziej rozpoznawalna i coraz bardziej nagłaśniana przez prasę. Na popisy uczniów szkoły przybywali znani twórcy teatru, krytycy

i dziennikarze. Prasa bardzo uważnie śledziła postępy adeptów sztuki aktorskiej: [...] *Redakcja zwraca uwagę, iż dyrekcja Szkoły Dramatycznej przy Towarzystwie Muzycznym nie wypełnia obowiązku kształcenia wybitnych jednostek, a jedynie zaciera różnice i indywidualności i prowadzi do szablonu dawnej konwencjonalnej szkoły. Pani Ossowska – rokująca młoda adepta sztuki aktorskiej przyuczona jest do powtarzania słów niczym papuga powtarzając najdawniejsze intonacje teatralne, szablonowe ruchy etc. Podobnie Pan Hertz. Natomiast Pani Adryanna Lecouwer jest rzadkim talentem bardzo pozytywnie rokującym na przyszłość [...]*⁶².

Wiktor Piątkowski zawsze stawał w obronie swoich uczniów, tłumacząc ich niepowodzenia. Rozpoczynając dyskusję na łamach czasopism, tworzył coraz większy rozgłos wokół szkoły i uczniów. Obserwując polemiki redakcji kulturalnych, można jednak odnieść wrażenie, że mimo dużej dawki krytyki przede wszystkim wyczuwało się troskę o stan polskiego teatru. *Dziś wymagamy od gry aktorskiej najwyższej prostoty, naturalności. Wirtuozostwo teatralne należy do przeszłości, a dawny podział na szablony szlachetnych ojców, czarnych charakterów, komicznych matek, bohaterów i naiwnych zwolna się zaciera. Aktorzy odtwarzać muszą „ludzi”, a wrażenie wywołuje poprawna, jednolita gra zbiorowa. Wobec tego w przygotowaniu aktorów na scenę, przede wszystkim szanować należy indywidualność*⁶³.

Program wykładów zaproponowany w 1899 roku był aktualny już do końca istnienia Klasy Dykcji i Deklamacji przy Warszawskim Towarzystwie Muzycznym, czyli do 1916 roku. Niewielkim zmianom podlegała tylko kadra wykładowcza. W roku szkolnym 1902/1903 ze stanowiska nauczycielskiego odeszli Roman Żelazowski i Wincenty Rapacki, a propozycję dołączenia do grona nauczycielskiego przyjął Bolesław Ładnowski. W latach 1900–1905 Klasa Dramatyczna przeżywała swój najlepszy okres. Ugruntowana pozycja szkoły stawiała ją na pierwszym miejscu wśród pomniejszych kursów aktorskich, a szkoły podobnej do Klasy Dramatycznej ani w Warszawie, ani w Polsce nie było. Dopiero po 1905 roku popularność szkoły zaczęła maleć, głównie za sprawą powstania nowych Kursów Wokalno-Dramatycznych Heleny Józefy Hryniewieckiej⁶⁴.

W dwudziestosiedmioletniej historii szkoły w gronie pedagogicznym zasiadali między innymi tacy wykładowcy jak: Mieczysław Frenkiel, Marian Gawalewicz, Aleksander Gillert, Henryk Grubiński, Józef Kotarbiński, Bolesław Ładnowski, Władysław Szymanowski, Wincenty Rapacki, Wiktor Piątkowski⁶⁵.

Wszyscy aktorzy działający w klasach dramatycznych, szkołach aktorskich czy teatralnych mieli za zadanie przede wszystkim troszczyć się o wyrazistość języka polskiego. W obliczu rozprzestrzeniającej się russyfikacji i walki o zachowanie polskiego dziedzictwa kulturowego język był najważniejszym orężem i gwarantem zachowania odrębności narodowej i kulturalnej.

¹ W. Pobóg-Malinowski, *Najnowsza historia polityczna Polski 1864–1945*, Paryż 1953, s. 3.

² *Ustawa o wychowaniu publicznym w Królestwie Polskim zakładała rozbudowę szkół elementarnych jedno- i dwuklasowych finansowanych ze środków publicznych i poddanych opiece społecznych dozorów szkolnych. [...] Ustawa przywracała szkolnictwu w Królestwie charakter narodowy i wyrażała postępowe tendencje polityki szkolnej, w dążeniu do szerszego upowszechniania oświaty elementarnej na wsi, dostępności szkół średnich również dla dzieci ze środowisk mieszczańskich i ludowych, rozszerzenia oświaty zawodowej.* Cyt. za R. Wroczyński, *Dzieje oświaty polskiej 1795–1945*, Warszawa 1980, s. 128, 130.

³ Ukaz uwłaszczeniowy był swego rodzaju nagrodą cara dla chłopów za ich brak zainteresowania działaniami powstańcami.

⁴ R. Wroczyński, *Dzieje...*, s. 136–137.

⁵ Tzw. ustawy jugenheimskie – nazwa pochodzi od miejscowości Jugenheim, w której car zatwierdził ustawy Milutina. Por. R. Wroczyński, *Dzieje...*, s. 137.

⁶ Tamże.

⁷ Z. Wilski, *Polskie szkolnictwo teatralne 1811–1944*, Wrocław 1978, s. 54–55.

⁸ „Kurier Warszawski” 1865, nr 151, s. 786.

⁹ Nie godzimy się jednak z tymi, którzy twierdzą, że ze szkół dramatycznych w ogóle żaden nie płynię użytek, że wyłącznie praktyka teatralna może stworzyć dobrego aktora, w: „Tygodnik Ilustrowany” 1865, nr 303, s. 22.

¹⁰ Chęciński Jan Konstanty (1826–1874), artysta dramatyczny, reżyser, poeta, pisarz sceniczny, urodzony 22 XII w Warszawie, syn prawnika Jana Nepomucena i pierwszej jego żony Marianny z Dobrowolskich. Posiadając głos basowy, rozpoczął na jesieni 1844 naukę śpiewu u Quattriniego i wkrótce już występował w Teatrze Wielkim w drobnych rolach. W roku 1846 umieszczony na etacie jako chórzysta, uczęszczał jednocześnie do Szkoły Dramatycznej. Po przeszło trzyletnim w niej pobycie, na skutek przychylniej opinii nauczycieli Jasińskiego i Królikowskiego, został w roku 1850 przeniesiony na listę artystów dramatycznych. Trzykrotnie był reżyserem: od 24 V 1860 (przez kilka miesięcy), od 30 V 1868 do 7 VIII 1872 i od 30 IX 1873 do dnia śmierci. Niedostatek nauki szkolnej zastąpił Chęciński poważną, samodzielną pracą nad zdobyciem wielostronnego wykształcenia i rozwojem nieprzerwanej inteligencji. Pozwoliło mu to następnie rozpocząć działalność nie tylko pisarską ale również i pedagogiczną. Wiedzę teoretyczną z dziedziny sztuki aktorskiej i własne kilkunastoletnie doświadczenie spożytkował najpierw na stanowisku nauczyciela Szkoły Dramatycznej, zajmowanym od 6 V 1864 do 13 I 1868, tj. do dnia jej zamknięcia, następnie jako nauczyciel prywatny. Uczniami jego byli m.in.: Romana Popielówna, Władysław Szymanowski, Jan Tatarkiewicz. Próbowal również dziennikarstwa: w połowie 1867 wstąpił do redakcji „Kurjera Warszawskiego”; współpraca jego w tym piśmie nie pozostawiła jednak znaczących śladów. [...] Jan Chęciński zmarł na tyfus 30 XII 1874. Pochowany na Powązkach. [...] Oprac. M. Rutkowski, w: *Polski Słownik Biograficzny*, t. III, Kraków 1937.

¹¹ Jasiński Jan Tomasz Seweryn (1806–1879), aktor, dyrektor teatru, pedagog, pisarz. Ur. 8 XII w Warszawie, syn Józefa i Anny z Duszyńskich. [...] Jako aktor debiutował w Teatrze Narodowym w Warszawie 19 IX 1826 r. w roli Zeida w tragedii Voltaire’a *Mahomet*. W latach 1826–9 grał małe role w Teatrze Narodowym. Dopiero otwarcie Teatru Rozmaitości na jesieni 1829 r. dało Jasińskiemu warunki do rozwoju jego aktorstwa. [...] Obok dużej rutyny grę jego cechowała powierzchowność, przesada i nawet krzykliwość. [...] W roku 1843 został nauczycielem Warszawskiej Szkoły Dramatycznej. W r. 1850 rozstał się zasadniczo ze sceną i już tylko sporadycznie podejmował jakieś role. [...] Do uczniów Jasińskiego należeli: W. Bakalowiczowa, J. Tatarkiewicz i H. Modrzejewska. [...] Jasiński zmarł w Warszawie 14 I 1879 r., pochowany na Cmentarzu Powązkowskim. Oprac. E. Szwanowski, w: *Polski Słownik Biograficzny*, t. XI/I, Wrocław–Warszawa–Kraków 1964.

¹² Halpertowa Eleneonora Leontyna z Żuczowskich (1803–1895), aktorka. Urodzona 14 IV w Puławach, córka Grzegorza i Anny z Gołębskich. O życiu aktorki w latach poprzedzających jej ukazanie się w teatrze warszawskim nic nie wiadomo. [...] Halpertowa obdarzona była świetnymi warunkami zewnętrznymi; współcześni zaliczali ją do najpiękniejszych kobiet epoki. Głosem pięknym, dźwięcznym, choć niezbyt donośnym, władala po mistrzowsku. [...] Po podróżach do Lwowa i Krakowa wróciła do Warszawy 4 VIII 1832 r. i pozostała tu już do końca kariery. [...] *Polski Słownik Biograficzny*, t. IX/2, Wrocław–Kraków–Warszawa 1961.

¹³ Królikowski Jan Walery (1820–1886) aktor, reżyser, pedagog. Urodzony 11 IV w Warszawie, syn Józefa Franciszka i Karoliny Jante, brat Józefa Karola i Lena. [...] W roku 1835 złożył egzamin do szkoły dramatycznej B. Kudlicza, który nie rokował jednak Królikowskiemu sukcesów aktorskich, przede wszystkim ze względu na niekorzystne warunki zewnętrzne i słaby, wysoki głos. [...] Zaangażowany do Teatru Rozmaitości, debiutował 6 V 1846 r. rolą Grandeta w *Córce skąpca* J. Bayarda i P. Duporta (wg powieści H. Balzaka) i z miejsca podbił swym talentem nie tylko stołeczną publiczność, ale także prasę, która zgodnie podkreślała w grze Królikowskiego oryginalność i nowatorstwo. [...] W latach 1848–52 wykładał w Szkole Dramatycznej (później udzielał prywatnych lekcji, a do uczniów jego należeli m.in. A. Hoffmannówna, J. Kotarbiński i M. Prażmowski), w latach 1851–61 był głównym reżyserem teatru i jego to zasługą było wprowadzenie na scenę warszawską wielu pozycji współczesnego repertuaru polskiego. [...] Pod wpływem krytyki, która przybierała niekiedy rozmiary dokuczliwych ataków, Królikowski usuwał się od teatru, najchętniej wyżywał się w działalności recytatorskiej, osiągając w tym zakresie absolutne mistrzostwo. [...] Oprac. Z. Jabłoński, w: *Polski Słownik Biograficzny*, t. XV, Wrocław–Warszawa–Kraków 1970.

¹⁴ Rychter Józef Franciszek (1820–1885), aktor, reżyser, dyrektor teatru. Urodzony 9 IX w Kraśniku, był synem aptekarza Augustyna i Anny z Lipków, przyrodnim, starszym bratem Karola, aktora. Nauki pobierał w Opolu, w Lublinie, a następnie w Szczepieszynie. [...] Rychter zadebiutował w Lublinie 18 X 1838 rolą Zbójcy w dramacie E. Raupacha *Robert Diabeł* w zespole Tomasza Andrzeja Chelchowskiego. Rychter wykładał także w warszawskiej Szkole Dramatycznej (1852, 1858–60). Był pedagogiem bardzo sumiennym,

świecym zwłaszcza komediach Fredry, ale zrażał szorstkością, niecierpliwością, a nawet dokuczliwością. Zmarł w Warszawie w zupełnym osamotnieniu 25 VI 1885. Został pochowany na cmentarzu Powązkowskim. **Polski Słownik Biograficzny**, t. XXXIII/3, Wrocław–Kraków–Warszawa 1992.

¹⁵ Hauke Aleksander (1814–1868), prezes teatrów rządowych Warszawy, generał-major, zarządca pałaców cesarskich i Księstwa łowickiego. Ur. 13 X w Warszawie, syn Ludwika, dyrektora generalnego górnictwa w Królestwie Polskim, i Ludwiki z Priestfield-Watson. Pochodził ze starej rodziny flamandzkiej, osiadłej w Polsce, spokrewniony z Battenbergami. [...] 30 III 1861 r., [...] objął stanowisko prezesa Dyrekcji Teatrów Warszawskich po niepopularnym J. Abramowiczu. W okresie 1862–6 był też administratorem Księstwa łowickiego. [...] Hauke zmarł 8 IV 1868 r. po dłuższej chorobie. Oprac. S. Dąbrowski, w: **Polski Słownik Biograficzny**, t. IX/2, Wrocław–Kraków–Warszawa 1961.

¹⁶ Z Wilski, *Polskie szkolnictwo...*, s. 55–57.

¹⁷ Por. tamże, s. 65.

¹⁸ Deryng Emil (Emilian) (1819–1895), artysta dramatyczny, pedagog sceniczny, aktor dramatyczny i powieściopisarz. Urodzony w Warszawie 26 II jako syn Jana nauczyciela i Teresy z Putzów, przygotowywał się do zawodu aktorskiego pod kierunkiem Bonawentury Kudlicza w Warszawskiej Szkole Dramatycznej w r. 1838. [...] Od 12 XII 1876 do 13 VI 1878 był po Władysławie Bogusławskim reżyserem dramatu i komedii. W tym czasie dał 25 premier i 11 wznowień. Wyszedłszy z teatrów, otworzył szkołę dramatyczną w gmachu Granżowa przy ul. Danielewiczowskiej, gdzie dawniej mieściła się bożnica żydowska, zaś od r. 1881 rządowy Teatr Mały. Ze szkoły tej (1879–1883) wyszło wielu wybitnych aktorów, jak Maria Wisnowska, Klementyna Czosnowska, Antoni Siemaszko, Mieczysław Frenkiel, Edmund Rygier i Józef Chmieleński. Emil Deryng zmarł w niedostatku i w zapomnieniu we Lwowie 4 XII 1895. Oprac. L. Simon, w: **Polski Słownik Biograficzny**, t. V, Kraków 1939–46.

¹⁹ „Kurier Warszawski” 1878, nr 196, s. 1–2.

²⁰ Tamże.

²¹ „Tygodnik Ilustrowany” 1878, nr 144, s. 194.

²² „Kurier Warszawski” 1878, nr 196, s. 1–2.

²³ Bogusławski Władysław (1839–1909), krytyk teatralny, muzyczny i literacki, syn Stanisława Bogusławskiego, aktora i literata. Szkołę średnią ukończył w Warszawie, poczem studiował w Moskwie, Petersburgu, Paryżu i Heidelbergu, za udział w Powstaniu Styczniowym został zesłany na Syberię. Po powrocie do kraju pisywał sprawozdania teatralne i muzyczne do „Kurjera Warszawskiego” (1870–87, 1899–1901), „Kurjera Codziennego” (1881–2), „Gazety Polskiej” (1889–1898) i „Tygodnika Ilustrowanego” (1898–1904). Obszerne przeglądy teatralne i muzyczne ogłaszał w „Ateneum” (1877, t. I za r. 1876) i „Bibliotece Warszawskiej” (od r. 1891). W r. 1872 redagował „Wieniec”, w „Gazecie Polskiej” był felietonistą na zmianę z Sienkiewiczem, od r. 1870 redagował bardzo umiejętnie „Bibliotekę Warszawską”, w r. 1876 pełnił bez powodzenia przez 8 miesięcy funkcję reżysera dramatu i komedii w warszawskich teatrach rządowych. Poza recenzjami ogłosił liczne prace o teatrze... [...] Poza tem pisywał nowele, tłumaczył szereg dzieł: **Rok 93** W. Hugo, **Islam** Vamberego, **Historię Atylli** Thierry’ego, VI i VIII tom **Historii XVIII i XIX** w. Schlossera i kilka utworów dramatycznych. Bogusławski zasłużył się zwłaszcza jako krytyk teatralny, jeden z najświetniejszych i najgłębszych w Polsce. Oprac. L. Simon, w: **Polski Słownik Biograficzny**, t. II, Kraków 1936.

²⁴ „Kurier Warszawski” 1878, nr 196, s. 1–2.

²⁵ Aspis Bogumił (1842–1898), poeta poromantyczny. Urodzony na wsi w Tuszowie pod Lublinem. Studia uniwersyteckie odbył w Moskwie i Petersburgu. [...] Po roku 1864 był jednym z najczynniejszych współpracowników pism warszawskich, gdzie zamieszczał liczne poezje (niewydane zbiorowo), nowele i artykuły prozą, zwłaszcza w „Tygodniku Ilustrowanym”, „Tyg. Mód i Pow.”, „Przegl. Tygodn.”, „Niwie”, „Ateneum”, i in. Z późniejszych utworów poetyckich, przeważnie treści filozoficzno-religijnej, ważniejsze: **Boskie oko** („Kurier codzienny” 1877), **W Walhalli** („Ateneum” 1880), **Niebieska sonata** („Niwie” 1881), **Pytanie** („Ateneum” 1891). Fragment dramatu **Atyla** (w **Upominku dla Orzeszkowej**, 1893). Elektryczny epigon poromantyczny, wyróżniający się poletem wybuchowego liryzmu i skłonnością do filozoficznych refleksji, ale przy ograniczonej oryginalności twórczej i o przeciętnej zdolności obrazowania. Bogumił Aspis zmarł we Wrocławiu 23 V 1898. Oprac. K. Czachowski, w: **Polski Słownik Biograficzny**, t. I, Kraków 1935.

²⁶ Chmielowski Piotr (1848–1904), krytyk literacki i historyk literatury, nauczyciel prywatny w Warszawie i profesor Uniwersytetu we Lwowie, urodził się w Zawadyńcach 19 II, z Ignacego i Marii z Węglarskich. Nauki pobierał w Warszawskim gimnazjum realnym, przekształconym w r. 1862 na pierwsze gimnazjum filologiczne; tu był uczniem polonisty Ignacego Boczyńskiego. W r. 1866 wstąpił do szkoły głównej na wydział filologiczno-historyczny; słuchał pomiędzy innymi wykładów Henryka Struvego, Aleksandra Tuszyńskiego i Adama Belcikowskiego i pod ich to wpływem ze szczególnym zamilowaniem zaczął studiować filozofię i historię literatury. Po zamknięciu w r. 1869 polskiej Szkoły Głównej rok jeszcze był studentem Uniwersytetu w Warszawie, a po upływie trzech lat wyjechał na studia do Uniwersytetu w Lipsku, gdzie w roku 1874 uzyskał stopień doktora

filozofii po wydrukowaniu rozprawy *Die Bedingungen der Entstehung des Willens*; po czym wrócił do Warszawy i tu mieszkał aż do jesieni r. 1898, kiedy to choroba piersiowa i wyczerpanie organizmu przez nadmierną (od 12 do 14 godz. dziennie) pracę nauczycielską i naukową zmusiły go do osiedlenia się w Zakopanem. Na jesieni r. 1903 otrzymał na koniec to, co mu się od dawna należało: katedrę historii literatury polskiej w Uniwersytecie Lwowskim. [...] 22 IV 1904 zakończył życie we Lwowie, pochowany tamże. Oprac. I. Chrzanowski, w: **Polski Słownik Biograficzny**, t. III, Kraków 1937.

²⁷ Gerson Wojciech (1831–1901), malarz, urodzony w Warszawie I VII. Ojciec był pochodzenia francuskiego, matka niemieckiego. Aleksander Kokular pierwszy zwrócił uwagę na zdolności malarskie młodego chłopca. [...] W r. 1844 wstąpił w Warszawie do Szkoły Sztuk Pięknych na Wydział Architektury, a w r. 1845 przeniósł się na malarstwo. Był uczniem Piwarskiego (mal. hist.), Zaleskiego (mal. arch. i wnętrz) i Breslauera (mal. krajobr.). [...] W r. 1858 otworzył pracownię swoją przy ulicy Miodowej w Warszawie dla kolegów i uczniów. Tam też gromadził się na zebraniach cały ówczesny świat artystyczny stolicy. W r. 1872 Gerson objął katedrę rysunków po Hadziewiczu w Szkole Sztuk Pięknych. W r. 1860 zawiązał Towarzystwo Zachęty Sztuk Pięknych. W r. 1889 Towarzystwo Artystyczne i Salon Artystyczny w Warszawie. [...] Jego działalność malarska szła głównie w trzech kierunkach historycznym, pejzażowym i religijnym. W epoce twórczości Gersona malarstwo historyczne w Polsce zdobyło największą popularność [...] Działalność Gersona jako krytyka sztuki wywołała wielką polemikę w ówczesnej Warszawie. [...] zmarł w Warszawie 25 II 1901. Oprac. E. Łepkowski, w: **Polski Słownik Biograficzny**, t. VII, Kraków 1948–58.

²⁸ Kotarbiński Józef Karol Jan Nepomucen, pseud. i krypt. Dzieszuk Gabriel, Karol, K. Karol, Sincerus, J. K. K., K-i. (1849–1928), literat, aktor, reżyser, dyrektor teatru. Ur. 27 XI w Czemiernikach koło Lubartowa w Lubelskim, był synem Józefa i Teofili z Hermanowskich, bratem Miłosza. [...] W r. 1866 rozpoczął studia na wydziale Historyczno-Filozoficznym szkoły Głównej, które ukończył w r. 1871 w rosyjskim Uniw. Warsz. [...] Zaprzyjaźniony ze starszymi nieco kolegami H. Sienkiewiczem, B. Prusem i P. Chmielowskim, zbliżył się do inicjatorów ruchu tzw. „Młodej Prasy” i wszedł do grona współredaktorów „Przeglądu Tygodniowego”, w którym debiutował w r. 1867. [...] Zafascynowany od młodości teatrem, posiadał Kotarbiński w zakresie jego teorii i historii rozległą wiedzę, która stała się wstępem do praktycznej działalności w tej dziedzinie. Równoległe do pracy publicystycznej uczył się zawodu aktorskiego pod kierunkiem J. Królikowskiego i 7 IX 1877 r. zadebiutował na scenie Warszawskiego Teatru Letniego jako Zbigniew w *Mazepie* J. Słowackiego, a wkrótce wystąpił w *Teatrze Wielkim* jako Ferdynand w *Intrydzie i miłości* Schillera. Zaangażowany do rządowych teatrów warszawskich, pozostał w nich do r. 1893, pełniąc równocześnie w r. 1891 funkcje reżysera i kierownika artystycznego. [...] Był wykładowcą historii dramatu w szkole aktorskiej E. Derynga (od 1878) i prowadził szkołę deklamacji i dramaturgii w Warszawskim Tow. Muz. [...] Józef Kotarbiński zmarł w Warszawie 20 X 1928 r. Oprac. Z. Jabłoński, w: **Polski Słownik Biograficzny**, t. XIV/3, Wrocław–Warszawa–Kraków 1969.

²⁹ Horbowski Mieczysław (1849–1937), śpiewak i pedagog. Ur. 23 VIII w Dolecku, majątku rodzinnym koło Warszawy. Ojciec Horbowskiego, Napoleon, był sędzią i obywatelem ziemskim, matka, Antonina z Palczewskich, tancerką warszawską. Po ukończeniu Gimnazjum studiował przez rok medycynę, następnie prawo, by w końcu przerzucić się na studia muzyczne i wokalne, które odbył we Włoszech i w Paryżu. [...] W Warszawie zadebiutował 16 V 1873 r. w roli Figara w *Cyruliku Sewilskim*. [...] W r. 1886 został profesorem śpiewu w Konserwatorium Muzycznym w Warszawie [...] W r. 1895 wyjechał Horbowski do Moskwy, gdzie przebywał do r. 1907 jako profesor śpiewu w Konserwatorium Cesarskim. [...] W r. 1912 został powołany do Wielkiego Konserwatorium w Wiedniu. Pozostał tam do śmierci, przez cały czas pozostając na stanowisku pedagogicznym. [...] Zmarł w Wiedniu 26 I 1937 r. Oprac. S. Dąbrowski, w: **Polski Słownik Biograficzny**, t. IX/4, Wrocław–Warszawa–Kraków 1961.

³⁰ Z. Wilski, *Polskie szkolnictwo...*, s. 212.

³¹ „Nowiny” 1879, nr 107, s. 3.

³² „Tygodnik Ilustrowany” 1879, nr 183, s. 407.

³³ „Tygodnik Ilustrowany” 1879, nr 201, s. 282.

³⁴ Spektakle odbywały się od 1879 do 1880 roku. Były to przedstawienia szkolne. Początkowo miało ich być pięćdziesiąt, w rezultacie wystawiono dwadzieścia pięć spektakli. Z. Wilski, *Polskie szkolnictwo...*, s. 66–68.

³⁵ Tamże.

³⁶ „Kurier Warszawski” 1880, nr 115, s. 3.

³⁷ Z. Wilski, *Polskie szkolnictwo...*, s. 66–68.

³⁸ Cyt. za „Tygodnik Ilustrowany” 1881, nr 288, s. 10.

³⁹ Tamże.

⁴⁰ Z. Wilski, *Polskie szkolnictwo...*, s. 69–70.

⁴¹ Oprac. I. Turowska Barowa, w: **Polski Słownik Biograficzny**, t. VII, Kraków 1948–58.

⁴² „Przegląd Tygodniowy” 1882, nr 21, s. 282.

⁴³ Tamże.

⁴⁴ „Kłosy” 1883, nr 918, s. 75.

⁴⁵ „Echo Muzyczne Teatralne Artystyczne” 1886, nr 124, s. 61–64.

⁴⁶ Trapszo, rodzina aktorów: Anastazy Franciszek (1832–98), aktor, reżyser; 1866–84 prowadził własny zespół teatr., występując z nim w wielu miastach pol., m.in. w warsz. teatrzykach ogródkowych; po rozwiązaniu zespołu grał m.in. w WTR, we Lwowie i Krakowie; zajmował się pracą pedag., napisał *Podręcznik sztuki dramatycznej...* (1899); aktorami były również jego dzieci: Marceli (1858 lub 1860–1921), ojciec M. Ćwiklińskiej; występy od 1877 gł. w zespole ojca oraz w Poznaniu, Łodzi i Warszawie; role charakterystyczne w komediach i farsach (m.in. Harpagon – *Skapiec* Moliera, Papkin – *Zemsta* A. Fredry); Stanisław (1862 lub 1863–96), występy od 1878 w zespole ojca, na prowincji oraz w Warszawie, Poznaniu i Lwowie; role gł. komediowe; Irena (1868–1953), występy od 1886 w WTR, od 1906 we Lwowie; role, m.in. Klara – *Zemsta* i *Śluby panieńskie* Fredry; Amelia – *Mazepa* i Diana – *Fantazy* J. Słowackiego oraz w sztukach A. Kisielewskiego, T. Rittnera, W. Perzyskiego; praca pedag. w lwow. szkole dram.; Tekla (1873–1944), występy od 1890 w Łodzi, Krakowie, od 1899 w WTR; najważniejsze role: Klara – *Śluby panieńskie* Fredry oraz w dramatach Słowackiego (m.in. *Salomea* – *Sen srebrny Salomei*, *Lilla* – *Lilla Weneda*) i W. Szekspira. *Encyklopedia Powszechna*, Warszawa, PWN, 2004.

⁴⁷ „Kłosy” 1884, nr 981, s. 251.

⁴⁸ „Przegląd Tygodniowy” 1887, nr 18, s. 260–261.

⁴⁹ Z. Wilski, *Polskie szkolnictwo...*, s. 75–76.

⁵⁰ Piątkowski Wiktor Jan (1841–1909), prawnik, publicysta. Urodził się 23 XII w Olkuszu, był synem Jana, inżyniera komunikacji lądowej i wodnej obwodu olkuskiego, Karoliny z Czajontowiczów. [...] W l. 1862–6 studiował w Szkole Głównej Warszawskiej i otrzymał tytuł mgra praw i administracji. Studiował również prawo i sądownictwo, a także filozofię, sztuki piękne i dziennikarstwo w Wiedniu, Grazu, Wenecji, Monachium, Paryżu, Brukseli, Berlinie, Dreźnie, Lipsku. [...] Równoległe z pracą zawodową rozwijał szeroką działalność kulturalną i społeczną. W wyjątkowo trudnych warunkach (znikome podstawy materialne, nieliczna, zróżnicowana narodowościowo, wyznaniowo i klasowo inteligencja, grupa polska niezorganizowana, niski poziom oświaty, cenzura faworyzująca żywioł niemiecki) zainicjował ukazanie się w Łodzi prasy polskiej. [...] Był wiceprezesem Warszawskiego Towarzystwa Muzycznego. [...] z jego inicjatywy powstała w r. 1889 w Szkole Muzycznej przy WTM Klasa Dykcji Deklamacji. [...] Zmarł 15 X 1909 w Warszawie, pochowany na cmentarzu Powązkowskim. Oprac. W. Kaszubina, w: *Polski Słownik Biograficzny*, t. XXVI/I, Kraków 1981.

⁵¹ Z. Wilski, *Polskie szkolnictwo...*, s. 77–78.

⁵² Szymanowscy, rodzina aktorów: Marcin (1775–1830), aktor, śpiewak; od 1797 występy w Warszawie (zespół A. Truskolaskiej, Teatr Narodowy); ważniejsze role w tragediach W. Szekspira (*Otello*, *Makbet*, *Hamlet*), J. B. Racine’a, P. Corneille’a; Wojciech (1801–61), syn Marcina, aktor; 1821–56 (z przerwami) grał w Warszawie (teatry: Narodowy, Rozmaitości); Władysław (1840?–1917), syn Wojciecha, aktor, śpiewak, reżyser; grał i reżyserował gł. w WTR (1866–82 i 1886–1914); role m.in. w komediach A. Fredry (Papkin – *Zemsta*), M. Bałuckiego, J. Bliźnińskiego; Wiktoryna Bakalowicz, córka Wojciecha. *Encyklopedia Powszechna*, Warszawa, PWN, 2004.

⁵³ „Tygodnik Ilustrowany” 1891, nr 74, s. 350–351.

⁵⁴ „Echo Muzyczne, Teatralne i Artystyczne”, 1892, nr 453, s. 267–268.

⁵⁵ Rapacki Wincenty (1840–1924), aktor, reżyser, dyrektor teatru, literat. Urodzony 22 I w Lipnie koło Płocka, był synem Wojciecha, woźnego sądowego i Barbary z Piegłowskich. Rapacki uczył się w miejscowej szkole, a następnie gimnazjum w Płocku, ale go nie ukończył. W r. 1859 wstąpił do warszawskiej Szkoły dramatycznej; [...] Zmarł 12 I 1924 w Warszawie i został pochowany na cmentarzu Powązkowskim. *Polski Słownik Biograficzny*, t. XXX/3, Kraków–Warszawa–Wrocław 1987.

⁵⁶ Cyt. *Polski Słownik Biograficzny*, t. XXX/3, Kraków–Warszawa–Wrocław 1987.

⁵⁷ Tamże.

⁵⁸ [...] Jesteśmy zdecydowanymi przeciwnikami wielkich szkół dramatycznych, prywatnych, to jest nie rozporządzających dostatecznymi środkami, jakie tylko akademie posiadać mogą. [...] Dlaczego więc pcha się Towarzystwo muzyczne w szkołę dramatyczną, wbrew potrzebom społecznym, sztuki i swoim zadaniom – jest to dla nas niepojętą zagadką. Zdaje nam się, że celem klasy dykcji i deklamacji przy Towarzystwie było i jest nauczanie młodych śpiewaków poprawnego wymawiania i frazowania słowem; tym czasem okazuje się, iż zarząd tej klasy pragnie, przeobrazić ją w szkołę dramatyczną, mającą przygotowywać aktorów dramatycznych [...] Pojmujemy Pana Rapackiego w obowiązkach kształcącego talenty „do występów na scenie”, ale co tam dodany na przyprządkę Pan Gawalewicz robić będzie – zrozumieć nie mogliśmy i zapewne prostym umysłem naszym tak delikatnego interesu zrozumieć nigdy nie zdołamy. Towarzystwo muzyczne, które każdą istotnie ważną dla muzyki kwestię obchodzi jak pies jeża, rzuca się zażarcie na kształcenie aktoreczek [...] pod nadzorem Pana Gawalewicza! Jakże śmiać się trzeba, w: „Przegląd Tygodniowy” 1896, nr 28, s. 331.

⁵⁹ Z. Wilski, *Polskie szkolnictwo...*, s. 80.

⁶⁰ Frenkiel Mieczysław (1858–1935), artysta dramatyczny, syn Aleksandra Jana i Marii z Niwińskich, ur. 15 VII w Byszowie, w pow. Sandomierskim. [...] do zawodu aktorskiego znalazł się na jesieni r. 1878 w otwartej 24 I t. r. Szkole Dramatycznej Emila Derynga. [...] Po śmierci Żółkowskiego (25 XI 1889) został zaangażowany w Teatrze różności. „Zdobywszy całkowite uznanie krytyki i miłość publiczności, oblegany przez autorów, zabiegających o przyjęcie roli w ich sztukach, zajął Frenkiel przodujące stanowisko na scenie warszawskiej i służył jej przez czterdzieści trzy lata. [...] Zmarł 19 IV 1935. Mieczysław Frenkiel został odznaczony orderem „Polonia Restituta” i francuską „Legią Honorową.” Oprac. M. Rulikowski, w: *Polski Słownik Biograficzny*, t. VII, Kraków 1948–1958.

⁶¹ Z. Wilski, *Polskie szkolnictwo...*, s. 80–81.

⁶² „Przegląd Tygodniowy”, *Echa Warszawskie* 1900, nr 26, s. 260–261.

⁶³ Tamże, s. 260.

⁶⁴ Z. Wilski, *Polskie szkolnictwo...*, s. 82.

⁶⁵ Tamże, s. 213–214.

DARIUSZ STĘPKOWSKI

Warszawa

POLSKA BIBLIOGRAFIA HERBARTA (DO ROKU 2007)

1. RYS BIOGRAFICZNY¹

Johann Friedrich Herbart urodził się 4 maja 1776 roku w północno-zachodnich Niemczech, w położonym nad rzeką Hunte Oldenburgu. Za jego czasów miasto liczyło około 15 tysięcy mieszkańców i było stolicą niewielkiego księstwa zależnego od Królestwa Danii.

Rodzice Herbarta pochodzili ze średniozamożnego mieszczaństwa. Ojciec Thomas Gerhard (1739–1809) był radcą prawnym na dworze księżęcym, matka Luzia Margareta z domu Schütte (1755–1802) – córką miejscowego lekarza. Ślub obojga odbył się w 1775 roku. Po roku na świat przyszedł Johann Friedrich, który był ich jedynym dzieckiem. Rodzice rozwiedli się w 1801 roku, a wkrótce potem Luzia Margareta, ciężko chora, zmarła.

Mały Johann od 1782 roku pobierał pierwsze nauki pod okiem prywatnego nauczyciela, Hermana W. F. Ültzena (1759–1808), który wywarł duży wpływ na swojego podopiecznego. W 1788 roku Johann wstąpił do publicznej szkoły średniej z językami klasycznymi („Lateinschule”), gdzie w 1794 roku zdał egzamin maturalny. W tym okresie pobierał prywatne lekcje tańca i gry na instrumentach: fortepianie, wiolonczeli, skrzypcach i harfie. Jego nieprzeciętne zdolności pozwoliły mu w późniejszym okresie – zwłaszcza podczas pobytu w Getyndze – rozwinąć dość intensywną działalność kompozytorską. Herbart napisał kilka utworów muzycznych, z których jedna sonata została nawet wydana drukiem. Ponadto muzyka stanowiła punkt wyjścia dla badań psychologicznych, które rozpoczął od rozprawy na temat teorii dźwięków z 1811 roku².

Po uzyskaniu świadectwa dojrzałości (1794) ciekawy świata Herbart udał się z prowincjonalnego Oldenburga do tętniącej życiem kulturalnym Jeny. Zgodnie z wolą rodziców miał na tamtejszym uniwersytecie podjąć studia prawnicze. Zamiast tego wstąpił

¹ Podstawą zarysu jest dwutomowa biografia autorstwa W. Asmusa, *Johann Friedrich Herbart. Eine pädagogische Biographie*, t. 1: *Der Denker (1776–1809)*, t. 2: *Der Lehrer (1809–1841)*, Heidelberg, Verlag Quelle & Meyer, 1968 i 1970.

² Zainteresowania muzyczne Herbarta i ich wpływ na jego psychologię i estetykę przeanalizowała ostatnio włoska badaczka N. Moro w pracy pt. *Der musikalische Herbart Harmonie und Kontrapunkt als Gegenstände der Psychologie und der Ästhetik*, Würzburg, Königshausen & Neumann, 2006.

na wydział filozoficzny, gdzie niewiele wcześniej zaczął wykładać słynny już wówczas filozof Johann Gottlieb Fichte (1762–1814). Od samego początku Herbarta uważano za jego najlepszego studenta. Między mistrzem a uczniem nawiązała się nawet więź przyjacielska. Oprócz działalności stricte naukowej młody adept filozofii udzielał się w stowarzyszeniu studentów pod nazwą „Bund der Freien Männer” (Związek Wolnych Mężczyzn).

W 1796 roku Herbart przeżył głęboki kryzys psychiczny. Po jego przezwyciężeniu zerwał z filozofią idealistyczną Fichtego, a rok później zakończył studia i udał się do Szwajcarii, gdzie w latach 1797–1800 roku pełnił obowiązki guwernera synów namiestnika kantonu berneńskiego, Karla Friedricha Steigera (1755–1832); Ludwiga (1783–1825), Karla (1787–1863) i Rudolfa (1789–1857). W tym okresie był świadkiem inwazji wojsk napoleońskich na Szwajcarię. Oprócz pracy wychowawczej studiował pisma Platona i zaczął opracowywać własny system filozoficzny. Wyniki swoich rozważań zawarł w pracach powstałych latem 1798 roku: *Über philosophisches Wissen und philosophisches Studium (O wiedzy filozoficznej i studiowaniu filozofii)* i *Erster problematischer Entwurf der Wissenslehre (Pierwszy problematyczny zarys teorii wiedzy)*³.

W 1799 roku, pod koniec swojego pobytu w Szwajcarii, Herbart parokrotnie odwiedził Johanna Heinricha Pestalozziego (1746–1827) i hospitował prowadzone przez niego zajęcia w szkole ludowej w Burgdorfie. Pod wpływem tych doświadczeń powstało pierwsze jego dzieło pedagogiczne: *Zbadane i naukowo wywiedzione abecadło poglądowości według pomysłu Pestalozziego (Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung untersucht und wissenschaftlich ausgeführt)*, które ukazało się po raz pierwszy w 1802 roku i zostało przyjęte jako dysertacja doktorska⁴.

Po powrocie do ojczyzny (1800) Herbart na krótko odwiedził rodzinny Oldenburg, a następnie udał się do Bremy, gdzie u swojego przyjaciela z okresu studiów, Johanna Smidta (1773–1857), przez dwa lata przygotowywał się do rozpoczęcia kariery akademickiej. W tym okresie powstał krótki esej, któremu we współczesnych interpretacjach pedagogiki filozoficznej Herbarta przypisuje się kluczową rolę: *Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung (Estetyczne przedstawienie świata jako główne zajęcie wychowania)*. Młody myśliciel wyraził w nim swoje pedagogiczne credo. Praca ukazała się w 1804 roku jako dodatek do drugiego wydania *Zbadanego i naukowo wywiedzonego abecadła poglądowości według pomysłu Pestalozziego*.

22 października 1802 roku na uniwersytecie w Getyndze odbyła się publiczna obrona doktoratu Herbarta, a już następnego dnia – kolokwium habilitacyjne. Po tych wydarzeniach rozpoczął się nowy etap w jego życiu. Na Uniwersytecie Getyńskim objął posadę wykładowcy („Privatdozent”). Prowadził zajęcia z następujących przedmiotów: wprowadzenie do filozofii, metafizyka, etyka i pedagogika z jedną godziną kolokwium.

W 1805 roku młody naukowiec został mianowany profesorem nadzwyczajnym („Extraordinarius”). Zgodnie ze zwyczajem wygłosił wykład inauguracyjny w języku łacińskim, który poświęcił podstawom systemu platońskiego.

³ W wydawanej w latach 1885–1912 edycji dzieł zebranych opublikowano niemal wszystkie znane prace Herbarta. Zob. *Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge*, t. 1–19, red. K. Kehrbach, O. Flügel i Th. Fritzsche, Langensalza, Verlag Beyer & Söhne.

⁴ Z tej pierwszej pracy Herbarta na język polski przetłumaczono zaledwie niewielki fragment wprowadzenia. Zob. J. F. Herbart, *Zbadane i naukowo wywiedzione abecadło poglądowości według pomysłu Pestalozziego* [fragment wprowadzenia], w: Tenże, *Pisma pedagogiczne*, oprac. B. Nawroczyński, Warszawa–Wrocław–Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN, 1967, s. 3–6.

Do najważniejszych publikacji, które wydał Herbart podczas swojego pierwszego pobytu w Getyndze (1802–1809), należą: *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* (*Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania* – 1806), *Über das Studium der Philosophie* (*O studiowaniu filozofii* – 1807), *Hauptpunkte der Metaphysik* (*Główne punkty metafizyki* – 1808) oraz *Allgemeine praktische Philosophie* (*Ogólna filozofia praktyczna* – 1808).

W 1808 roku mało znany filozof i pedagog został powołany na katedrę filozofii uniwersytetu w Królewcu jako drugi następca Immanuela Kanta (1724–1804). Wykłady rozpoczął wiosną 1809 roku. Jeżeli chodzi o zakres przedmiotów wykładanych przez Herbart, to był podobny do tego z Getyngi. Ponadto do obowiązków profesora filozofii i pedagogiki należało: (1) prowadzenie Seminarium Pedagogicznego („Pädagogisches Seminar”), (2) udział w pracach Deputacji Naukowej („Wissenschaftliche Deputation”) i (3) hospitacja szkół średnich znajdujących się w Królewcu i okęgu. Każdemu z nich warto się nieco bliżej przyjrzeć.

Działalność dydaktyczno-wychowawcza Herbart w Seminarium Pedagogicznym jest chyba najsłabiej znanym i zbadanym problemem biograficznym⁵. Sam ośrodek powstał dzięki staraniom oldenburczyka w rok po jego przybyciu do Królewca, tj. w 1810. Blisko ćwierć wieku była to szkoła ćwiczeń, w której studenci pedagogiki – pod okiem swojego profesora – odbywali pierwsze zajęcia i hospitowali innych. Przez wiele lat (1810–1819) lekcje odbywały się w prywatnym mieszkaniu Herbart. Dopiero w 1819 roku został zakupiony specjalny budynek na potrzeby Seminarium. Niestety po wyjeździe Herbart z Królewca (1833) szkołę zlikwidowano.

Z kolei Deputacja Naukowa w Królewcu powstała w związku z zapoczątkowaną w 1809 roku przez Wilhelma von Humboldta (1767–1835) reformą pruskiego systemu szkolnego. Było to gremium skupiające osoby odpowiedzialne za przeprowadzenie reformy w okręgu królewieckim. Mimo krytycznego podejścia Herbart uczestniczył w pracach Deputacji przez cały okres jej funkcjonowania, czyli do 1816 roku, a nawet przez pewien czas był jej dyrektorem.

Jako profesor uniwersytetu Herbart miał obowiązek przeprowadzania wizytacji w wyznaczonych instytucjach szkolnych i wychowawczych. Owocem tej działalności są liczne raporty i sprawozdania, które przygotowywał dla miejscowych władz i Departamentu Wyznań i Nauczania Publicznego Ministerstwa Spraw Wewnętrznych w Berlinie.

Mało znane są fakty z życia osobistego Herbart. Wiosną 1810 roku zawarł związek małżeński z Mary Jane z domu Drake (1791–1876), córką angielskiego kupca z Kłajpedy. Herbartowie nie mieli własnych dzieci. W 1828 roku adoptowali Ottona (1824–1893), niepełnosprawnego umysłowo syna Georga Friedricha Stiemera (1787–1828), przedwcześnie zmarłego profesora matematyki na uniwersytecie w Królewcu, który w swoim czasie był studentem Herbart.

Na uniwersytecie w Królewcu Herbart siedmiokrotnie pełnił obowiązki dziekana wydziału filozoficznego (1814/15, 1819/20, 1821/22, 1823/24, 1826/27, 1829/30, 1832/33), raz był prorektorem (1816), a w 1817 dokończył kadencję za prof. Karla D. Hüllmanna. Do najważniejszych prac naukowych, które powstały w tym okresie, można zaliczyć:

⁵ Zob. D. Stępkowski, *Sprawa domu Herbart w Królewcu (na podstawie dokumentów odnalezionych w Olsztynie)*, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2007, nr 3–4, s. 149–172.

Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie (Podręcznik do wprowadzenia do filozofii – 1813), *Lehrbuch zur Psychologie* (Podręcznik psychologii – 1816), *Psychologie als Wissenschaft neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik* (Psychologia jako nauka w nowy sposób ugruntowana na doświadczeniu, metafizyce i matematyce – 1824–1825), *Allgemeine Metaphysik* (Metafizyka ogólna – 1828–1829), *Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik* (Listy o zastosowaniu psychologii w pedagogice – 1832). Żadne z tych dzieł nie zostało do tej pory przetłumaczone na język polski.

Podczas pobytu w Królewcu Herbart uskarżał się na tamtejszy ostry klimat, który powodował u niego liczne choroby. W 1833 roku został odznaczony przez króla Prus, Friedricha Wilhelma III, orderem Orła Czerwonego. Mimo to zrezygnował z pracy w Królewcu i przeniósł się na katedrę filozofii w Getyndze.

Drugi okres getyński (1833–1841) upłynął w atmosferze sporu Herbarta z tzw. „Getyńską Siódmką”. On sam określił go we wspomnieniach mianem *katastrofy getyńskiej* (*Göttinger Katastrophe*). W 1837 roku, piastując urząd dziekana wydziału filozoficznego, Herbart oficjalnie potępił zachowanie siedmiu profesorów, którzy w imieniu senatu uczelni sprzeciwili się zarządzeniu króla hanowerskiego Ernsta Augusta. Aż do dziś interpretuje się to jako wyraz służalczej postawy wobec władzy, nie zauważając, że – niezależnie od istoty konfliktu – Herbart stanął w obronie niezależności nauki i naukowców, którzy nie powinni się mieszać do życia politycznego.

Jedną z nielicznych publikacji z tego okresu jest *Umriss pädagogischer Vorlesungen* (*Zarys wykładów pedagogicznych* – 1. wyd. 1835).

Herbart zmarł w Getyndze 14 sierpnia 1841 roku na skutek udaru mózgu.

2. OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA ŹRÓDEŁ I POLSKIEGO PIŚMIENNICTWA O HERBARCIE

Zaskakujące jest, że w Polsce posiadamy archiwalia dotyczące Herbarta, które znajdują się w Archiwum Państwowym w Olsztynie. Pochodzą one z biblioteki uniwersyteckiej w Królewcu, do dziś jednak nie wiadomo, jak trafiły w obecne miejsce⁶. Zbiór, o którym mowa, dotyczy wyłącznie okresu królewieckiego (1809–1833) i składa się z dokumentów o charakterze urzędowym. Są to w szczególności: rękopisy sprawozdań z działalności Seminarium Pedagogicznego (por. punkt 3.1.: nr 1647 syg. 58), wpisy dziekańskie do księgi wydziału filozoficznego (por. tamże, nr 1646 syg. 356), dane dotyczące pracy wykładowczej (por. tamże, nr 1646 syg. 221, syg. 278, syg. 303; nr 1647 syg. 95), katalogi zajęć (por. tamże, nr 1646 syg. 60, syg. 61, syg. 350; nr 1647 syg. 145) oraz zapisy i raporty dla władz uczelni (por. tamże, nr 1646 syg. 100, syg. 221, syg. 1806; nr 1647 syg. 272). Eksploracja zgromadzonego materiału wydaje się trudna, przede wszystkim dlatego, że manuskrypty sporządzono pismem gotyckim. Co do ich wartości poznawczej trzeba wspomnieć, że większość dotyczy Seminarium Pedagogicznego i została już opublikowana w ramach wspomnianej edycji dzieł zebranych Herbarta. Pozostałe manuskrypty mogą stanowić interesujący materiał źródłowy w badaniach nad udziałem

⁶ Tamże, s. 151.

drugiego następcy Kanta w procesie dyscyplinaryzacji i profesjonalizacji pedagogiki akademickiej na początku XIX wieku⁷.

Mimo ogromnego wpływu, jaki poglądy Herbart'a (i herbartystów) wywarły na polską pedagogikę, do tej pory nie zostały one wnikliwie zbadane⁸. Na opracowanie czeka przede wszystkim zapomniany w polskiej historiografii pedagogicznej „herbartyzm galicyjski”⁹.

Jeszcze do niedawna największa trudność w badaniach nad Herbartem i jego myślą polegała na braku tekstów źródłowych. Wprawdzie w XX wieku ukazały się przekłady dwóch jego najważniejszych dzieł pedagogicznych: *Pedagogiki ogólnej* i *Zarysu wykładów pedagogicznych*, oraz fragment *Zbadanego i naukowo wywiedzionego abecadła poglądowości według pomysłu Pestalozziego*, niemniej jednak nie było dostępu do pism filozoficznych. Wiedza z tego zakresu opierała się przede wszystkim na wydanym w 1861 roku zarysie filozofii XIX wieku autorstwa Józefa Gołuchowskiego (1797–1858). Polski znawca filozofii idealistycznej omówił w nim najpierw systemy Kanta, Fichtego, Schellinga i Hegla, a następnie, jako pierwszy Polak przedstawił w obszerny sposób filozofię Herbart'a¹⁰. Wielu późniejszych autorów właśnie z tego komentarza czerpało wiedzę na temat systemu oldenburskiego filozofa i pedagoga. Niewykluczone, że także Władysław Tatarkiewicz sięgał do zarysu przy opracowywaniu filozofii herbartowskiej. Nie dziwi zatem, że również w najnowszej (i właściwie jedynej) polskiej monografii myśli filozoficznej oldenburczyka, którą opublikował Andrzej Murzyn, można znaleźć odniesienia do pierwszego komentatora¹¹.

Warunkiem koniecznym dla postępu w badaniach nad pedagogiką i filozofią Herbart'a w Polsce jest przetłumaczenie kolejnych jego pism. Co prawda podjęto już prace w tym kierunku, a nawet został przygotowany wybór dzieł, w którym znalazły się rozprawy filozoficzne, pedagogiczne i psychologiczne, jednak jest on dostępny tylko w formie elektronicznej (por. punkt 3.2.2.). Jednym z powodów, który uniemożliwił edycję książkową, była obawa przed brakiem zainteresowania tego rodzaju publikacją. Nie świadczy to najlepiej o stanie współczesnej wiedzy o wychowaniu w Polsce.

⁷ T. Hejnicka-Bezwińska, *Recepcja Herbartowskiej koncepcji „naukowości” pedagogiki*, w: *Herbart znany i niezany. W dwusetną rocznicę wydania „Pedagogiki ogólnej”*, red. J. Piskurewicz, D. Stępkowski, Warszawa, Wydawnictwo Salezjańskie, 2006, s. 39–57.

⁸ Historyczny zarys dziejów recepcji i oddziaływania myśli Herbart'a zaprezentowano w: D. Stępkowski, *Herbart i jego myśl w Polsce. Dzieje recepcji i oddziaływania*, w: „Artes Liberales. Zeszyty Naukowe Akademii Humanistycznej im. A. Gieysztora” 2007, nr 1, s. 87–111.

⁹ Określenia tego użył w stosunku do polskiej pedagogiki, która rozwijała się po 1872 roku w zaborze austriackim, Bogdan Nawroczyński w swojej pracy pt. *Polska myśl pedagogiczna. Jej główne linie rozwojowe, stan współczesny i cechy charakterystyczne*, Lwów–Warszawa, Książnica Polska – Atlas, 1938, s. 69.

¹⁰ Por. J. Gołuchowski, *Dumania nad najwyższymi zagadnieniami człowieka, poprzedzone historycznym rozwinięciem głównych systematów filozoficznych od Kanta do najnowszych czasów*, cz. 1, Wilno, (druk) J. Zawadzki, 1861, s. 494–603. Część poświęcona Herbartowi nie była samodzielnym opracowaniem Gołuchowskiego. Polski myśliciel przetłumaczył w niej – jak sam wyznaje we wprowadzeniu – fragmenty popularnego wówczas podręcznika historii filozofii Heinricha M. Chalybaecusa pt. *Historische Entwicklung der spekulativen Philosophie von Kant bis Hegel* (Kiel 1848). Mimo to jego monografia zasługuje na uznanie głównie dlatego, że autor wypracował polską terminologię dla filozoficznego języka Herbart'a. Ustalenia, które wówczas wprowadził, zachowywał ważność aż do czasów współczesnych.

¹¹ Por. A. Murzyn, *Johann Friedrich Herbart i jego miejsce w kontekście pokantowskiej myśli idealistycznej*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2004.

Przechodząc do krótkiego omówienia prac naukowych poświęconych Herbartowi i jego poglądom, łatwo zauważyć, że są to przede wszystkim artykuły naukowe w czasopismach pedagogicznych. Większość z nich pochodzi z drugiej połowy XIX wieku¹². Chociaż w okresie od ostatniej ćwierci XIX wieku do wybuchu II wojny światowej wielu polskich pedagogów (zwłaszcza w zaborze austriackim) określano mianem herbartystów¹³, to nie pozostało po nich wiele śladów. Co więcej, w odniesieniu do historii polskiej myśli pedagogicznej i jej doktryn można zauważyć w XX wieku zastanawiające i niewyjaśnione do tej pory milczenie na temat Herbarta. Do nielicznych wydarzeń, które zakłóciły ciszę panującą wokół niego, należały wspomnienia jubileuszowe, jak na przykład obchodzona w 1966 roku 190. rocznica urodzin oldenburgczyka. Z tej okazji Bogdan Nawroczyński opublikował dwa okolicznościowe artykuły i ponownie przetłumaczył *Zarys wykładów pedagogicznych*.

Jeśli patrzymy od tej strony, ożywienie badań nad Herbartem, które nastąpiło na początku nowego tysiąclecia¹⁴, można uznać za kontynuację dotychczasowej tradycji „wspominkowej”. Czy na tym się wszystko zakończy, czy może stanie się to początkiem odnowionej refleksji o dalekiej bliskości zapomnianego autora – trudno w tej chwili rozstrzygnąć. Miejmy jednak nadzieję, że niniejsza bibliografia dzieł Herbarta ożywi badania nad ważnym wątkiem polskiej tradycji pedagogicznej.

3. WYKAZ POZYCJI BIBLIOGRAFICZNYCH

3.1. Archiwalia i inwentarze¹⁵

Archiwum Państwowe w Olsztynie

Albertus-Universität zu Königsberg z lat 1554–1930 (1933) – inwentarz nr 1646:

syg. 60: *Kataloge der Vorlesungen (1819–1824)*

syg. 61: *Kataloge der Vorlesungen (1799–1809)*

syg. 100: *Disputationes pro loco et oppositiones (1608–1848)*

syg. 253: *Philosophische Fakultät, verschiedene Korrespondenz (1815)*

syg. 278: *Tabellarische Nachrichten von der hiesigen Universität (1826–1832)*

syg. 303: *Tabellen von der Anzahl der Professoren und Studierenden (1812–1822)*

syg. 339: *Anstellung der Professoren in der Philosophischen Fakultät (1804–1868)*

syg. 350: *Kataloge der Vorlesungen (1827–1833)*

syg. 356: *Philosophische Fakultät (1793–1845)*

syg. 1806: *Verhältnisse der Universität (1812–1819)*

Königliche Kuratorium der Albertus-Universität zu Königsberg z lat 1577–1908 – inwentarz nr 1647:

¹² Por. D. Stępkowski, *Herbart...*, s. 105–108.

¹³ Tamże, s. 103–104.

¹⁴ Zob. D. Stępkowski, *Ogólnopolska konferencja naukowa: Herbart znany i nieznan. W dwusetną rocznicę wydania „Pedagogiki ogólnej” (Warszawa, 16 listopada 2006 roku)*, w: „Ruch Pedagogiczny” 2007, nr 1–2, s. 93–95.

¹⁵ Większość materiałów archiwalnych została opublikowana w ramach wspomnianej edycji dzieł zebranych Herbarta. Kilka nieznanych do tej pory dokumentów odnalazł i opracował D. Stępkowski, *Sprawa domu...*

syg. 58, vol. 1: *Acta des Didactischen Seminarius*
 syg. 95: *Die dem königlichen Ministerium halbjährlich einzureichenden tabellarischen Nachrichten von der hiesigen Universität (1817–1848)*
 syg. 145: *Lectionis-Verzeichnisse. (Pro)rectorwahl (1813–1818)*
 syg. 189: *Besetzung der Lehrstellen bei der phil.[osophischen] Fakultät, vol. 1 (1810–1830)*
 syg. 190: *Besetzung der Lehrstellen bei der phil.[osophischen] Fakultät, vol. 2 (1832–1855)*
 syg. 272: *Polizeiliche Aufsicht ueber Professoren: Dirksen, Herbart, Bessel, Schweikardt (1821–1842)*

3.2. Wydawnictwa źródłowe i o charakterze źródłowym

3.2.1. Publikacje zwarte i ciągłe (w porządku chronologicznym)

Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania, Warszawa, Gebethner i Wolff, 1912.

Replika na recenzję Jachmanna [fragmenty], w: *Pedagogika ogólna*, Warszawa, Gebethner i Wolff, 1912, s. 224–232.

Wykłady pedagogiczne w zarysie, Warszawa, Nasza Księgarnia, 1937.

Pisma pedagogiczne, oprac. B. Nawroczyński, Warszawa–Wrocław–Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN, 1967.

Zbadane i naukowo wywiedzione abecadło poglądowości według pomysłu Pestalozziego [fragment wprowadzenia], w: *Pisma pedagogiczne*, oprac. B. Nawroczyński, Warszawa–Wrocław–Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN, 1967, s. 3–6.

Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania [wstęp], w: *Pisma pedagogiczne*, oprac. B. Nawroczyński, Warszawa–Wrocław–Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN, 1967, s. 7–22.

Zarys wykładów pedagogicznych, w: *Pisma pedagogiczne*, oprac. B. Nawroczyński, Warszawa–Wrocław–Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN, 1967, s. 23–182.

Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania, oprac. D. Stępkowski, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2007.

Potrzeba etyki i religii w filozofii, w: „Paedagogia Christiana” 2007, nr 2, s. 153–159.

3.2.2. Publikacje elektroniczne (w porządku alfabetycznym)

Abecadło poglądowości według pomysłu Pestalozziego (1802), Internet, (dostęp: 21.12.2008 r.), dostępny: www.herbart.pl/03/pdf/abecadlo.pdf

Ciemna strona pedagogiki (1812), Internet, (dostęp: 21.12.2008 r.), dostępny: www.herbart.pl/03/pdf/ciemna.strona.pdf

Dodatek albo o realizmie w przeciwieństwie do empiryzmu i idealizmu (1832), Internet, (dostęp: 21.12.2008 r.), dostępny: www.herbart.pl/03/pdf/dodatek.pdf

Dwa wykłady o pedagogice (1802), Internet, (dostęp: 21.12.2008 r.), dostępny: www.herbart.pl/03/pdf/dwa.pdf

Estetyczne przedstawienie świata jako główne zajęcie wychowania (1804), Internet, (dostęp: 21.12.2008 r.), dostępny: www.herbart.pl/03/pdf/estetyczne.pdf

Główne punkty metafizyki (1808), Internet, (dostęp: 21.12.2008 r.), dostępny: www.herbart.pl/03/pdf/glowne.pdf

Komentarz o podstawach systemu platońskiego (1805), Internet, (dostęp: 21.12.2008 r.), dostępny: www.herbart.pl/03/pdf/podstawy.pdf

Listy pedagogiczne albo o zastosowaniu psychologii w pedagogice (1832), Internet, (dostęp: 21.12.2008 r.), dostępny: www.herbart.pl/03/pdf/listy.pedagogiczne.pdf

O wiedzy filozoficznej i studiowaniu filozofii (1798), Internet, (dostęp: 21.12.2008 r.), dostępny: www.herbart.pl/03/pdf/wiedza.pdf

Ogólna filozofia praktyczna (1808), Internet, (dostęp: 21.12.2008 r.), dostępny: www.herbart.pl/03/pdf/ogolna.filozofia.pdf

Pierwszy problematyczny zarys teorii wiedzy (1798), Internet, (dostęp: 21.12.2008 r.), dostępny: www.herbart.pl/03/pdf/pierwszy.pdf

Potrzeba etyki i religii w odniesieniu do filozofii (1800), Internet, (dostęp: 21.12.2008 r.), dostępny: www.herbart.pl/03/pdf/potrzeba.pdf

Psychologiczne uwagi na temat nauki o dźwiękach (1812), Internet, (dostęp: 21.12.2008 r.), dostępny: www.herbart.pl/03/pdf/uwagi.pdf

Stosunek szkoły do życia (1818), Internet, (dostęp: 21.12.2008 r.), dostępny: www.herbart.pl/03/pdf/stosunek.pdf

Wychowanie przy publicznym współludziale (1810), Internet, (dostęp: 21.12.2008 r.), dostępny: www.herbart.pl/03/pdf/wychowanie.pdf

3.3. Encyklopedie, leksykony, słowniki

Danysz A., ***Pedagogika (historia)***, w: ***Encyklopedia Wychowawcza***, t. 8, Warszawa, (druk) Gebethner i Wolff, 1912, s. 162–201.

Encyklopedia Powszechna Orgelbranda, t. 6, Warszawa, 1900, s. 634–635.

Grzywna M., ***Herbart Johann Friedrich***, w: ***Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku***, red. T. Pilch, t. 2, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2004, s. 183–184.

Kierski F., ***Herbart Johann Friedrich***, w: ***Podręczna Encyklopedia Pedagogiczna***, t. 1, Lwów–Warszawa, Książnica Polska – Atlas, 1923, s. 145–147.

Kukołowicz T., ***Herbart Johann Friedrich***, w: ***Encyklopedia Katolicka***, red. W. Granat, t. 6, Lublin, 1993, s. 738–739.

Kulczyński L., ***Herbart Jan Fryderyk***, w: ***Encyklopedia Wychowawcza***, t. 5, Warszawa, (druk) Gebethner i Wolff, 1901, s. 267–275.

mns., ***Herbart Jan Fryderyk***, w: ***Wielka Encyklopedia Powszechna Ilustrowana***, t. 28, Warszawa, (druk) A. T. Jezierski, s. 783–786.

N.[owodworski M.], ***Herbart Jan Fryderyk***, w: ***Encyklopedia Kościelna***, t. 7, Warszawa, 1875, s. 200–205.

Okoń W., ***Herbart Johann Friedrich***, w: ***Mały słownik pedagogiczny***, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1998, s. 120.

Wielka Encyklopedia Powszechna PWN, t. 4, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1964, s. 626.

Wielka Ilustrowana Encyklopedia Powszechna, t. 6, Kraków, Wydawnictwo Gutenberga, b.r.w., s. 140.

X.S.G. [ks. S. Gall], ***Herbart Jan Fryderyk***, w: ***Podręczna Encyklopedia Kościelna***, t. 15–16, Warszawa, Wydawnictwo Biblioteki Dzieł Chrześcijańskich, 1904, s. 155–158.

3.4. Monografie

Gołuchowski J., ***Dumania nad najwyższymi zagadnieniami człowieka, poprzedzone historycznym rozwinięciem głównych systematów filozoficznych od Kanta do najnowszych czasów***, Wilno, cz. 1, (druk) J. Zawadzki, 1861, s. 494–603.

Murzyn A., *Johann Friedrich Herbart i jego miejsce w kontekście pokantowskiej myśli idealistycznej*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2004.

3.5. Podręczniki historii filozofii i historii wychowania

Bartnicka K., Szybiak I., *Zarys historii wychowania*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak” i Wyższa Szkoła Humanistyczna w Pułtusk, 2001.

Copleston F., *Historia filozofii*, t. 7: *Od Fichtego do Nietzschego*, Warszawa, Instytut Wydawniczy Pax, 1995.

Historia wychowania, red. Ł. Kurdybacha, t. 2, Warszawa, PWN, 1967.

Kot S., *Historia wychowania*, t. 2: *Wychowanie nowoczesne. Od połowy wieku XVIII do współczesnej doby*, wyd. 3 (według wydania drugiego z 1934 r.), Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1994.

Majchrowicz F., *Historia pedagogii, do użytku seminaryjów nauczycielskich*, Droho-bycz, (druk) J. Broś, 1901.

Możdżeń S. I., *Historia wychowania 1795–1918*, Kielce, Wydawnictwo Stachurski, 2000.

Możdżeń S. I., *Zarys historii wychowania*, cz. II: *Wiek XIX – do 1918 roku*, Kielce, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, 1993.

Seredyński W., *Rys dziejów wychowania w bibliografiach i szkicach z szczególnym uwzględnieniem szkoły ludowej w Austrii i Polsce. Dla użytku seminaryjów nauczycielskich polskich*, Tarnów, (druk) J. Pisz, 1891.

Tatarkiewicz W., *Historia filozofii*, t. 3, Warszawa, PWN, 1981.

Wołoszyn S., *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszaw, PWN, 1964.

3.6. Artykuły naukowe

b.a. [brak autora], *Bandrowski B.: Herbart a współczesna psychologia eksperymentalna [sprawozdanie z odczytu]*, w: „Ruch Filozoficzny” 1911, nr 1, s. 13 a.

b.a. [brak autora], *Herbart J. Fr.: Analytische Beleuchtung des Naturrechts und der Moral. Zum Gebrauch beim Vortrage der praktischen Philosophie. Göttingen 1836* recenzja, w: „Kwartalnik Naukowy” 1836, z. 2, s. 379–380.

b.a. [brak autora], *Rzut oka na pedagogikę Herbartą*, w: „Przegląd Kościelny” 1896, nr 18, s. 16–177, s. 248–257.

Barewicz W. *Przegląd literatury pedagogicznej (Herbart, Allgemeine Pädagogik; Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht; P. Bergmann, Sozialpädagogik; P. Natorp, Herbart-Pestalozzi; F. H. Haydward, The ciritics of Herbartianism; C. A. Laisant, L'éducation fondée sur la science; Th. Ziegler, Allgemeine Pädagogik)*, w: „Muzeum” 1906, t. 1, s. 171–178.

Benner D., *Szkoła jako instytucja pedagogiczna? Herbarta teoria i krytyka szkoły*, w: *Herbart znany i niezany. W dwusetną rocznicę wydania „Pedagogiki ogólnej”*, red. J. Piskurewicz, D. Stępkowski, Warszawa, Wydawnictwo Salezjańskie, 2006, s. 14–38.

Boużyk M., *Herbart – realista czy idealista?*, w: *Herbart znany i niezany. W dwusetną rocznicę wydania „Pedagogiki ogólnej”*, red. J. Piskurewicz, D. Stępkowski, Warszawa, Wydawnictwo Salezjańskie, 2006, s. 58–80.

Chyliński M., *Nauka a wychowanie moralne*, w: „Przegląd Pedagogiczny” 1887, nr 14, s. 417–427.

- D.O. [Dezyderyusz Ostrowski], *Czy pedagogika jest nauką filozoficzną?*, w: *Sprawozdanie Dyrekcji C. K. Gimnazjum w Jasle za rok szkolny 1897*, Jasło, (druk) L. D. Stoecker, 1897, s. 3–14.
- English A. R., *Eksperymentalna struktura ludzkiego uczenia się. Analiza porównawcza roli negatywnego doświadczenia w teorii kształcenia Herbarta i Dewey'a*, w: *Herbart znany i nieznan. W dwusetną rocznicę wydania „Pedagogiki ogólnej”*, red. J. Piskurewicz, D. Stępkowski, Warszawa, Wydawnictwo Salezjańskie, 2006, s. 118–136.
- Fijałkowski A., *Czy Herbart był kontynuatorem dawnej myśli oświatowej?*, w: *Herbart znany i nieznan. W dwusetną rocznicę wydania „Pedagogiki ogólnej”*, red. J. Piskurewicz, D. Stępkowski, Warszawa, Wydawnictwo Salezjańskie, 2006, s. 101–116.
- Gadowski W., *Wychowanie młodzieży i herbarcjanizm*, w: „Przegląd Pedagogiczny” 1888, t. 16, s. 347–361.
- Gwizdak A., *Poglądy pedagogiczne J. W. Dawida i ich związek z pedagogiką J. F. Herbarta*, w: *Herbart znany i nieznan. W dwusetną rocznicę wydania „Pedagogiki ogólnej”*, red. J. Piskurewicz, D. Stępkowski, Warszawa, Wydawnictwo Salezjańskie, 2006, s. 151–158.
- Heczko J., *System pedagogiczny Herbarta w świetle krytyki*, w: „Miesięcznik Pedagogiczny” 1910, z. 5, s. 71–74.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Recepcja Herbartowskiej koncepcji „naukowości” pedagogiki*, w: *Herbart znany i nieznan. W dwusetną rocznicę wydania „Pedagogiki ogólnej”*, red. J. Piskurewicz, D. Stępkowski, Warszawa, Wydawnictwo Salezjańskie, 2006, s. 39–57.
- Herbart znany i nieznan. W dwusetną rocznicę wydania „Pedagogiki ogólnej”*, red. J. Piskurewicz, D. Stępkowski, Warszawa, Wydawnictwo Salezjańskie, 2006.
- Heyke L., *Metoda nauczania*, w: „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 1928, z. 9, s. 446–450.
- Hilgenheger N., *Johann Friedrich Herbart (1776–1841)*, w: „Kwartalnik Pedagogiczny” 1999, nr 3–4, s. 5–26.
- Ippoldt J., *Nauka Herbarta o t. z. „stopniach formalnych” i jej rozwój*, w: *Sprawozdanie Dyrekcji C. K. Gimnazjum I. w Przemyślu za rok szkolny 1898*, Przemyśl, (druk) J. Styfi, 1898, s. 5–40.
- Janik B., *Herbart u Pestalozziego*, w: „Przyjaciel Szkoły” 1927, nr 4, s. 157–174.
- Kapras J., *Jak Herbart został pedagogiem?*, w: „Przegląd Pedagogiczny” 1884, nr 19, s. 567–574.
- Kosiba A., *O uczuciach ze stanowiska psychologii*, Kołomyja, (druk) H. Zadembski i spółk., 1878, s. 5–17.
- Kosiba A., *O afektach, ich stosunku do uczuć i namiętności oraz ich wpływie na organizm człowieka*, w: *Sprawozdanie Dyrekcji C. K. Wyższego Gimnazjum w Jasle za rok szkolny 1880*, Jasło, (druk) L. D. Stoecker, 1880, s. 3–76.
- Kosiba A., *O namiętnościach. Studium psychologiczne*, Tarnopol, (druk) J. Pawłowski, 1884.
- Kremer J., *Najcelniejsze filozoficzne nauki o duszy przed sądem krytycznym obecnej nam filozofii*, w: „Biblioteka Warszawska” 1867, t. 1, s. 1–13, s. 165–216; przedruk w: Tenże, *Pisma pomniejsze*, w: *Dzieła Józefa Kremera z dodaniem życiorysu i rozbioru prac Kremera oraz notatek uzupełniających przez Henryka Struvego*, t. 12, Warszawa, (druk) S. Lewental, 1879, s. 36–87.

- Lietz N., *Posłuszeństwo w ujęciu J. F. Herbarta*, w: *Herbart znany i nieznanym. W dwusetną rocznicę wydania „Pedagogiki ogólnej”*, red. J. Piskurewicz, D. Stępkowski, Warszawa, Wydawnictwo Salezjańskie, 2006, s. 159–172.
- Majorek C., *Herbartyzm i „nowe wychowanie” w polskiej myśli pedagogicznej w Galicji na przełomie XIX i XX wieku*, w: *Nauczyciele galicyjscy. Udział polskich nauczycieli galicyjskich w rozwoju teorii i badań naukowych 1860–1918*, red. A. Meissner, Rzeszów, Wydawnictwo WSP w Rzeszowie, 1996, s. 11–26.
- Marszałek L., *Idea nauczania wychowującego wobec współczesnej pedagogiki przed-szkolnej*, w: *Herbart znany i nieznanym. W dwusetną rocznicę wydania „Pedagogiki ogólnej”*, red. J. Piskurewicz, D. Stępkowski, Warszawa, Wydawnictwo Salezjańskie, 2006, s. 174–187.
- Mazanowski A., *Ze studiów nad niemiecką estetyką*, w: *IV Sprawozdanie Dyrekcji C. K. Gimnazjum w Podgórzu za rok szkolny 1902*, Kraków, (druk) W. L. Anczyz, 1902, s. 1–31.
- Michejda J., *Jan Fryderyk Herbart*, w: „Miesięcznik Pedagogiczny” 1894, nr 12, s. 121–131.
- Moraczewska B., *Poglądy Herbarta na zróżnicowanie kształcenia a rozwój indywidualizmu w pedagogice*, w: *Herbart znany i nieznanym. W dwusetną rocznicę wydania „Pedagogiki ogólnej”*, red. J. Piskurewicz, D. Stępkowski, Warszawa, Wydawnictwo Salezjańskie, 2006, s. 188–200.
- Murzyn A., *Charakter jako jedna z kategorii pedagogiczno-filozoficznych w koncepcji nauczania wychowującego J.F. Herbarta*, w: *Przemiany edukacyjne w Polsce i na świecie a modele wychowania*, red. W. Korzeniowska, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2001, s. 227–235.
- Murzyn A., *O błędnym odczytaniu pedagogicznych poglądów J. F. Herbarta*, w: *Herbart znany i nieznanym. W dwusetną rocznicę wydania „Pedagogiki ogólnej”*, red. J. Piskurewicz, D. Stępkowski, Warszawa, Wydawnictwo Salezjańskie, 2006, s. 137–150.
- Nawroczyński B., *Drogi i bezdroża J. Fr. Herbarta. W 190 rocznicę urodzin (1776–1966)*, w: „Nowa Szkoła” 1966, nr 11, s. 26–27.
- Nawroczyński B., *Kariera pedagogiki J. Fr. Herbarta (na 190-tą rocznicę urodzin)*, w: „Kwartalnik Pedagogiczny” 1966, nr 4, s. 17–25.
- Nawroczyński B., *Życie i dzieło filozofa i pedagoga* w: J. F. Herbart, *Pisma pedagogiczne*, oprac. B. Nawroczyński, Warszawa–Wrocław–Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN, 1967, s. XI–LXXIV.
- Nemo Bonifacjusz [pseudonim Stanisława Chomętowskiego], *Psychologia doświadczalna i jej główni przedstawiciele*, w: „Kronika Rodzinna” 1873, nr 10, s. 151–153.
- Ochorowicz J., *Listy z Lipska o współczesnej filozofii niemieckiej*, w: „Niwa” 1874, nr 50, s. 30–34.
- Piskurewicz J., Stępkowski D., *Słowo wstępne*, w: *Herbart znany i nieznanym. W dwusetną rocznicę wydania „Pedagogiki ogólnej”*, red. J. Piskurewicz, D. Stępkowski, Warszawa, Wydawnictwo Salezjańskie, 2006, s. 7–11.
- Posłuszna M., *Nauczanie wychowujące w koncepcji J. F. Herbarta i jego wpływ na teorię i praktykę dydaktyczną*, w: *Herbart znany i nieznanym. W dwusetną rocznicę wydania „Pedagogiki ogólnej”*, red. J. Piskurewicz, D. Stępkowski, Warszawa, Wydawnictwo Salezjańskie, 2006, s. 201–213.
- Schrader K., *Pedagogika Herbarta*, w: *Materiały do studiów pedagogicznych*, t. 4: *Z dziejów myśli pedagogicznej*, red. B. Suchodolski, W. Okoń, Warszawa, 1958, s. 308–329.

- Sowa L., *Stanowisko Herbarta wobec matematyki i nauk przyrodniczych*, w: *Pierwsze Sprawozdanie Dyrekcyi C. K. Seminaryum Nauczycielskiego Męskiego w Starym Sączu*, Nowy Sącz, (druk) J. K. Jakubowski, 1907, s. 3–22.
- Stala J., *Pedagogiczne propozycje J. F. Herbarta w refleksji ks. Walentego Gadowskiego*, w: *Wkład ks. Walentego Gadowskiego (1861–1956) w rozwój katechetyki*, red. J. Stala, Kraków, 2006, s. 119–127.
- Stala J., *Recepcja pedagogicznych postulatów Jana Fryderyka Herbarta w systemie wychowawczym ks. Walentego Gadowskiego*, w: „Studia Pastoralne” 2007, nr 3, s. 232–238.
- Stala J., *Wychowawcze oddziaływanie Kościoła i rodziny. Sugestie ks. Walentego Gadowskiego w kontekście pedagogicznych propozycji J. F. Herbarta*, w: *Przebóstwiać to co ludzkie. Księga pamiątkowa ku czci Księdza Biskupa Władysława Bobowskiego*, red. S. Sojka, J. Stala, Tarnów, 2007, s. 421–429.
- Stępkowski D., *„Punkt wyjścia” myślenia pedagogicznego J. F. Herbarta*, w: *Herbart znany i nieznany. W dwusetną rocznicę wydania „Pedagogiki ogólnej”*, red. J. Piskurewicz, D. Stępkowski, Warszawa, Wydawnictwo Salezjańskie, 2006, s. 81–100.
- Stępkowski D., *Herbart i jego myśl w Polsce. Dzieje recepcji i oddziaływania*, w: „Artes Liberales. Zeszyty Naukowe Akademii Humanistycznej im. A. Gieysztora” 2007, nr 1, s. 87–111.
- Stępkowski D., *Karać czy kierować? W sprawie herbartowskiej kategorii „Zucht”*, w: „Horyzonty Wychowania” 2007, nr 12, s. 81–94.
- Stępkowski D., *Sprawa domu Herbarta w Królewcu (na podstawie dokumentów odnalezionych w Olsztynie)*, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2007, nr 3, s. 149–172.
- Stępkowski D., *Przedmowa do drugiego wydania*, w: J. F. Herbart, *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 11–13.
- Stępkowski D., *Ogólnopolska konferencja naukowa: Herbart znany i nieznany. W dwusetną rocznicę wydania „Pedagogiki ogólnej” (Warszawa, 16 listopada 2006 roku)*, w: „Ruch Pedagogiczny” 2007, nr 1–2, s. 93–95.
- Troskołański T., *Zasługi Herbarta około wychowania. Studium*, w: „Przewodnik Naukowy i Literacki” 1899, nr 27, s. 732–743.
- Wołowicz L., *Programy szkolne: Sowa L., Stanowisko Herbarta wobec matematyki i nauk przyrodniczych. (Sprawozdanie Dyrekcyi Seminaryum Nauczycielskiego Męskiego w Starym Sączu za rok 1907)*, w: „Muzeum” 1909, t. 1, s. 414–417.
- Wyczółkowska A., *Szkic historyczno-krytyczny o głównych kierunkach i metodach psychologicznych*, w: „Ateneum” 1894, z. 2, s. 229–252.
- X. A. P. [ks. Aleksander Pechnik], *Myśli przewodnie pedagogiki Herbarta*, w: „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 1920, z. 2–3, s. 73–78.
- Życzynski H., *O metodzie Herbarta-Zillera*, w: „Miesięcznik Pedagogiczny” 1923, t. 32, s. 207–218.

WOJCIECH JAWORSKI
Sosnowiec

ZAPOMNIANE WARSZAWSKIE STOWARZYSZENIA OŚWIATOWE I WYCHOWAWCZE (1866–1914)

Dzieje warszawskich legalnych stowarzyszeń oświatowych, wychowawczych i wspierających materialnie szkoły do czasu wybuchu I wojny światowej były przedmiotem ograniczonych badań naukowych¹. Na kształt badań decydujący wpływ miała panująca w Polsce sytuacja polityczna. Rezygnowano z szerokiego zakresu badań, których wyniki naruszyłyby kreowane wizje przeszłości.

W okresie międzywojennym obóz narodowy podkreślał rolę ogólnokrajowej Polskiej Macierzy Szkolnej. Józef Stemler opublikował o niej studia oraz zbiór dokumentów, praktycznie wyczerpując możliwości badawcze nad tą organizacją w makroskali². Mniejszą wagę zwrócono na postępowo-demokratyczne Stowarzyszenie Kursów dla Analfabetów Dorosłych³. Nowo powstały obóz sanacji nie szukał uzasadnień swego istnienia w historii ruchu oświatowego.

Po II wojnie światowej początkowo zainteresowanie uczonych budziły stowarzyszenia, których działacze można było zaliczyć do laickich, lewicowych lub postępowych. Mieli oni być jakoby prekursorami komunizmu. Józef Miąso wydał monografię warszawskich: Stowarzyszenia Kursów dla Analfabetów Dorosłych, Towarzystwa Kultury Polskiej oraz Uniwersytetu dla Wszystkich, o zasięgu ogólnokrajowym⁴. Po przekształceniach

¹ Źródła archiwalne do artykułu zgromadzono głównie ze środków finansowych Komitetu Badań Naukowych w ramach projektu *Przemiany legalnego życia społecznego w Królestwie Polskim w latach 1864–1914* realizowanego w latach 1999–2002, grant nr 1 H01G 035 17. Obszar miasta pokrywa się z jego granicami do wybuchu I wojny światowej. Wobec obowiązywania w Królestwie Kongresowym w badanym okresie kalendarza juliańskiego zastosowano podwójną datację, uwzględniając kalendarz gregoriański.

² J. Stemler, *Polska Macierz Szkolna*, w: *Nasza walka o szkołę polską 1901–1917*, t. 2, red. B. Nawroczyński, Warszawa 1934, s. 167–186; Tenże, *Polska Macierz Szkolna. Szkic historyczno-sprawozdawczy z 20 lecia działalności 1905–1925*, Warszawa 1926; Tenże *Dzielo samopomocy narodowej. Polska Macierz Szkolna 1905–1935*, Warszawa 1935.

³ W. Weychert-Szymanowska, *Kursy dla Analfabetów Dorosłych*, w: *Nasza walka...*, s. 195–201.

⁴ J. Miąso, *Stowarzyszenie Kursów dla Analfabetów Dorosłych (1905–1908)*, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1961, nr 4, s. 423–442; Tenże, *Uniwersytet dla Wszystkich*, Warszawa 1960 (monografia obejmuje także dzieje Towarzystwa Kultury Polskiej); Tenże, *Oświata dorosłych w Warszawie na przełomie XIX i XX w.*, w: *Studia Warszawskie*, t. 9, *Warszawa XIX wieku 1795–1918*, z. 2, red. R. Kołodziejczyk, J. Kosim, J. Leskiewiczowa, Warszawa 1971, s. 295–316.

politycznych przełomu lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX w. autor zauważył rolę Kościoła rzymskokatolickiego w oświacie⁵.

Na początku lat siedemdziesiątych XX w. nastąpiły zasadnicze zmiany w stosunkach państwo–Kościół. W ich następstwie Ryszard Bender ukazał nurt katolicki w stowarzyszeniowym ruchu oświatowym do końca I wojny światowej, pomijając jednak część organizacji⁶.

Rys historii Towarzystwa Popierania Przemysłu Chałupniczego w Królestwie Polskim z siedzibą w Warszawie prowadzącego kursy rzemieślnicze wśród chłopów przedstawiła Barbara Kopczyńska-Jaworska⁷. Ograniczoną próbę syntezy organizacji oświatowych działających w Kongresówce i jej stolicy przed wybuchem I wojny światowej podjął Ryszard Wroczyński⁸.

Zakres ukazania dziejów stowarzyszeń oświatowych i wychowawczych w stolicy Królestwa Polskiego warunkuje stan zachowania źródeł archiwalnych. Nie został dotychczas opracowany zespół *Wydział Administracyjny Rządu Gubernialnego Warszawskiego (1867–1915)*, który ma podstawowe znaczenie dla tematu do 1906 r., z uwagi na pośredniczenie przez gubernatora w wymianie korespondencji między zainteresowanymi założeniem organizacji oraz potem już działającymi a organami administracji państwowej wyższego rzędu. W aktach z lat 1906–1915 zawiera on prawdopodobnie informacje o organizacjach zalegalizowanych w poprzednim okresie. Szczątkowy jest stan zachowania zespołu *Kancelaria General-Gubernatora Warszawskiego (1874–1917)*, urzędu pełniącego rolę nadzorczą-pośredniczącą. Stosunkowo dobrze przetrwały akta wytworzone przez *Warszawski Gubernialny Urząd do spraw Stowarzyszeń i Związków* (1906–1915). Urzędy tego rodzaju powstały w następstwie manifestu cesarza Mikołaja II z 17/30 października 1905 r. i wydanych na jego podstawie tymczasowych przepisów o stowarzyszeniach i związkach z 4/17 marca 1906 r. Przepisy regulowały zasady legalizacji i działalności wszelkiego typu organizacji społecznych z wyjątkiem religijnych oraz prowadzących dochodową działalność gospodarczą. Istniały dwie możliwości legalizacji stowarzyszeń. Przyjęcie do wiadomości przez urząd powstania organizacji w oparciu o złożenie podania nie nadawało jej osobowości prawnej. Natomiast rejestracja wniesionego projektu statutu ją nadawała, co łączyło się z możliwością nabywania, posiadania i zbywania majątku. Istniały wyjątki od zasad legalizacji różnego typu organizacji uwarunkowane miejscem działania lub pracy zainteresowanych ich powstaniem. Wzmianki o warszawskich stowarzyszeniach oświatowych i wychowawczych znajdują się także w zespołach archiwalnych niektórych byłych urzędów gubernialnych w Królestwie Polskim.

Przemiany społeczno-gospodarcze zachodzące od początku XIX w. powodowały niekorzystne następstwa, szczególnie wśród ludności miast i osad przemysłowych. Występowało zjawisko społecznego „wykolejenia” coraz większej liczby osób, w tym

⁵ J. Miąso, *Udział Kościoła w rozwoju światy dorosłych w Królestwie Polskim (1905–1914)*, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1998, nr 3–4, s. 213–221.

⁶ R. Bender, *Chrześcijańska myśl i działalność społeczna w zaborze rosyjskim w latach 1865–1918*, w: *Historia katolicyzmu społecznego w Polsce 1832–1939*, red. C. Strzeszewski, Warszawa 1981, s. 203–256; Tenże, *Spoleczne inicjatywy chrześcijańskie w Królestwie Polskim 1905–1918*, Lublin 1978.

⁷ B. Kopczyńska-Jaworska, *Towarzystwo Popierania Przemysłu Ludowego*, w: *Łódzkie Studia Etnograficzne*, t. 27 (1988), s. 105–108.

⁸ R. Wroczyński, *Ruch oświatowy w Królestwie Polskim na początku XX wieku*, w: *Z dziejów książki i bibliotek w Warszawie*, red. S. Tazbir, Warszawa 1961, s. 230–282.

dzieci i młodzieży, w wyniku zamierania tradycyjnych więzi społecznych i braku wykształcenia nowych. Aby temu przeciwdziałać, grupa polskich oraz pochodzenia niemieckiego i żydowskiego bankierów, przemysłowców, ziemian i działaczy społecznych: Jan Gottlieb Bloch, Ludwik Górski, hr. Władysław Krasiński, Leopold Kronenberg, hr. Aleksander Potocki, książę Jan Tadeusz Lubomirski i hr. Józef Zamoyski, powołała do życia Towarzystwo Kolonii Rolniczych i Przytułków Rzemieślniczych w Królestwie Polskim z siedzibą w Warszawie. Zgodę na jego powstanie wyraził 21 marca/2 kwietnia 1866 r. cesarz Aleksander II, zarejestrował 20 lutego/4 marca 1871 r. minister spraw wewnętrznych, a statut zatwierdził 19/31 lipca 1873 r. namiestnik Królestwa Polskiego. Jego celem było wychowanie oraz nauczanie umiejętności rolniczych i rzemieślniczych sierot naturalnych i społecznych, szczególnie zagrożonych demoralizacją. Organizacja miała jednocześnie charakter dobroczynny. Tworzono jej oddziały powiatowe, głównie w guberni lubelskiej, których zadaniem było gromadzenie funduszy i upowszechnienie wiedzy o przestępczości wśród młodzieży. Oddziały towarzystwa rozpoczęły działalność po 1873 r. w: Chełmie, Janowie Lubelskim, Krasnymstawie, Lublinie, Puławach, Tomaszowie Lubelskim i Zamościu. Skupiały one głównie miejscowych ziemian, a w mniejszym stopniu fabrykantów. Organizacja działała do wybuchu I wojny światowej. W 1906 r. prezesem jej zarządu głównego był Wincenty Janowski⁹.

Aby uchronić od demoralizacji młodzież i umożliwić jej zdobycie zawodu, przedstawiciele burżuazji żydowskiej założyli Towarzystwo „Rzemieślnik”, którego statut zarejestrował 19 czerwca/1 lipca 1896 r. minister finansów, a 21 czerwca/3 lipca tego samego roku zatwierdził cesarz Mikołaj II. Jego celem było nauczanie zawodów rzemieślniczych głównie młodych wyznawców judaizmu, ale dzieci chrześcijan mogły stanowić do 40% kształconych. Wydaje się, że ten zapis w statucie wynikał z chęci uniknięcia nadania organizacji charakteru żydowskiej i ewentualnej odmowy zgody na powstanie. Po 1881 r. w najwyższych kręgach władzy państwa rosyjskiego narastały nastroje antysemickie¹⁰.

Staraniem arystokratek polskich: księżnej Marii Druckiej-Lubeckiej, hr. Wandy Krasińskiej, hr. Marii Stadnickiej i hr. Teresy Potockiej naczelnik zarządu głównego do spraw gospodarki lokalnej ministerstwa spraw wewnętrznych zalegalizował 1/14 grudnia 1905 r. Towarzystwo Izb Rzemieślniczych pod wezwaniem św. Antoniego w Warszawie. Miało ono zakładać i utrzymywać domy opieki dla sierot płci męskiej, w których nauczano by ich zawodu¹¹.

Represje po upadku powstania styczniowego oraz narastający reakcyjny charakter rządów cesarza Aleksandra III uniemożliwiały zakładanie legalnych stowarzyszeń oświatowych, których celem było szerzenie polskości. Nie uległo to zmianie w pierwszych latach panowania Mikołaja II. Dlatego ograniczano się do wychowania i kształcenia zawodowego. Dopiero wybuch rewolucji w 1905 r. i podjęte w jej następstwie decyzje zliberalizowały procedurę tworzenia i działalności różnego typu organizacji społecznych.

⁹ Archiwum Państwowe w Lublinie (APLub), Kancelaria Gubernatora Lubelskiego, sygn. 1873:111, 1874:133, 1875:48, 1876:146, 1877:113, 1879:28, 1880:117, 1881:210, 1882:164, 1883:344, 1884:398, 1888:294, 1895:335, 1897:152; Archiwum Państwowe miasta stołecznego Warszawy (APWar), Warszawski Gubernialny Urząd do spraw Stowarzyszeń (WGUds.Stow), sygn. 142, 1115.

¹⁰ *Zbiór praw obowiązujących w guberniach Królestwa Polskiego*, seria II, t. 25, Warszawa, wyd. S. Godlewski, 1897, s. 224–239.

¹¹ APWar, WGUds.Stow, sygn. 695.

Z inicjatywy prawnika Karola Lutostańskiego i lekarza Wacława Męczkowskiego, 15/28 czerwca 1906 r. władze przyjęły do wiadomości powstanie Towarzystwa „Wiedza” mającego rozwijać oświatę polską. Organizacja nie rozpoczęła działalności prawdopodobnie głównie z powodu zalegalizowania równocześnie Polskiej Macierzy Szkolnej¹².

Zlikwidowanie przez władze Polskiej Macierzy Szkolnej w marcu 1908 r. spowodowało w kręgach obozu narodowego dążenie do utworzenia w stolicy Kongresówki organizacji kontynuujących jej działalność. Właściciele majątków ziemskich z księciem Włodzimierzem Feliksem Czetwertyńskim oraz członkiem zarządu kolei warszawsko-wiedeńskiej i jednocześnie historykiem literatury Julianem Adolfem Świącickim chcieli założyć w 1909 r. towarzystwo szkoły ludowej guberni warszawskiej, które miało zakładać przedszkola, szkoły i kursy dla dorosłych. Także ziemianie z architektem Władysławem Marconim dążyli do powołania do życia w latach 1909–1910 towarzystwa „Wyszktałenie”. Jego celem byłoby wychowanie oraz wykształcenie dzieci i młodzieży przez założenie sieci szkół, przygotowanie do zawodu nauczycieli, organizowanie kursów dla analfabetów dorosłych, urządzanie odczytów, a także zakładanie domów ludowych będących ośrodkami oświaty pozaszkolnej. Małżeństwo właścicieli ziemskich Maria i Kazimierz Sobańscy, również w latach 1909–1910 wnosili prośbę o zgodę na powstanie towarzystwa „Wychowanie”. Zgodnie z nazwą miało ono wychowywać i kształcić dzieci, młodzież i dorosłych w zakresie elementarnym przez prowadzenie przedszkoli, szkół i kursów dla analfabetów, a także zakładać biblioteki i czytelnie. Władze uznały, że stowarzyszenia mogły stanowić konkurencję dla szkół państwowych oraz szerzyć nacjonalizm i odmówiły legalizacji¹³.

Powstawały ogólne organizacje oświatowe ograniczające swą działalność do grup ludności. Minister transportu publicznego zatwierdził 31 października/13 listopada 1906 r. statut Stowarzyszenia Wzajemnej Pomocy Naukowo-Oświatowej Pracowników Kolei Warszawsko-Wiedeńskiej „Jedność”, które miało rozwijać oświatę wśród kolejarzy i ich rodzin. Generał-gubernator warszawski 4/17 stycznia 1907 r. wyraził zgodę na rozpoczęcie działalności w miejscowościach przy wszystkich stacjach kolei. W latach 1907–1909 powstały 22 kółka, ale później część z nich została zamknięta z powodu braku członków. W 1910 r. organizacja założyła szkołę handlową w osadzie Żbików (powiat warszawski)¹⁴. Polscy i zasymilowani żydowscy mieszcianie oraz przedstawiciele wolnych zawodów z inż. Ludwikiem Bergsonem – zblizeni do postępowej demokracji – powołali do życia Towarzystwo „Higiena Praktyczna” im. Bolesława Prusa, wpisane do rejestru 6/19 października 1908 r. Jego celem było zakładanie na obszarze Królestwa Kongresowego dla dziewcząt: przedszkoli, szkół początkowych, średnich i rzemieślniczych oraz prowadzenie sierocińców. Pierwszym prezesem organizacji wybrano lekarza prof. Juliana Kosińskiego. Arystokratki: hr. Róża Maria Czacka i hr. Wanda Kasińska oraz osoby wykonujące wolne zawody założyły Towarzystwa Opieki nad Niewidomymi w Królestwie Polskim zalegalizowane 11/24 maja 1911 r. Statut przewidywał zakładanie

¹² Archiwum Główne Akt Dawnych w Warszawie (AGAD), Kancelaria General-Gubernatora Warszawskiego (KGGW), sygn. 2714; APWar, WGUds.Stow, sygn. 42.

¹³ APWar, WGUds.Stow, sygn. 658, 699, 714; W. Makowski, *Prawo o stowarzyszenia, związkach i zgromadzenia publicznych*, Warszawa 1913, s. 15–16.

¹⁴ AGAD, KGGW, sygn. 2714, 8101; APWar, WGUds.Stow, sygn. 237; Archiwum Państwowe w Łodzi (APŁódź), Rząd Gubernialny Piotrkowski-Kancelaria Prezydialna (RGP-Prez), sygn. 354.

specjalnych przedszkoli oraz szkół ogólnokształcących i rzemieślniczych. Wkrótce na czele zarządu stanął lekarz okulista Bolesław Ryszard Hepner¹⁵.

Odrębne ogólne stowarzyszenie oświatowe założyli postępowi adwokaci, lekarze i kupcy wyznania mojżeszowego pod przywództwem rabina dr Samuela Poznańskiego. 7/20 września 1907 r. zarejestrowano Towarzystwo Krzewienia Oświaty wśród Ludności Żydowskiej „Daath“, które obejmowało swym działaniem dzieci, młodzież i dorosłych. Jego prezesem w latach 1911–1914 był adwokat Jakub Kirsztrot¹⁶.

Obok polskich stowarzyszeń oświatowych, stawiających przed sobą różnorodne zadania, tworzone organizacje ograniczające się do zakładania szkół różnych typów. Działacze katolicy: ks. Zygmunt Chelmiński, prawnik Stefan Godlewski, hr. Juliusz Ostrowski i hr. Zygmunt Wielopolski byli założycielami Kółka Szkolnego im. Stanisława Kostki wpisanego do rejestru 28 lipca/10 sierpnia 1908 r., które zrealizowało wkrótce swój cel, zakładając szkołę. W związku z tym generał-gubernator warszawski w 1912 r. domagał się likwidacji stowarzyszenia. Wówczas jego zarząd zwrócił się o legalizację Kółka Szkolnego im. Stanisława Kostki przy Ośmioklasowej Męskiej Szkole Filologicznej im. Zygmunta Wielopolskiego, co nastąpiło 17/30 grudnia 1912 r. Miało ono udzielać pomocy materialnej placówce i jej uczniom. Nie powiodły się natomiast próby utworzenia w 1909 r. przez mieszczan polskich towarzystwa przyjaciół polskiej prywatnej szkoły średniej, a w latach 1913–1914, przez polskich i zasymilowanych mieszczan żydowskich, towarzystwa szkół średnich na wsi mającego obejmować swym działaniem gubernię warszawską. Powodem odmów była niechęć administracji państwowej do rozwoju polskich placówek oświatowych¹⁷.

Także mniejszości narodowo-wyznaniowe tworzyły organizacje mające zakładać szkoły ogólnokształcące. Władze odmawiały w latach 1913–1914 grupie adwokatów i lekarzy pozwolenia na powstanie towarzystwa krzewienia wykształcenia średniego wśród Żydów, które miało również udzielać pomocy materialnej powstałym szkołom i ich uczniom. Było ono wzorowane na zalegalizowanym w 1912 r. Towarzystwie Żydowskich Szkół Średnich w Łodzi. Towarzystwo Muzułmańskie wpisano do rejestru 16/29 października 1913 r. z inicjatywy mułły warszawskiego Sybgatuly Achmedowa oraz drobnych kupców i urzędnika państwowego. Celem Towarzystwa było założenie i prowadzenie szkoły elementarnej, nauczającej także podstaw islamu¹⁸.

Pauperyzacja znacznej części ludności żydowskiej w Warszawie skłaniała burżuazję i mieszczaństwo wyznania mojżeszowego do tworzenia organizacji, których celem było zakładanie, prowadzenie i finansowanie bezpłatnych szkół nauczających religii i świeckiej wiedzy elementarnej (chedery). Uczęszczały do nich dzieci z biednych rodzin, których nie było stać na opłacenie edukacji dzieci w tego rodzaju prywatnych placówkach oświatowych. Ich działalność pozwalała na zachowanie tradycyjnych więzi kulturowych. Grupa różnej kategorii kupców na czele z urzędnikiem prywatnym Moszkiem Wildfoglem doprowadziła do zatwierdzenia 21 grudnia 1910 r./3 stycznia 1911 r. statutu Towarzystwa Wspierania Biednych Żydowskich Dzieci „Talmud Tora de Szar Haberzel”.

¹⁵ APWar, WGUds.Stow, sygn. 545, 768.

¹⁶ AGAD, KGGW, sygn. 7194; APWar, WGUds.Stow, sygn. 439.

¹⁷ Tamże, sygn. 585, 656, 1071; W. Makowski, *Prawo...*, s. 17.

¹⁸ APWar, WGUds.Stow, sygn. 1005, 1064.

Jego pierwszym prezesem wybrano kupca Chaskiela Krawcowa. Prawdopodobnie nie chcąc zwiększać liczby stowarzyszeń żydowskich w stolicy Kongresówki, władze odmówiły zgody na powstanie kolejnych organizacji o identycznych celach. Kupcy i rzemieślnicy próbowali założyć w latach 1910–1912 towarzystwo opieki nad sierotami i dziećmi biednych żydów „Chinoch Jelodim”, a w 1911 r. towarzystwo dobroczynnego niesienia pomocy biednym żydowskim dzieciom i sierotom „Talmud Tora Or”¹⁹.

W okresie liberalizacji starano się rozwijać wiedzę i szkolnictwo zawodowe. Grupa polskich i zasymilowanych żydowskich fabrykantów, kupców i osób wykonujących wolne zawody, w tym: Edward Geisler, Zygmunt Muśnicki i Henryk Oberfeld, związana z postępową demokracją, zwróciła się w 1910 r. z prośbą do ministra handlu i przemysłu o zgodę na powstanie towarzystwa krzewienia wykształcenia handlowego i przemysłowego. Spotkała się ona początkowo z odmową z powodów formalnych. Dopiero 8/21 kwietnia 1913 r. udało się im zalegalizować ogólnokrajowe Towarzystwo Krzewienia Wiedzy Ekonomicznej i Przemysłowej. Celem organizacji było zakładanie szkół zawodowych, bibliotek i czytelni, prowadzenie kursów i odczytów oraz urządzenie wystaw i wycieczek oświatowych. Prezesem jej zarządu wybrano 17/30 lipca tego samego roku Alojzego Wierchlewskiego. W październiku 1913 r. powstał oddział stowarzyszenia we wsi Jeziorna (powiat warszawski, obecnie dzielnica Konstancina-Jeziornej), a w lutym 1914 r. w osadzie Skarżysko (powiat konecki). Naczelnik warszawskiego oddziału Ochrony Porządku i Bezpieczeństwa Publicznego polecił aresztować w listopadzie 1913 r. w czasie zebrania członkowskiego 22 osoby. Zarzucał organizacji, że jest kontynuacją zlikwidowanego Towarzystwa Kultury Polskiej i dominowały w niej wpływy Polskiej Partii Socjalistycznej-Lewicy. Prezes towarzystwa odrzucił te oskarżenia²⁰. Po ponad dwuletnich staraniach polscy mieszczanie z kupcem Bogusławem Herse na czele doprowadzili do zarejestrowania 8/21 kwietnia 1913 r. Towarzystwa Żeńskiego Wykształcenia Handlowego. Miało ono zakładać szkoły zawodowe i urządzać odczyty²¹.

Powstawały też stowarzyszenia mające wyłącznie tworzyć i prowadzić szkoły zawodowe. Polscy przedsiębiorcy – bankier inż. Henryk Korwin Krukowski i fabrykant Michał Zieliński, urzędnicy państwowi i prywatni oraz nauczycielka założyli Towarzystwo „Szkoła Spółdzielcza” zatwierdzone 19 stycznia/1 lutego 1907 r. Jego celem było przejęcie prywatnej żeńskiej szkoły handlowej Anieli Werweckiej i przekształcenie jej w placówkę nauczającą spółdzielczości, w której naukę pobierałyby tylko dzieci członków organizacji. Jednak generał-gubernator warszawski uznał, że jej statut nie mógł być zatwierdzony na podstawie tymczasowych przepisów o stowarzyszeniach i związkach i 25 listopada/8 grudnia 1908 r. cofnął legalizację. Dopiero 18/31 stycznia 1912 r. nastąpiła rejestracja Towarzystwa Żeńskiej Szkoły Spółdzielczej, które wspierało palcówkę materialnie²².

Działaczki katolickie: Kazimiera Gruszczyńska i Maria Olszewska doprowadziły do wpisania do rejestru 7/20 września 1907 r. Towarzystwa Pomocy dla Opiekunek (Stowarzyszenie Przytulank), którego celem było założenie szkoły pielegniarek, organizowanie kursów i praktyk zawodowych, a także pomoc materialna dla opiekunek

¹⁹ Tamże, sygn. 789, 801, 836.

²⁰ Tamże, sygn. 776, 975; Archiwum Państwowe w Radomiu, Urząd Gubernialny Radomski do spraw Stowarzyszeń i Związków, sygn. 86.

²¹ APWar, WGUds.Stow, sygn. 834.

²² AGAD, KGGW, sygn. 7193, 7194; APWar, WGUds.Stow, sygn. 274.

w okresie choroby. Jego członkiniami mogły być tylko kobiety wyznania rzymskokatolickiego. Prezesem zarządu wybrano wkrótce K. Gruszczyńską. Ponieważ nie udało zrealizować celów edukacyjnych, w 1909 r. stowarzyszenie zostało przekształcone w charytatywne Towarzystwo Pielęgnowania Chorych pod wezwaniem św. Józefa. W połowie 1914 r. ziemianie polscy z hr. Edwardem Krasieńskim próbowali założyć towarzystwo żeńskich kursów pedagogicznych im. Elizy Orzeszkowej²³.

W okresie liberalizacji dużą uwagę przywiązywano do oświaty pozaszkolnej, adresowanej do dorosłych analfabetów lub posiadających jedynie wiedzę elementarną. Realizowano przez nią postulaty pozytywistyczne dotyczące oświaty powszechnej, ale równocześnie wpływano na ich świadomość społeczną i narodową. Działacze Stowarzyszenia Robotników Chrześcijańskich z ks. Marcelim Godlewskim próbowali utworzyć przy nim w latach 1909–1910 towarzystwo wykształcenia początkowego dorosłych. Polscy nauczyciele związani z postępową demokracją – Konrad Chmielewski i Adam Jaczynowski – zamierzali założyć w latach 1910–1911 towarzystwo kursów dla dorosłych. Miały one być przeznaczone dla polskich drobnych kupców i rzemieślników. Odmowy władz wynikały z przekonania, że byłyby to kontynuacje zlikwidowanej Polskiej Macierzy Szkolnej²⁴.

Próbowano także założyć organizacje rozwijające pozaszkolne formy oświaty zawodowej. Osoby wykonujące wolne zawody związane z postępową demokracją próbowały założyć w latach 1908–1909 ogólnokrajowe towarzystwo upowszechnienia wśród ludu teorii i praktyki nauk rolniczych im. Aleksandra Świętochowskiego, co miało stanowić przeciwwagę dla działań endecji prowadzonych w ramach Centralnego Towarzystwa Rolniczego²⁵. Na początku 1914 r. złożono prośbę o legalizację Towarzystwa Pomocy Kobietom Pracującym w Ich Doskonaleniu Zawodowym, która nastąpiła dopiero 15/28 marca 1915 r.²⁶

Grupa polskich właścicieli ziemskich i prawników związanych z władzami państwowymi starała się rozwiązać problemy bytowe, wychowawcze oraz edukacyjne ogólne i zawodowe sierot zgodnie z ideą Kazimierza Jeżewskiego. Na ich czele stali członkowie Rady Państwa inż. Stanisław Glejzner i adwokat Adolf Suligowski. Z ich inicjatywy 3/16 sierpnia 1911 r. wpisano do rejestru Towarzystwo Gniazd Sierocych mające zakładać kolonie rolnicze i rzemieślnicze w Kongresówce, w których miano utrzymywać, wychowywać i kształcić dzieci pozbawione rodziców. Prezesem zarządu stowarzyszenia w latach 1911–1914 był inż. S. Glejzner. W 1911 r. założono kolonię we wsi Trusko Wielkie (powiat sandomierski), a w 1913 r. we wsi Korczew (powiat sokołowski). Powstanie placówek zostało sfinansowane odpowiednio przez księcia Michała Radziwiłła oraz hr. Helenę Ostrowską. Ksiądz katolicki Jan Semca próbował w 1912 r. utworzyć towarzystwo domu pracy dla młodzieży²⁷.

²³ AGAD, KGGW, sygn. 7194; APWar, WGUds.Stow, sygn. 409, 1121.

²⁴ Tamże, sygn. 635, 796.

²⁵ Tamże, sygn. 584.

²⁶ Tamże, sygn. 1132.

²⁷ Tamże, sygn. 833, 939; APLub, Lubelski Gubernialny Urząd do spraw Stowarzyszeń (LGUds.Stwo), sygn. 140.

Ziemiańscy i fabrykanci wyznania mojżeszowego, którym przewodzili Jan Berson i Michał Bergson, byli założycielami zalegalizowanego 15/28 listopada 1906 r. Towarzystwa Rozwoju Pracy Rolniczej i Rzemieślniczej wśród Żydów w Królestwie Polskim. J. Berson podarował w 1907 r. organizacji swój majątek ziemski Częstoniew (powiat grójecki), który przekształcono w kolonię rolniczą. W 1913 r. powstał warsztat koszykarski w Krasnymstawie, a w rok później utworzono oddział towarzystwa w Lublinie²⁸.

Słabą sieć szkolną w Kongresówce starano się uzupełnić także przez tworzenie organizacji samokształceniowych. Polscy urzędnicy państwowi i prywatni doprowadzili do rejestracji 8/21 grudnia 1906 r. Związku Młodzieży, który miał działać wśród niezamożnych. Na czele zarządu stowarzyszenia stali nauczyciel Jan Michalski (1907–1908), Bolesław Szyszkowski (1908) i Władysław Klimaszewski (1911). Nie powiodła się próba założenia w 1907 r. towarzystwa filaretów²⁹. Urzędnicy kolejowi chcieli rozwijać wynalazczość w ramach Towarzystwa Samokształceniowego zatwierdzonego 4/17 października 1906 r. Na czele jego stali Zygmunt Leopold Jakub Gretkowicz (1907), Michał Feldblum (1908), Bolesław Michalski (1910), Edmund Winkler (1912) i Leon Jaworski (1913). W 1912 r. powstały jego oddziały w osadzie Czyste (powiat warszawski, obecnie dzielnica Warszawy) oraz Włocławku³⁰.

Obok oświaty szkolnej i pozaszkolnej na początku XX w. zwrócono uwagę na wychowanie przedszkolne. Nie udało się w latach 1909–1910 założyć polskiego towarzystwa matek, mającego propagować prawidłowe wychowanie małych dzieci. Popularyzację rozwoju fizycznego w wieku przedszkolnym i szkolnym zamierzało prowadzić Koło Wsparcia Prawidłowego Wychowania Fizycznego Dzieci zalegalizowane 13/26 lutego 1913 r. Jego założycielami byli dziennikarka Zofia Seidler, inż. Karol Czajkowski i poeta Zdzisław Klemens Dębicki³¹.

Domy ludowe, które powstawały w Królestwie Polskim, w okresie liberalizacji, z inicjatywy osób wywodzących się w kręgu polskiego obozu narodowego, były placówkami oświaty pozaszkolnej oraz krzewienia kultury. W jego stolicy takie stowarzyszenie próbowała założyć w latach 1906–1909 grupa mieszczaństwa, której przewodzili adwokat Czesław Mejro, lekarz Wacław Męczkowski i inż. Wacław Wańkowicz. Władze odmawiały zgody, nie chcąc wzmocniać tego nurtu społeczno-politycznego³².

Kręgi konserwatywne dążyły do nadania wychowaniu charakteru religijnego. Arystokraci polscy działający poprzednio w Związku Katolickim: hr. Maria Łubieńska, hr. Juliusz Ostrowski i hr. Maria Przeździecka, chcieli w 1911 r. powołać do życia ligę pobożności społecznej, która miała wychowywać młodzież w duchu moralności chrześcijańskiej. Zainteresowanych poinformowano o negatywnej decyzji dopiero w końcu 1913 r.³³ Prawosławny arcybiskup warszawski Mikołaj wyraził zgodę 24 grudnia 1911 r./6 stycznia 1912 r. na powstanie Towarzystwa Oświaty Religijno-Moralnej w Duchu Cerkwi Prawosławnej, które miało wychowywać dzieci i młodych Rosjan³⁴.

²⁸ AGAD, KGGW, sygn. 2714, 7194, 7336; APLub, LGUds.Stow, sygn. 156.

²⁹ AGAD, KGGW, sygn. 2714, 2804; APWar, WGUds.Stow, sygn. 240, 520.

³⁰ AGAD, KGGW, sygn. 2714, 2804, 7194; APWar, WGUds.Stow, sygn. 135.

³¹ Tamże, sygn. 686, 962.

³² Tamże, sygn. 204, 582.

³³ Tamże, sygn. 818.

³⁴ Tamże, sygn. 903.

W okresie liberalizacji powstawały organizacje propagujące język esperanto. Sądzono wówczas, że jego upowszechnienie pozwoli rozwijać kontakty międzyludzkie w duchu równości na gruncie tego sztucznego języka. Polacy i zasymilowani Żydzi wykonujący wolne zawody powołałi do życia ogólnokrajowe Polskie Towarzystwo Esperanckie wpisane do rejestru 21 stycznia/3 lutego 1908 r. Drobnie zmiany statutu organizacji zatwierdzono 22 września/5 października 1910 r. Jej prezesami byli inż. Antoni Grabowski (1908–1910 i od 1912 r.) i oficer rezerwy Paweł Matusiewicz (1910–1911). Oddziały organizacji założono w 1908 r. w: Będzinie, Częstochowie, osadzie Dąbrowa Górnicza (powiat będziński), Kielcach, Łowiczu, Łodzi, Piotrkowie Trybunalskim, Siedlcach, Sosnowcu (powiat będziński), Włocławku i Zgierzu (powiat łódzki); w 1909 r. w Kaliszu, w 1910 r. w Łukowie i osadzie Zawiercie (powiat będziński) oraz w 1913 r. w Tomaszowie Lubelskim. Oddział będziński uległ samolikwidacji w 1910 r.³⁵ Grupie Polaków natomiast nie udało się założyć towarzystwa młodzieży esperanckiej „Junukro” w 1907 r.³⁶

Nie istniały możliwości powstania i działalności stowarzyszeń oświatowych w Warszawie do okresu liberalizacji, a wychowawczych, nauczających zawodów rzemieślniczych i rolniczych, były ograniczone. W latach 1866–1905 władze zalegalizowały tylko 3 tego typu organizacje. Po 1906 r. założono w mieście 21 różnego typu stowarzyszeń, w różny sposób związanych z oświatą, które zostały pominięte w późniejszych badaniach naukowych. Wśród nich było: 5 o charakterze ogólnym, 7 mających na celu zakładanie oraz wspieranie szkół ogólnokształcących i zawodowych, po 2 łączące wychowanie z nauczaniem zawodu, szerzące wiedzę zawodową oraz samokształceniowe, a także po 1 upowszechniającym wychowanie fizyczne, religijne oraz język esperanto. Spośród zalegalizowanych w drugiej połowie XIX w. tych organizacji 12 było aktywnych, o 9 brak możliwości ustalenia zakresu działania, 2 uległy samolikwidacji, a 1 została zamknięta przez władze za naruszenie statutu. Pod względem narodowo-wyznaniowym 14 organizacji założyli samodzielnie Polacy, 4 Polacy z zasymilowanymi Żydami lub Niemcami, 4 samodzielnie Żydzi oraz po 1 Rosjanin i muzułmanin. Pod względem społecznym wśród inicjatorów powstania organizacji polskich wraz z udziałem asymilatorów: w 5 dominowali arystokraci i ziemianie, w 8 burżuazja i osoby wykonujące wolne zawody, w 3 urzędnicy, a w 2 przypadkach brak danych o założycielach. Natomiast wśród Żydów aktywność przejawiali przedstawiciele burżuazji, wolnych zawodów i drobno-mieszczanie. Przynależność społeczno-zawodowa, a w części narodowo-wyznaniowa założycieli mogła powodować chęć pominięcia towarzystw w pracach publikowanych po II wojnie światowej. Pewną rolę mogły odgrywać również reprezentowane przez większość działaczy oświatowych przekonania narodowe lub konserwatywno-katolickie. Także brak rzetelnych badań mógł nie wpływać na oficjalną ocenę dorobku uczonego. W okresie międzywojennym i powojennym niewygodne było pełne zaprezentowanie dziejów oświatowego ruchu stowarzyszeniowego w Warszawie, bowiem przeczyło to przyjętym twierdzeniom o wysokiej represyjności rządów rosyjskich w Kongresówce.

³⁵ AGAD, KGGW, sygn. 7430; Archiwum Państwowe w Kielcach, Rząd Gubernialny Kielecki, sygn. 6032, 6180; APLub, LGUds.Stow, sygn. 121; APLódź, Kancelaria Gubernatora Kaliskiego, sygn. 1986; APLódź, RGP-Prez, sygn. 605; APWar, WGUds.Stow, sygn. 374.

³⁶ Tamże, sygn. 506.

EWA POGORZAŁA

Zamość

NAUCZANIE JĘZYKA CZESKIEGO JAKO OJCZYSTEGO DLA UCZNIÓW NARODOWOŚCI CZESKIEJ W POLSCE PO DRUGIEJ WOJNIE ŚWIATOWEJ

1. UWAGI WSTĘPNE

Podniesiony w niniejszym opracowaniu problem nauczania języka czeskiego jako ojczystego dla uczniów narodowości czeskiej dotyczył dwóch form organizacyjnych nauczania tego języka – szkół z czeskim językiem nauczania oraz nauczania języka czeskiego w formie kompletów dla uczniów szkół z polskim językiem nauczania. Dotychczas w literaturze przedmiotu problem nauczania języka czeskiego jako języka ojczystego dla uczniów narodowości niepolskiej nie był szerzej poruszany. Większość opracowań ogranicza się do lakonicznej informacji, iż po drugiej wojnie światowej szkolnictwo czeskie w Polsce nie zostało odbudowane. Jedynie na obszarze Okręgu Szkolnego Wrocławskiego w 1947 r. w Kudowie Zdroju oraz w 1949 (formalnie w 1948 r.) w Gościńcach Średnich utworzone zostały szkoły podstawowe z czeskim językiem nauczania. Z powodu zbyt małej liczby uczniów nauczanie języka czeskiego wstrzymano. Również w szkołach z polskim językiem nauczania w Żelowie (Okręg Szkolny Łódzki) wprowadzono dodatkowe nauczanie języka czeskiego, zlikwidowane jednak w związku z wyjazdami ludności czeskiej, postępującymi procesami asymilacyjnymi, a w konsekwencji brakiem chętnych¹. Bardziej szczegółowe informacje dotyczące problematyki nauczania języka czeskiego w szkołach zawierają opracowania L. Olejnika² oraz Z. Tobjańskiego³. Wzmiankę o szkołach z czeskim językiem nauczania w Kudowie Zdroju i Gościńcach zawiera opracowanie J. Dudka na temat szkół dla mniejszości narodowych na Dolnym Śląsku⁴.

¹ Por. np. H. Chałupczak, T. Browarek, *Mniejszości narodowe w Polsce 1918–1995*, Lublin 2000, s. 225; Cześć, oprac. E. Tutka, w: *Mniejszości narodowe i etniczne w Polsce. Informator*, Warszawa 2004, s. 14.

² L. Olejnik, *Spoleczność czeska w regionie łódzkim w latach 1945–1957*, w: „Rocznik Łódzki” 1997, t. 44, s. 169–185; Tenże, *Polityka państwa polskiego wobec mniejszości czeskiej w latach 1945–1950*, w: „Sprawy Narodowościowe” 1997, z. 1, s. 183–204; Tenże, *Polityka narodowościowa Polski w latach 1944–1960*, Łódź 2003.

³ Z. Tobjański, *Cześć w Polsce*, Kraków 1994.

⁴ J. Dudek, *Szkolnictwo średnie ogólnokształcące dla mniejszości narodowych na Dolnym Śląsku*, w: „Sobótka” 1971, nr 1, s. 73–98.

Tak więc za celową uznać należy podjętą w niniejszym opracowaniu próbę weryfikacji i syntezy dotychczasowych ustaleń badawczych, uzupełnioną analizą przekazów źródłowych dotyczących tej problematyki, głównie w oparciu o zespół Ministerstwa Oświaty ze zbiorów Archiwum Akt Nowych w Warszawie.

2. TRADYCJE SZKOLNICTWA CZESKIEGO W POLSCE

W okresie międzywojennym, według spisów powszechnych, mniejszość czeska w Polsce liczyła 31 tys. w 1921 r., zaś dane ze spisu z 1931 r. mówią o 38 tys. Czechów. Największym skupiskiem tej ludności był Wołyń, gdzie w 1931 r. mieszkało 31 tys. Czechów. Drugim skupiskiem był Żelów, gdzie mieszkało wówczas 4,1 tys. Czechów⁵.

W okresie międzywojennym czeskie szkolnictwo na Wołyniu miało początkowo charakter publiczny, później zaczęły powstawać szkoły prywatne (patrz tabela nr 1), finansowane przez Czeską Macierz Szkolną z siedzibą w Łucku. Szczególny rozwój czeskiego szkolnictwa prywatnego nastąpił po podpisaniu w dn. 25 kwietnia 1925 r. umowy polsko-czechosłowackiej⁶, w której polski rząd zobowiązał się do zapewnienia wszelkich możliwych ułatwień przy zakładaniu prywatnych szkół z czeskim językiem nauczania na Wołyniu⁷.

Tabela nr 1.

Szkoły czeskie i dwujęzyczne (publiczne i prywatne) w okresie międzywojennym

ROK SZKOLNY	JĘZYK NAUCZANIA	OGÓŁEM		W TYM SZKOLNICTWO PRYWATNE	
		SZKOŁY	UCZNIOWIE	SZKOŁY	UCZNIOWIE
1924/25	czeski	20	964	1	25
	polski i czeski	1	83	–	–
1925/26	czeski	10	532	1	56
	polski i czeski	1	72	–	–
1926/27	czeski	27	1414	7	374
	polski i czeski	4	308	–	–
1927/28	czeski	26	1435	9	390
	polski i czeski	1	20	–	–
1928/29	czeski	28	1163	11	330
	polski i czeski	4	252	–	–
1929/30	czeski	28	1359	11	389
	polski i czeski	4	279	–	–
1936/37	czeski	17	933	12	595
	polski i czeski	4	188	–	–
1937/38	czeski	18	948	13	605
	polski i czeski	4	213	–	–

Źródło: S. Mauersberg, *Szkolnictwo powszechne dla mniejszości narodowych w Polsce w latach 1918–1939*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1968, s. 123.

⁵ H. Chałupczak, T. Browarek, *Mniejszości narodowe...*, s. 223.

⁶ *Polsko-czechosłowacka umowa w sprawach prawnych i finansowych z 23 kwietnia 1925 r.* (Dz. U. z 1926 r. Nr 41, poz. 256).

⁷ S. Mauersberg, *Szkolnictwo powszechne dla mniejszości narodowych w Polsce w latach 1918–1939*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1968, s. 123.

3. LICZEBNOŚĆ I ROZMIESZCZENIE LUDNOŚCI CZESKIEJ PO II WOJNIE ŚWIATOWEJ

Wśród Czechów, którzy po II wojnie światowej znaleźli się na terytorium państwa polskiego, wyróżnić można 3 kategorie osób: obywateli polskich, byłych obywateli Rzeszy Niemieckiej zamieszkujących obszary przyznane Polsce w 1945 r. oraz obywateli Czechosłowacji, którzy po 1938 r. z różnych przyczyn znaleźli się na powojennym terytorium Polski. Poza granicami kraju znalazło się największe w okresie międzywojennym skupisko tej ludności, tj. Wołyń. W drugiej połowie lat 40. XX w. ludność narodowości czeskiej zamieszkiwała w dwóch głównych skupiskach. W odniesieniu do ziem dawnych Rzeczypospolitej był to region łódzki, z głównym ośrodkiem w Żelowie i okolicznych wsiach. Drugim skupiskiem ludności czeskiej był obszar Dolnego Śląska, w szczególności ówczesne powiaty Kłodzko i Strzelin.

W drugiej połowie lat 40. XX w. skupisko w regionie łódzkim uległo znacznemu skurczeniu. Według ustaleń L. Olejnika bezpośrednio po wyzwoleniu w gminie Żelów mieszkało 4,0–4,2 tys. Czechów⁸. Z końcem maja 1945 r. rozpoczęła się emigracja do Czechosłowacji⁹, w skutek której z Żelowa wyjechało 70% ludności czeskiej, czyli około 3 tys. osób. Według danych Łódzkiego Urzędu Wojewódzkiego w 1949 r. w Żelowie mieszkało 359 osób narodowości czeskiej¹⁰. Według szacunków P. Wróblewskiego do Czechosłowacji wyemigrowało około 90% czeskiej ludności Żelowa¹¹.

We wrześniu 1945 r. Pełnomocnik Rządu na Okręg Administracyjny Dolnego Śląska szacował, iż mieszkało tam około 5,5 tys. Czechów, jak już wspomniano głównie w powiecie strzelińskim i kłodzkim. W powiecie strzelińskim zamieszkiwało ok. 3,5 tys. osób deklarujących czeskie pochodzenie¹². Według ustaleń polskich władz administracyjnych z sierpnia 1945 r. na terenie powiatu kłodzkiego zamieszkiwało 538 osób posiadających obywatelstwo czechosłowackie oraz 2 512 osób czeskiego pochodzenia¹³. L. Olejnik uznał jednak te dane za zawyżone, gdyż obejmują również osoby narodowości niemieckiej¹⁴, dążące do uchronienia się przed wysiedleniem. Według tego badacza

⁸ L. Olejnik, *Polityka narodowościowa...*, s. 426–427.

⁹ O przyczynach i przebiegu tych wyjazdów patrz L. Olejnik, *Polityka państwa...*, s. 188–193. Według ustaleń tego autora wiosną 1945 r. tamtejsza społeczność czeska wysunęła postulat zorganizowania w Żelowie szkoły z czeskim językiem nauczania. Spotkał się on jednak z wrogiem przyjęciem, podobnie jak postulaty wykładania przynajmniej niektórych przedmiotów w tym języku. Szacowano wówczas, że w Żelowie mieszkało około 600 dzieci narodowości czeskiej. Zawieszono w czynnościach służbowych 7 nauczycieli narodowości czeskiej, których oskarżono o inspirowanie tego projektu, a przez pewien czas do miejscowej szkoły nie dopuszczano dzieci czeskich.

¹⁰ AAN, Urząd Rady Ministrów, sygn. 18/29, k. 14–15. *Pismo Urzędu Wojewódzkiego Łódzkiego do Ministerstwa Administracji Publicznej z 9 grudnia 1949 r.*

¹¹ P. Wróblewski, *Společnost česka v Želovie. Problemová monografie sociologická*, Warszawa 1996, s. 18.

¹² W czerwcu 1945 r. powstały w Kłodzku komitet reprezentujący interesy ludności czeskiej na tym terenie zwrócił się do Pełnomocnika Rządu na Okręg Administracyjny Dolny Śląsk z petycją, w której m.in. postulowano o uruchomienie szkoły czeskiej. (L. Olejnik, *Polityka narodowościowa...*, s. 428, 434).

¹³ AAN, Ministerstwo Administracji Publicznej, sygn. 773, k. 8. *Wykaz obcokrajowców zamieszkających na terenie powiatu kłodzkiego według rejestracji obcokrajowców przeprowadzonej w dn. 22 sierpnia 1945 r.*

¹⁴ Na ten temat: J. Hytrek-Hryciuk, „Pseudo-Czeši” ludność niemieckiego pochodzenia czeskiego w dokumentach Powiatowych Urzędów Bezpieczeństwa Publicznego w Kłodzku i Bystrzycy Kłodzkiej, w: „Zeszyty Muzeum Ziemi Kłodzkiej” 2007, z. 8/9, s. 171–176.

na terenie powiatu kłodzkiego zamieszkiwało wówczas około 1000 osób narodowości czeskiej¹⁵.

W lutym 1948 r. polskie władze administracyjne zapoczątkowały akcję składania przez ludność narodowości czeskiej na Dolnym Śląsku wniosków o nadanie obywatelstwa polskiego, ale nie przyniosła ona żadnych rezultatów. Jej podstawą była przeprowadzona przez polsko-czechosłowacką komisję mieszaną w połowie 1947 r. akcja weryfikacji tej ludności. W jej wyniku sporządzono 4 listy ludności podającej się za Czechów. Osoby zakwalifikowane do 3 i 4 grupy miały zostać repatriowane do Niemiec¹⁶. Komisja zbadała roszczenia 3 822 osób podających narodowość czeską (1 grupa) bądź deklarujących obywatelstwo czechosłowackie (2 grupa). Pozytywnie zweryfikowano tylko 2 123 osoby, w tym 2 086 byłych obywateli Rzeszy Niemieckiej pochodzenia czeskiego. W świetle ustaleń Komisji weryfikacyjnej w połowie 1947 r. w powiecie kłodzkim zamieszkiwało wówczas 901 Czechów, zaś w powiecie strzelińskim 741 osób tej narodowości¹⁷. Po wyjazdach do Czechosłowacji i Niemiec liczbę ludności czeskiej w skali całego kraju szacowano na około 3 – 3,5 tys.¹⁸

Wśród ludności narodowości czeskiej w drugiej połowie lat 40. działały 3 organizacje. W 1944 r. powstał w Lublinie Związek Czechów¹⁹. W połowie 1945 r. w Poznaniu Czechosłowacki Komitet Samopomocy dla spraw Repatriacji, zaś w Katowicach Centralny Komitet Czeski z filią w Gościńcach²⁰.

4. POLSKO-CZECHOSŁOWACKI UKŁAD O PRZYJAŹNI I WZAJEMNEJ POMOCY Z 1947 R.

W pierwszych latach po wyzwoleniu problem ludności czeskiej i słowackiej w Polsce oraz polskiej w Czechosłowacji był przez oba państwa traktowany instrumentalnie, przede wszystkim w kontekście sporów terytorialnych, a więc polskich roszczeń do Zaolzia oraz żądań Czechosłowacji dotyczących przyłączenia niektórych obszarów poniemieckich, które miała objąć Polska na Dolnym Śląsku i Opolszczyźnie²¹.

Impas w stosunkach polsko-czechosłowackich przełamany został w marcu 1947 roku, kiedy to zawarty został układ o przyjaźni i wzajemnej pomocy. W protokóle dodatkowym do traktatu strony zobowiązały się do zapewnienia: (...) *Polakom w Czechosłowacji względnie Czechom i Słowakom w Polsce w ramach praworządności i na zasadzie wzajemności możliwości rozwoju narodowego, politycznego, kulturalnego i gospodarczego (szkoły, stowarzyszenia, spółdzielnie)*.²² Władze polskie, oczekując na analogiczne

¹⁵ L. Olejnik, *Polityka narodowościowa...*, s. 428. Na temat tego skupiska patrz także: J. Vaculik, *Czesi na polskim Śląsku po 1945 roku*, w: „Studia Zachodnie” 2004, nr 7, s. 219–237.

¹⁶ AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1762, k. 370. *Pismo Kuratorium Okręgu Szkolnego (KOS) Wrocławskiego do Ministerstwa Oświaty z 21 lutego 1948 r.*

¹⁷ L. Olejnik, *Polityka narodowościowa...*, s. 428.

¹⁸ Tamże, s. 430.

¹⁹ AAN, Polski Komitet Wyzwolenia Narodowego, sygn. VII/24, k. 28. *Pismo Resortu Spraw Zagranicznych PKWN do Resortu Administracji Publicznej z dn. 13 października 1944 r.*; k. 29. *Opinia w sprawie organizacji Związku Czechów opracowana przez Z. Szneka.*

²⁰ H. Chałupczak, T. Browarek, *Mniejszości narodowe...*, s. 224.

²¹ Sytuację ludności czeskiej w pierwszych latach po wyzwoleniu, do podpisania układu o przyjaźni i wzajemnej pomocy z Czechosłowacją, szczegółowo przeanalizował L. Olejnik (*Polityka narodowościowa...*, s. 433–448).

²² Dz. U. 1948 r. Nr 7, poz. 47.

działania ze strony czechosłowackiej w stosunku do ludności polskiej na Zaolziu, zdecydowały o zorganizowaniu nauczania języka słowackiego na Spiszu i Orawie oraz języka czeskiego na terenie powiatu kłodzkiego. Potwierdzeniem koniunkturalnego podejścia władz do kwestii nauczania języka czeskiego i słowackiego było przemówienie Ministra Spraw Zagranicznych Z. Modzelewskiego na posiedzeniu Sejmu w związku ratyfikacją traktatu. Minister poinformował o podjęciu przez resort oświaty stosownych kroków celem uruchomienia nauczania języka słowackiego na Spiszu i Orawie oraz języka czeskiego na terenie powiatu kłodzkiego. Wyraził przy tym przekonanie, że podobne działania w sprawie ludności polskiej na Zaolziu zostaną podjęte przez stronę czechosłowacką: (...) *mamy już oznaki pierwsze, że Rząd Republiki Czechosłowackiej w osobie premiera Gottwalda interesuje się bezpośrednio tymi sprawami i ludność polska na Zaolziu odczuje dobre skutki układu o przyjaźni z Republiką Czechosłowacką*²³.

W lipcu 1947 r. w Pradze podpisana została umowa o współpracy kulturalnej pomiędzy Czechosłowacją i Polską²⁴. Zapisy porozumienia przewidywały powołanie Polsko-Czechosłowackiej Komisji Mieszanej, która miała m.in. opracować propozycje w celu wprowadzenia w szkołach w Czechosłowacji nauki języka polskiego, a w Polsce języka czeskiego i słowackiego. Postanowienia umowy po raz kolejny potwierdziły zasadę wzajemności w polityce wobec mniejszości pomiędzy Polską i Czechosłowacją, uzależniając realizację potrzeb oświatowych mniejszości czeskiej i słowackiej w Polsce od analogicznych działań rządu czechosłowackiego wobec polskiej mniejszości na Zaolziu.

Już pod koniec kwietnia ówczesny Minister Oświaty S. Skrzyszewski informował polską ambasadę w Pradze, iż przeprowadzono wstępne badania co do możliwości zorganizowania szkoły z czeskim językiem nauczania, a specjalna Komisja Ministerstwa Oświaty wskazać miała lokalizację dla takiej placówki²⁵. Analogiczne działania podjęto w odniesieniu do ludności słowackiej na Spiszu i Orawie, gdzie planowano zorganizowanie szkół ze słowackim językiem nauczania²⁶.

W maju 1947 r. Ministerstwo Oświaty zezwoliło na otwarcie szkół powszechnych ze słowackim i czeskim językiem nauczania, polecając uruchomić z dniem 1 września 1947 r. szkołę z czeskim językiem nauczania w Kudowie w powiecie Kłodzko oraz szkoły ze słowackim językiem nauczania w Łapszach Niżnych i Jabłonce²⁷. Według wytycznych skierowanych przez Ministerstwo Oświaty do Wydziału Oświaty KOS Wrocławskiego na początku września 1947 r. przy organizacji szkoły z czeskim językiem nauczania miano kierować się następującymi wytycznymi: szkoła powszechna z czeskim językiem nauczania miała być szkołą publiczną, zaś jej organizacja miała być wzorowana na organizacji innych publicznych szkół powszechnych, z odchyleniami wynikającymi z charakteru

²³ *Przemówienie Ministra Spraw Zagranicznych RP Z. Modzelewskiego na posiedzeniu Sejmu Ustawodawczego w dn. 16 kwietnia 1947 r. w związku z ratyfikacją polsko-czechosłowackiego układu o przyjaźni i wzajemnej pomocy*, w: *Dokumenty i materiały do historii stosunków polsko-czechosłowackich, T. I 1944–1960, cz. I 1944–1948*, red. W. Balcerak, Wrocław–Kraków–Warszawa–Gdańsk–Łódź 1985, dok. nr 97, s. 188.

²⁴ Dz. U. z 1948 r. Nr 47, poz. 346.

²⁵ AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 467, k. 10. *Telegram Ministra Oświaty S. Skrzyszewskiego do Ambasadora RP w Pradze z 29 kwietnia 1947 r. (ściśle tajny)*.

²⁶ Problem szkół ze słowackim językiem nauczania podejmuje w odrębnym opracowaniu *Polityka oświatowa państwa polskiego wobec ludności słowackiej na Spiszu i Orawie w II połowie lat 40. XX w.*

²⁷ AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 469, k. 6. *Pismo Ministerstwa Oświaty do KOS Krakowskiego z 16 maja 1947 r.*

placówki tego typu, tj. językiem nauczania miał być język czeski, z wyjątkiem nauki języka polskiego. Plany godzin i program nauczania, które miały być stosowane w placówce, miały zostać określone odrębnym zarządzeniem. Do szkoły miano przyjmować uczniów narodowości czeskiej. Zajęcia w placówce miały rozpocząć się w dn. 10 września 1947 r.²⁸

Problemem programów nauczania i podręczników dla szkół z czeskim językiem nauczania zajęto się wkrótce po podpisaniu układu z Czechosłowacją. Ówczesny Minister Oświaty S. Skrzyszewski już w kwietniu 1947 r. zwrócił się do polskiej ambasady w Pradze o dostarczenie programów czeskich szkół powszechnych²⁹. W późniejszym czasie Ministerstwo Oświaty zatwierdziło do użytku szkolnego 8 tytułów podręczników do nauki języka czeskiego wydanych w Pradze w latach 1946–1947³⁰.

5. SZKOŁA Z CZESKIM JĘZYKIEM NAUCZANIA W KUDOWIE ZDROJU

We wrześniu 1947 r. uruchomiona została szkoła z czeskim językiem nauczania w Kudowie. Na potrzeby szkoły został przeznaczony lokal zajmowany wcześniej przez szkołę polską. Do placówki uczęszczało 160 uczniów, których rodzice wyrazili chęć posyłania dzieci do takiej placówki, w tym 79 spoza gromady Kudowa. Według tamtejszych władz oświatowych do szkoły uczęszczało wówczas około 20 dzieci, które nie znały ani języka polskiego, ani czeskiego, ale posługiwały się językiem niemieckim³¹.

Sprawa szkoły w Kudowie stanowiła przedmiot interwencji Konsula Czechosłowackiego urzędującego w Katowicach w Inspektoracie Szkolnym w Kłodzku. Podniósł on kwestię braku podręczników, krytykując równocześnie Ministerstwo Oświaty za opieszałość w zatwierdzeniu listy podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego. Podkreślił również nieadekwatną do liczby dzieci liczbę zatrudnionych nauczycieli, którzy według jego opinii, poza kierownikiem szkoły, słabo znali język czeski³².

Problemy funkcjonowania szkoły w Kudowie stanowiły również przedmiot zainteresowania prasy czechosłowackiej. Tu również zarzucano przede wszystkim brak podręczników. W odpowiedzi na te zarzuty, kłodzki Inspektorat Szkolny poinformował KOS Wrocławskiego, iż rzeczywiście w szkole brak było podręczników w języku czeskim. W opinii urzędników Inspektoratu szkoła była należycie wyposażona w podręczniki do nauki języka polskiego oraz w pomoce szkolne. Namiastkę podręczników w języku czeskim stanowić miały otrzymane przez placówkę w połowie grudnia 1947 r. z Czechosłowacji książeczki do nabożeństwa, zawierające pieśni kościelne i modlitwy. Według informacji Inspektoratu nie były one jednak używane. Kolejny zarzut dotyczył zbyt dużej odległości siedziby szkoły od miejsca zamieszkania części uczęszczających

²⁸ AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 469, k. 6. *Pismo Ministerstwa Oświaty do KOS Wrocławskiego z 2 września 1947 r.*

²⁹ AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 467, k. 10. *Telegram Ministra Oświaty S. Skrzyszewskiego do Ambasadora RP w Pradze z 29 kwietnia 1947 r. – ściśle tajny.*

³⁰ AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 842, k. 342. *Wykaz podręczników do języka czeskiego dozwolonych do użytku w szkołach z czeskim językiem nauczania.*

³¹ AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1762, k. 12. *Notatka S. Bąkowskiego z grudnia 1947 r.*

³² AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1762, k. 366. *Pismo Inspektoratu Szkolnego w Kłodzku do KOS Wrocławskiego z 5 lutego 1948 r.*

do niej dzieci i podniesiony w związku z tym postulat utworzenia drugiej szkoły z czeskim językiem nauczania w powiecie kłodzkim³³.

Kłodzki Inspektorat Szkolny odniósł się do tego projektu sceptycznie, bowiem podział szkoły i powstanie dwóch placówek spowodowałby obniżenie ich stopnia organizacyjnego ze względu na mniejszą liczbę uczniów. W styczniu 1948 r. do szkoły uczęszczały dzieci z 9 miejscowości. Większość, tj. 129 dzieci, mieszkało w miejscowościach oddalonych od placówki o mniej niż 3 km. Z kolei dzieci mieszkających w odległości od 3 do 4 km, a więc już ponad normę ustawową, było 41, zaś dzieci, które musiały w drodze do szkoły pokonać dystans od 4 do 6 km, było 22. Dzieci z oddalonych miejscowości dojeżdżały do placówki³⁴.

Sprawa uruchomienia drugiej szkoły z czeskim językiem nauczania w powiecie kłodzkim stała się przedmiotem zainteresowania Ministerstwa Oświaty. Według danych uzyskanych bezpośrednio od kierownictwa szkoły z czeskim językiem nauczania w Kudowie do placówki w lutym 1948 r. uczęszczało 161 uczniów w wieku 7–15 lat, urodzonych w latach 1933–1940. Do placówki uczęszczało 114 dzieci spośród 140 ujętych w wykazie przekazany przez Inspektorat Szkolny. Pozostałe dzieci, ujęte w wykazie, mieszkały poza obwodem szkoły. Kolejne 47 dzieci, które uczęszczały do placówki, nie zostały ujęte w tym wykazie, ale ich rodzice zadeklarowali narodowość czeską. W przypadku 80% uczniów odległość od miejsca ich zamieszkania do szkoły wynosiła do 3 km, w przypadku kolejnych 20% od 3 do 7 km. Kierownictwo potwierdziło, iż dzieci uczyły się tylko z podręczników polskich, gdyż Ministerstwo Oświaty nie przedstawiło wykazu podręczników w języku czeskim dopuszczonych do użytku szkolnego. Według kierownictwa uczniowie w szkole posługiwali się językiem czeskim, zaś około 10% językiem niemieckim. Według danych kierownictwa szkoły wszystkie dzieci z obwodu uczęszczały do placówki, zaś tylko około 10 mieszkających w miejscowościach położonych poza obwodem szkoły nie chodziło do niej z powodu zbyt dużej odległości. Negatywnie ustosunkowano się do projektu utworzenia kolejnej szkoły z czeskim językiem nauczania w powiecie. Wnioskowano natomiast o zwiększenie liczby etatów nauczycielskich z 3 do 5³⁵.

W roku szkolnym 1948/49 (stan z października 1948 r.) do szkoły w Kudowie uczęszczało 161 uczniów. Zatrudnionych było 2 nauczycieli. Trzeci etat przyznany szkole pozostawał nie obsadzony z powodu braku odpowiedniego kandydata³⁶. W lutym 1949 r. do szkoły w Kudowie uczęszczało 180 dzieci. Zatrudniano 4 nauczycieli, w tym 2 byłych w styczniu tegoż roku z Czechosłowacji³⁷.

6. SZKOŁA Z CZESKIM JĘZYKIEM NAUCZANIA W GOŚCIECICACH ŚREDNICH

We wrześniu 1948 r. KOS Wrocławskiego przedstawiło projekt organizacji drugiej szkoły z czeskim językiem nauczania na terenie okręgu, a mianowicie w Gościęcicach Średnich. Według spisów przeprowadzonych przez kierowników szkół powszechnych

³³ AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 469, k. 15. *Pismo KOS Wrocławskiego do Ministerstwa Oświaty z 27 stycznia 1948 r. w sprawie szkoły z czeskim językiem nauczania (poufne)*.

³⁴ AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 469, k. 15. *Pismo KOS Wrocławskiego do Ministerstwa Oświaty z 27 stycznia 1948 r. (poufne)*; sygn. 1764, k. 466. *Notatka o szkole powszechnej z czeskim językiem nauczania w Kudowie z marca 1948 r.*

³⁵ AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1762, k. 367. *Pismo Kierownictwa Publicznej Szkoły Powszechnej nr 3 z czeskim językiem nauczania w Kudowie Zdroju z dn. 3 lutego 1948 r.*

liczba dzieci narodowości czeskiej w poszczególnych miejscowościach powiatu wynosiła 97 (w tym w miejscowości Dębniaki – 5, Gościęcice Dolne – 18, Gościęcice Górne – 7, Gościęcice Średnie – 11, Husyniec – 37, Kuropatnik – 7, Strzegów – 1, Strzelin – 11). W latach wcześniejszych dzieci te naukę pobierały w placówkach polskich, ale w roku szkolnym 1948/49 przestały do nich uczęszczać. Według informacji zebranych przez Inspektorat Szkolny w Strzelnie, dzieci naukę w języku czeskim rozpoczęły w prywatnym domu. Stan ten zaktywizował działania tamtejszych władz oświatowych na rzecz zorganizowania dla tych dzieci publicznej szkoły podstawowej z czeskim językiem nauczania. Na siedzibę placówki wytypowano miejscowość Gościęcice Średnie, ze względu na jej centralne położenie względem pozostałych osad, w których mieszkały dzieci narodowości czeskiej, a ich droga do szkoły nie przekraczałaby dystansu 3 km. Na siedzibę szkoły przeznaczono tamtejszy, wówczas nieużytkowany, budynek szkolny z 3 salami lekcyjnymi i mieszkaniami dla nauczycieli, ale wymagał on remontu oraz zaopatrzenia w pomoce szkolne i wyposażenie. Kuratorium i tamtejszy samorząd nie dysponowały kwotami, które w całości pokryłyby koszty tego remontu. Kuratorium wyasygnowało kwotę 100 tys. zł na remont i wyposażenie. Część wydatków miał sfinansować samorząd, ale do uruchomienia placówki konieczne było jeszcze około 200 tys. zł. KOS Wrocławskiego zwróciło się do Ministerstwa Oświaty o pokrycie tej kwoty. Wrocławskie władze oświatowe planowały również zorganizowanie przedszkola dla dzieci czeskich, których liczbę szacowano na około 25. Problem pozostawała kwestia kadr nauczycielskich dla planowanej placówki szkolnej i przedszkola. W związku z tym Kuratorium wnioskowało do Ministerstwa Oświaty o przydzielenie szkole 3 etatów i skierowanie do Gościęcic odpowiednich kandydatów. W piśmie, w którym wnioskowano o wydanie orzeczenia organizacyjnego dla placówki, poinformowano również, iż sprawą szkoły interesuje się Konsul Czechosłowacji w Katowicach dr Andras³⁸.

Gabinet Ministra sprawę szkoły w Gościęcicach skierował do Departamentu II Szkół Powszechnych z adnotacją, iż *sprawa ze względu na swój charakter, niewyłącznie szkolny, wymaga szybkiego i pozytywnego załatwienia*³⁹. Ostatecznie, w październiku 1948 r., Minister Oświaty zezwolił na otwarcie szkoły z czeskim językiem nauczania w Gościęcicach Średnich w powiecie Strzelin. Organizacja i program nauczania realizowany w tej placówce miały odpowiadać warunkom określonym we wcześniejszym piśmie Ministerstwa, wydanym w odniesieniu do szkoły w Kudowie z dn. 2 września 1947 r., ustalającym organizację nauczania w szkołach powszechnych z czeskim językiem nauczania⁴⁰.

Dla potrzeby placówki odremontowany został budynek szkolny oraz pomieszczenia mieszkalne dla nauczycieli. Na dzień 30 listopada 1948 r. zajęcia w szkole *de facto* się nie rozpoczęły, gdyż nie udało się zwerbować odpowiednich kandydatów na nauczycieli,

³⁶ AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1762, k. 511–512. *Notatka w sprawie nauczycieli dla słowackich i czeskich szkół w Polsce z 18 października 1948 r.*

³⁷ AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 469, k. 99. *Pismo Ministerstwa Oświaty do Wydziału Południowo-Wschodniego MSZ z 3 lutego 1949 r.*

³⁸ AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 469, k. 17–18. *Pismo KOS Wrocławskiego do Ministerstwa Oświaty z 8 września 1948 r.*

³⁹ AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 469, k. 18. *Odręczna notatka Dyrektora Gabinetu Ministra dla Departamentu II Szkół Powszechnych.*

⁴⁰ AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 469, k. 20. *Pismo Ministerstwa Oświaty do KOS Wrocławskiego z 5 października 1948 r.*

tj. albo obywateli polskich narodowości czeskiej, albo narodowości polskiej ze znajomością języka czeskiego. Tamtejszy Komitet Czeski poinformował Inspektorat Szkolny w Strzelinie, iż otrzymał zawiadomienie od Centralnego Komitetu Czeskiego w Katowicach, iż nauczyciele do tej placówki mieli zostać przydzieleni z Czechosłowacji. KOS Wrocławskiego zwrócił się do ministerstwa o wytyczne co do ustosunkowania się wobec tych nauczycieli lub też skierowanie 3–4 kandydatów na nauczycieli w tej placówce⁴¹.

Ostatecznie do szkoły w Gościęcicach zostało skierowanych dwóch nauczycieli z Czechosłowacji, ale sprawa ostatecznie załatwiona została dopiero na początku 1949 r.⁴² Do końca 1948 r. nauczyciele ci nie zgłosili się do wrocławskiego Kuratorium. Nauczyciele (Jarosława Hrdinowa i Franciszek Pilz) mieli zostać zatrudnieni w szkole w Gościęcicach. Na miejscu poczynione zostały stosowane przygotowania celem zapewnienia im odpowiednich warunków mieszkaniowych, nadzorowane osobiście przez Okręgowego Wizytatora Szkół, który został wydelegowany do Strzelina i Gościęcic w dn. 2 grudnia 1948 r. Tymczasem nauczyciele ci około 15 grudnia zgłosili się do Inspektoratu Szkolnego w Kłodzku i oświadczyli, że zostali skierowani do szkoły w Kudowie, przy czym nie przedstawili stosownego skierowania z Ministerstwa czy też Kuratorium. Nauczyciele ci udali się do Kudowy, a po kilku dniach wrócili do Czechosłowacji na okres ferii świątecznych. Kierownictwo szkoły nie zostało wcześniej powiadomione o skierowaniu tych nauczycieli do placówki. Ostatecznie, po wyjaśnieniach Ministerstwa, nauczyciele ci mieli podjąć pracę w Kudowie, gdzie łącznie miało nauczać 4 nauczycieli. Jeden z tych nauczycieli był przydzielony do placówki tymczasowo i pozostawał na etacie polskiej szkoły w Kudowie. Zgodnie z pismem Ministerstwa Oświaty z 10 grudnia 1948 r. w szkole w Gościęcicach miał zostać zatrudniony nauczyciel o nazwisku Vitek oraz nauczyciel narodowości polskiej do nauczania języka polskiego i rosyjskiego⁴³.

Ostatecznie zajęcia w szkole w Gościęcicach rozpoczęły się w dn. 10 stycznia 1949 r. Pracowało w niej dwóch nauczycieli, jeden miejscowy, drugi delegowany z Czechosłowacji. Po otwarciu placówki zgłosiło się do niej ponad 120 dzieci, stąd też tamtejsze władze oświatowe wnioskowały do Ministerstwa o przydzielenie placówce dodatkowego etatu nauczycielskiego i uzyskano promesę skierowania do placówki kolejnego nauczyciela z Czechosłowacji⁴⁴.

7. NAUCZANIE JĘZYKA CZESKIEGO W ZELOWIE

W 1949 r. władze oświatowe badały również możliwość zorganizowania nauczania języka czeskiego w drugim skupisku ludności czeskiej w Polsce, tj. w okolicach Zelowa w powiecie Łask. Na ustne polecenie Dyrektora Gabinetu Ministra w Ministerstwie Oświaty do Zelowa udał się Ministerialny Wizytator Szkół P. Nozderko⁴⁵. Według jego

⁴¹ AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 469, k. 21. *Pismo KOS Wrocławskiego do Ministerstwa Oświaty z 30 listopada 1948 r.*

⁴² AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 469, k. 22. *Odręczna notatka na odwrocie pisma KOS Wrocławskiego do Ministerstwa Oświaty z 30 listopada 1948 r.*

⁴³ AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 469, k. 23. *Pismo KOS Wrocławskiego do Ministerstwa Oświaty z 30 grudnia 1948 r.*

⁴⁴ AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 469, k. 99. *Pismo Ministerstwa Oświaty do Wydziału Południowo-Wschodniego MSZ z 3 lutego 1949 r.*

⁴⁵ AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 842, k. 334; sygn. 469, k. 90. *Pismo Wydziału II P Szkół, Powszechnych w Ministerstwie Oświaty z 29 lipca 1949 r.*

relacji w Zelowie mieszkało kilkadziesiąt rodzin narodowości czeskiej. Zajmowali się głównie tkactwem, znajdując zatrudnienie w fabryce lub też prowadząc własne warsztaty systemem chałupniczym. Według P. Nozerki tamtejsza ludność czeska zmieszała się z ludnością polską poprzez związki małżeńskie. W 1945 r. bardzo duża część ludności czeskiej wyjechała do Czechosłowacji, ale, według Wizytatora, coraz częstszymi były powroty tych osób⁴⁶.

P. Nozderko starał się oszacować liczbę dzieci narodowości czeskiej w wieku szkolnym. Według jego ustaleń, na podstawie rubryki w dziennikach szkolnych *Inne wyznanie*, do SP Nr 1 w Zelowie uczęszczało 63 dzieci, przy czym około 20 dzieci, których rodzice – przeważnie narodowości niemieckiej – należeli do Badaczy Pisma Świętego. Do SP Nr 1 uczęszczało, według tego kryterium, 39 dzieci. Wizytator ustalił również, iż w szkołach pracują trzej nauczyciele narodowości czeskiej. Z rozmów z kierownictwem szkół wynikało, iż tamtejsza ludność czeska nie manifestowała potrzeby istnienia szkoły z ojczystym językiem nauczania. Charakterystyczne, iż kierownik szkoły nr 2 potraktował wizytację z ramienia Ministerstwa jako sprawę o charakterze politycznym. Oskarżył nauczyciela Wilhelma Najmana o inspirowanie żądań o szkołę czeską. Stwierdził, że był on bardzo aktywnym czeskim działaczem i u niego mieli zatrzymywać się dygnitarze z Czechosłowacji oraz przedstawiciele Ambasady Czechosłowackiej. Kierownik doniósł również, iż W. Najman miał rzekomo namawiać *aby dzieci polskie jechały do Czechosłowacji na kolonie*⁴⁷.

Odnosząc do sprawozdania P. Nozderki, w Ministerstwie Oświaty stwierdzono, że nie zawiera ono informacji o *nastrojach* tamtejszej ludności czeskiej, zaś ustalanie narodowości na podstawie wyznania uznano za niemiarodajne, bowiem wśród tamtejszej ludności duży procent stanowiły małżeństwa mieszane, a wszystkie dzieci dobrze mówiły po polsku. Według Ministerstwa nie można było zastosować jakiś obiektywnych kryteriów narodowościowych, a decyzja w tym zakresie musiała zostać pozostawiona rodzicom. Uznano, iż rodzice opowiedzieliby się raczej za istnieniem pełnej, 7-klasowej szkoły polskiej, aniżeli niżej zorganizowanej szkoły z czeskim językiem nauczania. Takiej odrębnej placówce, ze względu na mniejszą liczbę dzieci, przydzielone zostałyby tylko 2 etaty nauczycielskie. W związku z tym za optymalne rozwiązanie uznano więc zorganizowanie nauki języka czeskiego jako przedmiotu. Wyrażono jednak przypuszczenie, iż *czynniki zewnętrzne*, a więc władze czechosłowackie⁴⁸, będą nalegały na utworzenie oddzielnej szkoły czeskiej⁴⁹.

Prawdopodobnie w lutym 1950 r.⁵⁰ Ministerstwo Oświaty skierowało do KOS Łódzkiego szczegółowe wytyczne co do zasad organizacji dodatkowej nauki języka czeskiego

⁴⁶ AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 842, k. 335–336. *Sprawozdanie z podróży służbowej odbytej w dn. 18–19 lipca 1949 r. do Zelowa przez Ministerialnego Wizytatora Szkół P. Nozderkę.*

⁴⁷ Tamże.

⁴⁸ M.in. Ambasador Czechosłowacji Pišek, skierował na ręce ówczesnego Ministra Spraw Zagranicznych S. Skrzyszewskiego, w trakcie spotkania w dn. 27 lipca 1951 r., prośbę o zbadanie możliwości utworzenia szkoły czeskiej w Zelowie. (L. Olejnik, *Polityka narodowościowa...*, s. 487).

⁴⁹ AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 469, k. 92. *Odręczna notatka z 25 października 1949 r.*; k. 93–94. *Pismo Ministerstwa Oświaty do Wydziału Czechosłowackiego MSZ z 29 października 1949 r.*; sygn. 842, k. 337–338. *Informacja „Czesi w Zelowie, pow. Łask”.*

⁵⁰ Udało się dotrzeć tylko do projektu pisma w tej sprawie. AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 842, k. 340. *Projekt pisma Ministerstwa Oświaty do KOS Łódzkiego z lutego 1950 r.*

jako przedmiotu w Żelowie. Warunkiem zorganizowania takiej nauki było wyrażenie deklaracji przez zainteresowanych rodziców i zebranie odpowiedniej liczby dzieci. Rodzice chęć posyłania dziecka na naukę języka czeskiego mieli zgłosić do kierownika szkoły. Dla uczniów zapisanych na dany rok szkolny na naukę języka ojczystego przedmiot ten stawał się obowiązkowy, a ocena z tego przedmiotu miała zostać uwzględniona na świadectwie. Ponieważ, jak przewidywano, liczba uczniów na poziomie poszczególnych klas będzie zbyt niska do zorganizowania nauki dla danej klasy, polecono organizować zajęcia w kompletach na terenie jednej ze szkół, tj. dzieląc zapisanych uczniów na grupy, stosowanie do liczby dzieci, ich wieku i stopnia opanowania języka czeskiego. Dla każdej grupy na naukę języka czeskiego miano przeznaczyć 3 godziny tygodniowo. Zajęcia z tego przedmiotu miały zostać uwzględnione w planie zajęć i miały bezpośrednio poprzedzać lub zaczynać się po zajęciach z innych przedmiotów. Opracowanie tymczasowego planu nauki polecono powierzyć nauczycielom tego przedmiotu.

8. NAUCZANIE JĘZYKA CZESKIEGO W PIERWSZEJ POŁOWIE LAT 50. XX W.⁵¹

Jak zasygnalizowano powyżej, na terenie województwa łódzkiego nie utworzono szkół z czeskim językiem nauczania. W 1952 r. zorganizowano natomiast naukę języka czeskiego w kompletach w Żelowie dla uczniów klas I–VII. Według danych Wydziału Oświaty PPRN w Łasku w roku szkolnym 1952/53 z nauki korzystało 49 uczniów, w tym z kl. I – 8, II – 5, III – 8, IV – 6, V – 9, VI – 8, VII – 5. Naukę prowadzono w kompletach: pierwszy obejmował uczniów kl. I, drugi klas II–IV, trzeci – kl. V–VII. Naukę języka czeskiego, po odejściu kierownika szkoły Nr 2 w Żelowie Skupienia, prowadził tamtejszy nauczyciel Karol Kupeć⁵². Nauczanie prowadzono jednak tylko dwa lata – do 1954 r. Według późniejszej relacji ZG TSKCzIS nauczania zaniechano ze względu na problemy kadrowe i lokalowe, oraz brak odpowiednich podręczników⁵³.

W roku szkolnym 1950/51 na terenie województwa wrocławskiego działały dwie szkoły z czeskim językiem nauczania. Zatrudnionych było w nich 5 nauczycieli, a uczęszczało do tych placówek 202 uczniów. W kolejnym roku szkolnym, tj. 1951/52, do placówek tych uczęszczało 181 uczniów. Zatrudnionych było w nich 5 nauczycieli⁵⁴, w tym 4 skierowanych przez stronę czechosłowacką⁵⁵. W projekcie na rok szkolny 1952/53 na terenie województwa wrocławskiego planowano działanie 2 szkół z czeskim językiem nauczania: w Kudowie Zdroju (powiat kłodzki, 5 nauczycieli, 168 uczniów) oraz

⁵¹ Dla lat 50. XX w. statystyki Głównego Urzędu Statystycznego odnotowały istnienie jednej szkoły z czeskim językiem nauczania. I tak w roku szkolnym 1953/54 z 66 uczniami, w 1954/55 odpowiednio z 57, 1955/56 – 38 i 1956/57 – 26. Dla kolejnych lat nie odnotowano istnienia szkoły z czeskim językiem nauczania. (*Rocznik statystyczny szkolnictwa 1944/45 – 1966/67*, GUS, Warszawa 1967, tabl. 5A *Liczba szkół podstawowych z niepolskim językiem nauczania w latach 1953–67 według danych Głównego Urzędu Statystycznego*, s. 94–95).

⁵² AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1755, k. 60. *Pismo Wydziału Oświaty PWRN w Łodzi do Ministerstwa Oświaty z 4 maja 1953 r. w sprawie nauki języka czeskiego w Żelowie*.

⁵³ L. Olejnik, *Polityka narodowościowa...*, s. 487; AAN, PZPR, sygn. 237/XIV–143, k. 30. TSKCzIS w Polsce, sygn. 30, k. 20. *Notatka ZG TSKŻ w sprawie szkolnictwa z czeskim i słowackim językiem nauczania z 24 czerwca 1957 r.*

⁵⁴ AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1749, k. 201. *Pismo Ministerstwa Oświaty do Departamentu Urzędów Kulturalnych i Socjalnych Państwowej Komisji Planowania Gospodarczego z dnia 2 listopada 1951 r. w sprawie danych o szkolnictwie z niepolskim językiem nauczania*.

⁵⁵ AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 470, k. 12. *Pismo Ministerstwa Oświaty do Wydziału Czechosłowackiego MSZ z 23 stycznia 1950 r.*

w Gościęcicach (powiat Strzelin, 3 nauczycieli, 68 uczniów)⁵⁶. Jednak wobec odmowy władz czechosłowackich nadania Czechom z Kudowy i okolic obywatelstwa tego państwa, przeważająca część z nich zadeklarowała narodowość niemiecką. Równocześnie zażądano przekształcenia szkoły na placówkę z niemieckim językiem nauczania. Władze lokalne wyraziły na to zgodę. Około 20 dzieci, które w dalszym ciągu deklarowały narodowość czeską, przeniesiono do miejscowej szkoły polskiej i od roku szkolnego 1952/53 zorganizowano dla nich dodatkową naukę języka czeskiego⁵⁷.

Projekt sieci szkolnej na rok 1953/54 przewidywał siedmioklasową szkołę z czeskim językiem nauczania w Gościęcicach z 3 nauczycielami i 74 uczniami oraz dodatkową naukę języka czeskiego w szkole w Kudowie dla 10 uczniów⁵⁸. Ostatecznie w roku szkolnym 1953/54 do szkoły w Gościęcicach uczęszczało 67 uczniów (patrz tabela nr 2). Prowadzono również dodatkowe nauczanie języka czeskiego w Kudowie dla 7 uczniów oraz w miejscowości Słone dla 5 uczniów. Nauczanie prowadziła nauczycielka Julia Rutkowska.

Tabela nr 2.

Liczba uczniów w szkole z czeskim językiem nauczania w Gościęcicach Średnich, powiat Strzelin w roku szkolnym 1953/54.

OGÓŁEM	Kl. I	Kl. II	Kl. III	Kl. IV	Kl. V	Kl. VI	Kl. VII
67	5	5	3	10	11	23	10

Źródło: AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1755, k. 148–149. *Wykaz szkół z czeskim językiem nauczania w województwie wrocławskim w roku szkolnym 1953/54.*

Tabela nr 3.

Liczba uczniów korzystających z dodatkowej nauki języka czeskiego w Okręgu Szkolnym Wrocławskim w roku szkolnym 1953/54.

L.p.	MIEJSCOWOŚĆ	OGÓŁEM	Kl. I	Kl. II	Kl. III	Kl. IV	Kl. V	Kl. VI	Kl. VII
1.	Kudowa Zdrój	7	–	–	–	–	3	2	2
2.	Słone	5	–	–	3	2	–	–	–

Źródło: AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1755, k. 161. *Pismo Wydziału Oświaty PWRN we Wrocławiu do Wydziału Szkół z Niepolskim Językiem Nauczania w Ministerstwie Oświaty z 25 lutego 1954 r.; k. 154. Dodatkowa nauka języka czeskiego – informacja na stan z lutego 1954 r.*

W roku szkolnym 1954/55 nauczania języka czeskiego w szkole w Kudowie nie wznowiono. W szkole w Gościęcicach w pierwszej połowie lat 50. XX w. utrzymano język czeski jako wykładowy, ale zauważalny był systematyczny spadek uczniów, co obrazuje sumaryczne zestawienie opracowane przez J. Dudka (patrz tabela nr 4). Przy czym ustalenia J. Dudka częściowo różnią się od danych przesyłanych w sprawozdaniach

⁵⁶ AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1752, k. 14–15. *Pismo Wydziału Oświaty PWRN we Wrocławiu do Ministerstwa Oświaty z 24 grudnia 1951 r. w sprawie projektu szkół z niepolskim językiem nauczania.*

⁵⁷ L. Olejnik, *Polityka narodowościowa...*, s. 487.

⁵⁸ AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1755, k. 4–5. *Pismo Wydziału Oświaty PWRN do Ministerstwa Oświaty z 23 kwietnia 1953 r.*

do Ministerstwa Oświaty, najprawdopodobniej dlatego że podał on dane z projektów sieci szkolnej na kolejny rok szkolny, nie zaś liczby uczniów, którzy faktycznie podjęli naukę, a więc zweryfikowane dane już po rozpoczęciu zajęć szkolnych. Na przykład dla roku 1953 podał dane o 74 uczniach, tyle ile przewidywał projekt na rok szkolny 1953/54 z kwietnia 1953 r., natomiast według późniejszych danych faktycznie do placówki uczęszczało 67 uczniów.

Tabela nr 4.

Liczba uczniów w szkołach w Kudowie Zdroju i Gościęcicach Średnich w pierwszej połowie lat 50. XX w.

MIEJSCOWOŚĆ	ROK	STOPIEŃ ORGANIZACYJNY	LICZBA UCZNIÓW	NAUCZYCIELE
Gościęcice Średnie	1949	5-klasowa	101	1 Polak – kierownik szkoły, 2 nauczycieli z Czechosłowacji
	1950	5-klasowa	85	
	1952	5-klasowa	67	
	1953	7-klasowa	74	
	1954/55	7-klasowa	47	
Kudowa Zdrój	1949	7-klasowa	153	2 Polacy, 2 Czesi
	1950	7-klasowa	158	
	1952	7-klasowa	30	
	1953	7-klasowa	10	

Źródło: J. Dudek, *Szkolnictwo średnie ogólnokształcące dla mniejszości narodowych na Dolnym Śląsku*, w: „Sobótka” 1971, nr 1, s. 74–75.

9. SYTUACJA LUDNOŚCI CZESKIEJ W DZIEDZINIE OŚWIATY W DRUGIEJ POŁOWIE LAT 50. XX W.

W drugiej połowie lat 50. XX w., według ówczesnych – znacznie zawyżonych danych – w Polsce zamieszkiwać miała kilkunastotysięczna mniejszość czeska, w tym na obszarze województwa wrocławskiego – około 6 tys. osób (Strzelin, Gościęcice, Gąszewice, Kłodzko, Psztażne, Bystrzyca, Międzyzlesie, Radków, Międzygórze), warszawskiego – 0,5 tys. osób, lubelskiego – 2,5 tys., łódzkiego – 4 tys., a w samym Żelowie – 2 tys. Według władz jedynym *krzewicielem* języka czeskiego był Kościół ewangelicko – reformowany, zaś problem szkolnictwa w języku ojczystym, choć *często poruszany przez ludność miejscową, nie został dotychczas w ogóle rozwiązany*⁵⁹.

Istotne znaczenie dla sytuacji ludności czeskiej miało powstanie w 1957 r. Towarzystwa Społeczno-Kulturalnego Czechów i Słowaków w Polsce. Oddział Towarzystwa w Kudowie Zdroju powstał w 1957 r., zaś w Strzelinie najprawdopodobniej dopiero na początku lat 60. XX w.⁶⁰ Oddział w Żelowie powstał w 1957 r. Podlegały mu 3 koła

⁵⁹ AAN, PZPR, sygn. 237/XIV–143, k. 4–5. *Notatka w sprawie problematyki czeskiej i słowackiej mniejszości narodowej w Polsce z 1957 r.*

⁶⁰ K. Smolana, *Towarzystwo Społeczno-Kulturalne Czechów i Słowaków (1956–1961)*, w: „Zeszyty Naukowe Instytutu Nauk Politycznych Uniwersytetu Warszawskiego” 1991, z. 17, s. 187–207.

w: Zelowie (104 osoby), Kurowie (40 osób) oraz Strzelnie (35 osób). W siedzibie Towarzystwa znajdowała się biblioteka z księgozbiorem w języku czeskim. Okresowo Towarzystwo organizowało kursy języka czeskiego, projekcje filmów oraz występy zespołów folklorystycznych z Czechosłowacji⁶¹.

Działacze Towarzystwa podjęli również sprawy nauczania języka czeskiego w szkołach publicznych. W połowie 1957 r. ZG TSKCziS postulował, aby młodzież narodowości czeskiej mieszkającą w Zelowie przenieść do tamtejszej szkoły nr 3 i wprowadzić tam naukę języka czeskiego w trzech zespołach uczniowskich, tj. dla klas II i III, IV i V oraz VI–VIII⁶². Według ZG w latach 1952–54 w szkołach podstawowych w Zelowie prowadzona była nauka języka czeskiego w dwóch grupach: kl. II–IV oraz V–VII. Brak odpowiednich podręczników, trudne warunki lokalowe oraz brak wykwalifikowanego nauczyciela stały się przyczyną zaprzestania nauczania języka czeskiego. Według Towarzystwa faktycznie nauczanie przerwano, ponieważ uczniowie, zniechęceni ciągłymi trudnościami, rezygnowali z nauki, zaś wszelkie interwencje w tym zakresie w Ministerstwie Oświaty, w opinii działaczy towarzystwa, kończyły się na obietnicach. W styczniu 1957 r. tamtejsza ludność czeska ponownie zwróciła się do władz szkolnych o stworzenie odpowiednich warunków do nauki języka czeskiego. W związku z tym, iż w Zelowie w roku szkolnym 1957/58 miała powstać szkoła nr 3, rodzice około 60 dzieci narodowości czeskiej postulowali, aby ich dzieci zostały skupione w tej szkole, co ułatwić miało zorganizowanie zespołów i umożliwić systematyczną naukę języka. Towarzystwo wnioskowało o zabezpieczenie podręczników oraz zapewnienia nauczyciela, a w okresie wakacyjnym zapewnienia mu szkolenia w zakresie języka czeskiego. Prośbę taką skierowano do Ministerstwa już w grudniu 1956 r., ale Ministerstwo stwierdziło w odpowiedzi, iż *Wobec istnienia tylko jednej małej szkoły podstawowej z czeskim językiem nauczania – Ministerstwo nie widzi potrzeby wysyłania do ČSR nauczycieli dla dokształcania w zakresie języka czeskiego*. Działacze Towarzystwa zarzucili Ministerstwu, że nie wskazano sposobu rozwiązania problemu szkolenia nauczycieli języka czeskiego w kraju⁶³.

W roku szkolnym 1956/57 w szkole z czeskim językiem nauczania w Gościęcicach istniały klasy I, IV, V, VI i VII. W klasach tych nauka w języku czeskim prowadzona była na lekcjach języka czeskiego, fizyki, biologii, historii oraz śpiewu. Pozostałe przedmioty prowadzone były w języku polskim. Głównym problemem był fakt, iż szkoła od kilku lat nie otrzymywała dostatecznej ilości podręczników w języku czeskim oraz konieczność prowadzenia nauczania według programu Ministerstwa Oświaty, a z wykorzystaniem podręczników czechosłowackich. Również w odniesieniu do szkoły w Gościęcicach ZG TSKCziS twierdził, że szkoła nie otrzymuje pomocy od lokalnych Wydziałów Oświaty, zaś Ministerstwo w odpowiedzi na wszelkie interwencje ogranicza się do lakonicznego stwierdzenia *na terenie kraju jest tylko jedna szkoła podstawowa w Gościęcicach pow. Strzelin, szkoła ta o ile będzie do niej dostateczny dopływ dzieci narodowości czeskiej ma warunki dalszego rozwoju*⁶⁴.

⁶¹ P. Wróblewski, *Spoleczność czeska...*, s. 22.

⁶² AAN, PZPR, sygn. 237/XIV–143, k. 24. TSKCziS w Polsce, sygn. 30, k. 14. *Notatka ZG TSKŻ w sprawie szkolnictwa z czeskim i słowackim językiem nauczania z 24 czerwca 1957 r.*

⁶³ AAN, PZPR, sygn. 237/XIV–143, k. 30–31. TSKCziS w Polsce, sygn. 30, k. 20–21. *Notatka ZG TSKŻ w sprawie szkolnictwa z czeskim i słowackim językiem nauczania z 24 czerwca 1957 r.*

⁶⁴ Tamże.

Sumaryczne dane na temat nauczania języka czeskiego w latach 50. prezentuje tabela nr 5. Dane te traktować należy tylko orientacyjnie, gdyż na przykład dla roku szkolnego 1953/54 poddano informację o 4 szkołach, w których dodatkowo nauczano języka czeskiego, podczas gdy alternatywne przekazy zawierają dane tylko o 3 placówkach tego typu (Zelów, Kudowa, Słone). Według statystyk Ministerstwa Oświaty w roku szkolnym 1957/58 istniała jedna szkoła z czeskim językiem nauczania, do której uczęszczało 17 uczniów, zaś w jednej placówce z dodatkowej nauki języka czeskiego korzystało 35 uczniów⁶⁵. S. Mauersberg dla roku szkolnego 1958/59 podał dane o jednej szkole z dodatkową nauką języka czeskiego, z której korzystało 38 uczniów⁶⁶. Najprawdopodobniej dane te dotyczą Zelowa. Tak więc szkoła w Gościęcicach musiała zostać przekształcona w placówkę polską z końcem roku szkolnego 1957/58. J. Dudek podał, iż szkoła ta została przereorganizowana w szkołę z polskim językiem nauczania wskutek zmniejszającej się liczby dzieci narodowości czeskiej i żądań rodziców. Nie podaje jednak dokładnej daty przekształcenia tej placówki⁶⁷. Dla roku szkolnego 1959/60 S. Mauersberg nie odnotował żadnych form nauczania języka czeskiego, tak więc nauczanie języka czeskiego w Zelowie także wstrzymano.

Tabela nr 5.

Nauczanie języka czeskiego w latach 50. (dane Ministerstwa Oświaty).

ROK SZKOLNY	JĘZYK CZESKI			
	W ¹		D	
	s ²	u	s	u
1952/53	1	70	2	58
1953/54	1	67	4	59
1954/55	1	53	–	–
1955/56	1	38	–	–
1956/57	1	26	–	–
1957/58	1	17	1	35

¹ W – szkoły z ojczystym językiem wykładowym; D – szkoły z dodatkową nauką języka ojczystego;

² s – liczba szkół; u – liczba uczniów;

Źródło: AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1751, k. 15. *Rozwój szkolnictwa dla mniejszości narodowych w latach 1952–1958.*

⁶⁵ AAN, PZPR, sygn. 237/XIV–142, k. 73. *Sprawozdanie z wykonania wniosków Komisji KC PZPR ds. Narodowościowych z sierpnia 1957 r. w sprawie dalszego rozwoju szkolnictwa dla mniejszości narodowych (luty 1958 r.) – dane o szkolnictwie dla mniejszości narodowych w roku szkolnym 1957/58 (stan na dzień 20 września 1957 r.).*

⁶⁶ S. Mauersberg, *Szkolnictwo dla mniejszości narodowych*, w: „Nowa Szkoła” 1960, nr 2, s. 8.

⁶⁷ J. Dudek, *Szkolnictwo średnie...*, s. 75.

10. UWAGI KOŃCOWE

Pod koniec lat 50. XX w. ostatecznie wygasły w Polsce wszelkie formy nauczania języka czeskiego jako ojczystego dla uczniów narodowości czeskiej⁶⁸. W październiku 1961 r., a więc na początku roku szkolnego 1961/62 KOS Łódzkiego indagowane przez Ministerstwo Oświaty w sprawie wykazu szkół/klas z niepolskim językiem nauczania lub nauką dodatkową, poinformował, że do Szkoły Podstawowej w Zelowie uczęszczały dzieci narodowości czeskiej. Podejmowano próby zorganizowania zespołów dodatkowej nauki języka ojczystego, ale na przeszkodzie stanął brak nauczyciela ze znajomością języka czeskiego⁶⁹. W latach 60. XX w. również zelowski oddział TSKCzIS nie wykazywał już większej aktywności⁷⁰.

Jak już wspomniano, wskutek zmniejszającej się liczby dzieci czeskich uległa również likwidacji szkoła w Gościęcicach i, na życzenie rodziców, została zamieniona na szkołę polską. W lipcu 1962 r. Wydział Oświaty i Kultury PPRN w Strzelnie poinformował KOS Wrocławskiego, iż w trakcie przeprowadzonych przez kierownictwo szkoły rozmów z rodzicami nie zgłoszono żadnego ucznia na naukę języka czeskiego, a rodzice oświadczyli, że są narodowości polskiej⁷¹. Brak udokumentowanych przekazów o inicjatywach nauczania języka czeskiego w szkołach w latach 70. i 80. XX w.

⁶⁸ W statystykach Głównego Urzędu Statystycznego w roku szkolnym 1960/61 odnotowano, że w roku szkolnym 1960/61 korzystało z nauki języka czeskiego 30 uczniów. Zarówno we wcześniejszym roku szkolnym, tj. 1959/60, ani w późniejszych, tj. od 1961/62 do 1966/67, które uwzględnione zostały w zestawieniu, nie odnotowano uczniów uczących się języka czeskiego. („Rocznik statystyczny szkolnictwa 1944/45 – 1966/67”, Warszawa, GUS, 1967, tabl. 6A *Nauka języka ojczystego dla młodzieży narodowości niepolskiej w szkołach podstawowych w latach 1959–67*, s. 96). Dane o 30 uczniach korzystających z nauki języka czeskiego w roku szkolnym 1960/61 nie znajdują potwierdzenia w alternatywnych przekazach, m. in. w zestawieniu opracowanym w Ministerstwie Oświaty na temat szkolnictwa z niepolskim językiem nauczania i z dodatkową nauką języków ojczystych w roku szkolnym 1960/61. (AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1760, k. 95. *Załącznik nr 2 „Szkolnictwo w liczbach wg stanu z października 1960 r.” do wytycznych dla kuratorów szkolnych „Kierunki i rozwój szkolnictwa dla mniejszości narodowych” z 31 marca 1961 r.*).

⁶⁹ AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1759, k. 17. *Pismo KOS Łódzkiego do Ministerstwa Oświaty z 24 października 1961 r.*

⁷⁰ E. Matuszewski, *Czesi w środku Polski*, w: „Tygodnik Kulturalny” 1967, nr 6 (504), s. 7.

⁷¹ J. Dudek, *Szkolnictwo średnie...*, s. 75.

SŁAWOMIR SZTABA
Rzeszów

BAZA MATERIALNA DOMÓW DZIECKA W WOJEWÓDZTWIE RZESZOWSKIM W LATACH 1944–1955

Baza materialna domów dziecka, ich wyposażenie oraz finanse są nierozzerwalnie związane z układem strukturalnym i funkcjonalnym form opieki zakładowej i stanowią jej integralną część. Od zaplecza mieszkaniowego i zasobów pieniężnych zależy bowiem powodzenie w działaniach dydaktyczno-wychowawczych oraz bezpieczeństwo, higiena i sprawność w pracy opiekuńczej¹.

Celem prezentowanego artykułu jest ukazanie materialnej kondycji domów dziecka w województwie rzeszowskim w latach 1944–1955. Cezurę początkową stanowi rok 1944, a dokładniej lipiec tegoż roku, gdyż to właśnie wtedy na Lubelszczyźnie rozpoczął działalność komunistyczny Polski Komitet Wyzwolenia Narodowego (PKWN)². Powołany decyzją Krajowej Rady Narodowej (samozwańczego, tymczasowego parlamentu, nieuznającego rządu Rzeczypospolitej na uchodźstwie) pełnił on funkcję tymczasowego organu władzy wykonawczej. Swoją działalnością PKWN objął tereny przekazane przez władze radzieckie pod jego administrację, a mianowicie województwa: lubelskie, białostockie, rzeszowskie i część warszawskiego.

Opiekę nad dziećmi w Polsce po wojnie miało sprawować wyłącznie państwo. W związku z tym na jego własność przeszedł majątek zakładów opiekuńczych, które przed II wojną światową i tuż po niej były w rękach organizacji społecznych i kościelnych. Precedensem mającym swoje skutki po dziś dzień był dekret o reformie rolnej i jej zapis mówiący o wywłaszczeniu majątków ziemskich³. Bardzo często była w nich

¹ Problem prawidłowo zorganizowanej bazy materialnej powojennych domów dziecka poruszono m.in. w artykułach: *Baza materialna domu dziecka*, w: „Dom Dziecka” 1955, nr 2, s. 13–14; A. Lewin, B. Milewicz, M. Szczawińska, *W trosce o racjonalną organizację warunków bytu w domu dziecka*, w: „Dom Dziecka” 1955, nr 2, s. 14–25; G. Nowakowska, *Z moich doświadczeń w rozwiązywaniu zagadnień bytowych w domu dziecka*, w: „Dom Dziecka” 1955, nr 2, s. 42–44.

² Dz. U., 1944, nr 1, poz. 1. *Ustawa z dnia 21 lipca 1944 r. o utworzeniu Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego*. Terenem organizowania władzy przez komunistów była Lubelszczyzna, ponieważ ziemie te, wyzwolone spod okupacji niemieckiej, były kontrolowane przez Armię Czerwoną.

³ Dz. U., 1945, nr 3, poz. 13. *Obwieszczenie Ministra Rolnictwa i Reform Rolnych z dnia 18 stycznia 1945 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu dekretu Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego z dnia 6 września 1944 r. o przeprowadzeniu reformy rolnej*; Dz. U., 1945, nr 9, poz. 45. *Dekret z dnia 2 marca 1945 r.*

zabudowa ważna z historycznego punktu widzenia. Majątki te zostały przekazane i zagospodarowane przez pensjonariuszy domów opiekuńczych, m.in. zakładów troszczących się o sieroty. Warunki lokalowe w tych budynkach nie były dostosowane do potrzeb opieki nad dużą liczbą dzieci.

Wojna wpłynęła m.in. na zmiany w strukturze społecznej państwa polskiego. Miało to swoje odniesienie do sytuacji domów dziecka, ponieważ ofiarodawcy, którzy fundowali i wspierali międzywojenne zakłady opiekuńcze dla sierot, wywodzili się z klas o wysokiej pozycji w hierarchii społecznej, natomiast po wojnie działania dobroczynne nie odrodziły się w takiej formie i skali, jaka miała miejsce przed rokiem 1939.

Przedwojenne i otwarte tuż po wojnie zakłady opiekuńcze zmagaly się z trudnościami w zaspokojeniu podstawowych potrzeb życiowych wychowanków. Stan finansowy domów dziecka w pierwszych latach po wojnie nie pozwalał na pokrycie niezbędnych wydatków, mających zapewnić właściwe funkcjonowanie placówek. Zakłady opiekuńcze w tym okresie oczekiwania na dozór wyłącznie państwowy napotykały na trudności, a ich budżety wykazywały deficyty. Formalnym aktem prawnym dotyczącym pomocy dzieciom osieroconym była ustawa o opiece społecznej z 1923 r., aczkolwiek miała ona niewiele wspólnego z państwowym systemem opiekuńczym po II wojnie światowej⁴.

W czasie wojny budynki domów dziecka wykorzystywano na cele wojskowe, organizując w nich koszary dla żołnierzy lub szpitale wojskowe. Tak było również w przypadku wielu placówek w województwie rzeszowskim.

W protokole z lustracji Domu Dziecka „Willa Gozdawa” w Rymanowie Zdroju czytamy, że ten 3-piętrowy budynek zajęty był niemal w całości przez armię radziecką na szpital. 213 dzieci zajmowało tylko 2 duże sale na parterze, jedną dużą salę na piętrze i 8 małych pokoi, mogących pomieścić od 12 do 20 osób. W lokalu brakowało infirmerii, izolatek i odpowiedniej przestrzeni dla każdego wychowanka, w związku z tym kierownictwo domu dziecka prosiło o rozwiązanie tej sytuacji i usunięcie z budynku wojska. O tej nieopisanej ciasnocie świadczy wzmianka, że w pokoiku mieszczącym 4 łóżka dziecinne, spało na każdym dwoje, a nawet troje dzieci. Oprócz tego w zakładzie przebywało także trzech starców z okolic Lwowa. Dzieci mieszkające w domu dziecka w Rymanowie Zdroju również pochodziły z terenów wschodnich, z okolic Lwowa i Stanisławowa, a pozostali podopieczni z Krakowa. Zarówno dzieci z Krakowa, jak i z ziem ZSRR objęła akcja przesiedleńcza. W Domu Dziecka „Willa Gozdawa” w Rymanowie Zdroju przebywało 69 wychowanków w wieku przedszkolnym (w wieku od 2 do 7 lat) i 144 w wieku szkolnym. Dzieci z grupy przedszkolnej miały organizowane zajęcia w placówce pod okiem wychowawczyni (*freblanki*), starsze także uczyły się w zakładzie, ponieważ funkcjonowała tam utworzona z 4 sal szkoła. Nauka w niej odbywała się na 2 zmiany. Warunki panujące w „Willi Gozdawa” za sprawą wojska i szpitala przez nie utworzonego były nie do przyjęcia, ponieważ nie pozwalały na normalne funkcjonowanie

o majątkach opuszczonych i porzuconych; Dz. U., 1949, nr 46, poz. 339. *Dekret z dnia 27 lipca 1949 r. o przejęciu na własność Państwa nie pozostających w faktycznym władaniu właścicieli nieruchomości ziemskich, położonych w niektórych powiatach województwa białostockiego, lubelskiego, rzeszowskiego i krakowskiego*.

⁴ Dz. U., 1947, nr 65, poz. 389. *Dekret z dnia 22 października 1947 r. w sprawie mocy obowiązującej niektórych przepisów ustawodawstwa z zakresu opieki społecznej*.

domownikom. Do tego mało liczna kadra wychowawcza i izolacja dzieci od środowiska społecznego w postaci szkoły na miejscu utrudniały pracę pedagogiczną⁵.

Z kolei sytuacja materialna i zaopatrzeniowa „Willi Gozdawa” rysowała się fatalnie. W raporcie polustracyjnym napisano, że brakowało bielizny, ubrań, pończoch, butów, palt, czapek, szalików, pościeli, co najmniej 80 koców i 150 ręczników. Podczas kontroli nie było w domu dziecka ani jednej szczotki do szorowania i zamiatania. Brakowało ścierek do naczyń i podłogi, mydła, proszku do prania, grzebieni, szczotek i proszku do zębów oraz kubków. Pomimo tych braków, zakład utrzymany był w czystości, a u schludnie ubranych dzieci nie wykryto wszawicy. Potrzeby Domu Dziecka w Rymanowie Zdroju były bardzo duże. Konieczny był opał na zimę w ilości 200 m³ drzewa i 100 m³ węgla, a do nauki w szkole: zeszyty, ołówki, atrament i kreda. Z produktów żywnościowych brakowało: mąki żytniej, pszennej, kaszy jęczmiennej, jaglanej, płatków owsianych, gry-siku, makaronu, fasoli, grochu, tłuszczu, jaj, sera, mleka itd. Zakład stwierdzał, że musi utrzymywać okres 4-miesięcznego zaopatrzenia w czasie zimy z uwagi na problemy z dowożeniem potrzebnych artykułów⁶.

Nie wszystkie zakłady opiekuńcze pozyskały subwencje na zaspokojenie niezbędnych potrzeb, a jeśli je otrzymały, to często z opóźnieniem⁷. Trudności, z jakimi zmagaly się w owym czasie zakłady dla sierot, były duże i różne. Były to zarówno problemy aprowizacyjne, jak i kłopoty w uzyskaniu dotacji i innych funduszy zapewniających bezpieczeństwo, higienę w zakładzie i utrzymanie jej podopiecznych. Inne wiązały się z bazą lokalową, stanem technicznym budynków, metrażem pomieszczeń i funkcjonalnością przestrzenną, wpływając zasadniczo na organizację pracy.

Dom dla sierot i dzieci ubogich p.w. Dzieciątka Jezus w Rzeszowie zmagał się z problemem opieki nad niemowlętami, czasem kilkumiesięcznymi. Zakład ten nie wywiązywał się właściwie z tego zadania. Powodem tego był brak przeszkolonego personelu i niewystarczające zaadoptowanie budynku względem potrzeb małych dzieci. Personel wysunął propozycję założenia żłobka dziecięcego w osobnym budynku i skierowanie tam wykwalifikowanego personelu. Problem ten traktowano bardzo poważnie, a rozwiązanie go uznano za ważne, ponieważ Rzeszów – miasto wówczas przyfrontowe, intensywnie przyjmował ludność napływową, a niemowlęta w wyniku śmierci rodziców-uchodźców nie mogły być przyjmowane do zakładu z uwagi na trudności lokalowe i kadrowe⁸.

Pierwsze lata po wojnie, a szczególnie okres od 1945 do 1948 r. to praca na rzecz odbudowy kraju ze zniszczeń wojennych. System opieki, mający odpowiadać nowym potrzebom społecznym, był dopiero organizowany. W tym też czasie rozpoczęto (z powodzeniem) walkę z żebractwem, włóczęgostwem i bezdomnością, udzielano pomocy

⁵ Archiwum Państwowe w Rzeszowie (dalej APR), Zespół nr 36 Urząd Wojewódzki w Rzeszowie 1944–1950 [1953], sygn. 1539, s. 344–345.

⁶ Tamże, s. 344–345.

⁷ Tamże, s. 155–158. Referat Opieki Społecznej Zarządu Miejskiego w Rzeszowie w piśmie z dnia 29 września 1944 r. do Resortu Pracy, Opieki Społecznej i Zdrowia PKWN w Lublinie podaje, że w miesiącu sierpniu nie udzielił żadnych świadczeń zapomogowych potrzebującym, jak również nie przyznał subwencji zakładom opiekuńczym z powodu braku jakichkolwiek funduszy. W sprawozdaniu zaś z dnia 12 października 1944 r. za miesiąc wrzesień Referat Opieki Społecznej Zarządu Miejskiego w Rzeszowie zawiadamia, że udzielił zakładom opiekuńczym po 2000 zł subwencji za miesiące sierpień, wrzesień i październik.

⁸ Tamże, s. 158. Dom dla sierot i dzieci ubogich p.w. Dzieciątka Jezus w Rzeszowie był własnością Fundacji Hanasiewicza, a prowadziło go Zgromadzenie Sióstr Opatrzności Bożej.

potrzebującym, którzy lata wojny spędzili w kraju, jak również osobom powracającym do kraju, tzw. repatriantom, przesiedleńcom, rekonstruowano rodziny. Dzieci pozbawione opieki umieszczane były w zakładach opiekuńczych, które funkcjonowały przez okres wojny. Początkowo opierały się one na modelu zakładu opiekuńczego działającego w okresie międzywojennym, a obowiązująca regulacja dotycząca organizacji tego typu placówek sięgała roku 1923. Rozpoczęta walka ideologiczna oraz wprowadzony nadzór nad instytucjami publicznymi oznaczały, że nowa władza dąży do przejęcia kontroli nad każdym zakładem i organizacją publiczną.

Ofensywa wojsk radzieckich w lipcu 1944 r. pociągnęła za sobą straty ludnościowe i materialne, a tym samym obniżenie standardu życia. W wyniku działań wojennych i przesuwającego się frontu radzieckiego na zachód od Bugu znacznemu zniszczeniu uległy również domy dziecka w województwie rzeszowskim. Zakładowi Ubogich Sierot im. Św. Kazimierza w Iwoniczu po działaniach wojennych jesienią 1944 r. pozostał „w spadku” jednopiętrowy, zaniedbany i uszkodzony budynek. Brakowało szyb w oknach, były dziury w ścianach i w dachu oraz zniszczone tynki, co razem sprawiało przygnębiające wrażenie. W tej sytuacji dziury w oknach musiały zostać zaszalowane deskami. W zakładzie tym przebywało na utrzymaniu 36 sierot. Zakonnice kierujące zakładem twierdziły, że nie są w stanie przeprowadzić remontu domu ani w środku, ani na zewnątrz z braku funduszy. Dom utrzymywały częściowo z 3,5 morga ziemi ornej, 0,5 morgi łąki i 1 morgi ogrodu, subwencji państwowych, dobrowolnych datków i zarobków własnych 3 siostr. Z analizy księgi kasowej wynika, że budżet miesięczny domu wahał się w przedziale od 15 000 do 25 000 złotych⁹.

Z kolei oba rymanowskie zakłady¹⁰ walczyły z trudnościami aprowizacyjnymi. W dodatku miejscowość ta pozbawiona była prądu w wyniku zniszczenia urządzeń elektrycznych. Zakład dla sierot „Biały Orzeł” do oświetlania budynku używał lamp naftowych, a wobec ich braku nie miał innego zastępczego źródła światła. Dom dziecka urządzony był w prywatnej willi letniskowej. Zakwaterowanie w budynku wojsk sowieckich w okresie wojny spowodowało jego zniszczenia: brak szyb w oknach, brak urządzeń domowych i materiałów budowlanych. W dwupiętrowym budynku wychowywało się 96 dzieci od 1 do 16 roku życia, pochodzących w większości z rodzin uchodźców i zaginionych na wojnie. W rozmowie z delegatami wychowawczynie tego domu prosiły o przydział chleba, ziemniaków, mąki, tłuszczu, mleka, szyb do okien, lamp naftowych, szczotek do szorowania i zmiatania, opału, mydła, wapna, lekarstw, obuwia¹¹.

Szkodami wojennymi poniesionymi przez domy dziecka zainteresowało się Ministerstwo Pracy i Opieki Społecznej, wydając 11 czerwca 1945 r. wojewodom polecenie zebrania informacji dotyczących strat wojennych. Wojewoda rzeszowski 4 lipca 1945 r. wydał pismo okólnikowe do starostw w Brzozowie, Jarosławiu, Kolbuszowej, Krośnie, Lesku, Lubaczowie, Łańcucie, Nisku, Przemyślu, Przeworsku, Rzeszowie, Sanoku

⁹ Tamże, sygn. 1535, s. 2–4. Skale zniszczeń ukazuje między innymi protokół lustracji Zakładu Ubogich Sierot im. Św. Kazimierza w Iwoniczu, Zakładu wychowawczego dla sierot i opuszczonej młodzieży Willa „Biały Orzeł” i Domu Dziecka „Willa Gozdawa” w Rymanowie Zdroju odbytej 7 i 8 sierpnia 1945 r. przez Delegatów Wydziału Pracy i Opieki Społecznej Urzędu Wojewódzkiego w Rzeszowie.

¹⁰ Zakłady dla sierot w Rymanowie Zdroju były zakładami krakowskimi, które w 1943 r. zostały przeniesione na ten teren przez Niemców.

¹¹ Tamże, s. 2–4.

i Tarnobrzegu, w którym nakazał zestawić szkody wojenne poniesione przez instytucje opieki społecznej oraz wycenić ich wartość. Termin składania sprawozdań został ustalony na 15 lipca 1945 r.¹² Oszacowane straty okazały się ogromne i przekraczały możliwości finansowe ówczesnych zakładów. Wahały się bowiem od kilku do kilkuset tysięcy złotych, a niekiedy sięgały nawet kilku milionów złotych. Szkody wojenne dotyczyły w większości zniszczeń budynków i urządzeń wewnętrznych (Dom Opieki św. Józefa w Przemyśle oszacował straty na 2 400 000 zł, Zakład Wychowawczy Salezjanów w Przemyśle na 500 000 zł, Zakład Sierot Sióstr Opatrzności w Przemyśle na 698 013 zł, Zakład Sierot Sióstr Felicjanek w Przemyśle na 10 000 zł, ochronka dla sierot w Przemyśle na 1710 zł, Zakład Sierot w Łące na 2731 zł, Rodzina Sieroca w Starej Wsi, łącznie z utratą przedmiotów codziennego użytku, na 93 950 zł itd.). Podawano również inne straty, jak utratę inwentarza żywego, gruntu wraz z plonami (Zakład dla sierot w Przeworsku – 2 561 500 zł, a Zakład Sierot im. Św. Kazimierza w Iwoniczu wraz z uszkodzonym budynkiem – 19 500 zł), uszkodzenia w warsztatach (Zakład Wychowawczy w Miejscu Piastowym – 133 090 zł.)¹³.

Trudności zakładów dla sierot w zaspokojeniu podstawowych potrzeb, w zapewnieniu wikt, opierunku i opieki zdrowotnej swoim podopiecznym nie były jednostkowe i wymuszały wręcz walkę kierowników o utrzymanie zakładu. O interwencji rymanowskiego Domu Dziecka w Urzędzie Wojewódzkim w Rzeszowie świadczy pismo tego urzędu, Wydziału Pracy i Opieki Społecznej z dnia 28 lutego 1945 r. do Wydziału Przemysłowo-Handlowego o tym, iż przedstawiciel wymienionego domu dziecka, w którym przebywało 170 dzieci, zgłosił się z prośbą o przekazanie 100 par drewniaków i tekstyliów dla zakładu w celu zaopatrzenia sierot nieposiadających butów i odzieży¹⁴.

Zaraz po określeniu strat wojennych przystąpiono do pomocy domom dziecka, jednocześnie, z polecenia rządu, nałożono obowiązek przedkładania miesięcznych oraz kwartalnych sprawozdań z działalności opiekuńczej tych instytucji do 2 stycznia, kwietnia, lipca i października¹⁵. Raporty kwartalne z działalności zakładów opiekuńczych w 1946 r. zawierały informacje odnośnie liczby dzieci, personelu, gospodarki żywnościowej, odzieżowej, rozliczenia kasowe związane z wydatkami i przychodami. W sprawozdaniu kierownicy wszystkich zakładów udzielali odpowiedzi na pytania dotyczące opieki lekarskiej: czy lekarz bywa w zakładzie systematycznie, jak często przychodzi, czy dzieci korzystają z pomocy dentystycznej oraz ilu podopiecznych lekarz zakwalifikował do intensywnego odżywiania. Na końcu sprawozdania wymieniano najpilniejsze potrzeby placówki. Sprawozdania te ukazują stan finansowy każdego zakładu, nie mówią natomiast szerzej o samym budynku i jego zapleczu.

Po wojnie zakłady dla sierot znajdowały się w gestii Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej i podległego mu Wydziału Pracy i Opieki Społecznej Urzędu Wojewódzkiego

¹² Tamże, sygn. 1536, s. 2.

¹³ Tamże, s. 3–4, 10.

¹⁴ Tamże, sygn. 1539, s. 196.

¹⁵ Tamże, sygn. 1533, s. 155. Urząd Wojewódzki w Rzeszowie, Wydział Pracy i Opieki Społecznej wydał takie polecenie do wszystkich starostw powiatowych i zarządów miast wydzielonych województwa rzeszowskiego. Obowiązek dotyczył także przekazywania informacji Referatowi Aprowizacji w starostwie lub zarządzie miasta czy lekarzowi powiatowemu dotyczących aktualnej listy zakładów opiekuńczych z adresem, liczbą wychowanków, ich wiekiem i liczbą personelu.

w Rzeszowie. Z chwilą przejęcia opieki nad dzieckiem przez Ministerstwo Oświaty¹⁶ domy dziecka podporządkowano kuratoriom okręgów szkolnych. Charytatywny charakter zakładów dla sierot towarzyszył im, zanim jeszcze nie zostały objęte ustawowym nadzorem Ministerstwa Oświaty. Kuratorium Okręgu Szkolnego w Rzeszowie przejęło 13 lutego 1946 r. od Wydziału Pracy i Opieki Społecznej 30 społecznych domów dziecka, w których wychowywało się 1210 dzieci. Wśród nich były 24 domy zakonne, 1 dom Towarzystwa Gniazd Sierocych, 2 domy Zarządu Miejskiego prowadzone przez personel zakonny, 1 dom Wojewódzkiego Komitetu Żydowskiego i 2 domy Wojewódzkiego Komitetu Opieki Społecznej. W końcu 1946 r. funkcjonowały 32 placówki opiekuńcze z liczbą 1322 dzieci¹⁷. Warunki mieszkaniowe i bytowe, które panowały w tych zakładach, nie pozostawiały złudzeń co do tego, że koniecznym jest stworzenie państwowego systemu opieki nad dziećmi i uchwalenie pomocy finansowej instytucjom opiekuńczym. W wizytowanych zakładach brakowało niemal wszystkiego, począwszy od odzieży, obuwia, bielizny pościelowej i osobistej, a skończywszy na łóżkach, szafkach odzieżowych, krzesłach i taboretach. Braki w garderobie i w obuwiu powodowały, że dzieci niejednokrotnie nie miały w co się ubrać, nie posiadały także odzieży zastępczej do zmiany oraz odpowiedniego, a niekiedy żadnego obuwia. Niskie normy nie zapewniały właściwego kalorycznie i bogatego w składniki wyżywienia.

Równie fatalnie przedstawiała się sytuacja w zakresie opieki zdrowotnej w większości zakładów. Opieka lekarska nie była systematyczna, a lekarz przychodził jedynie na wezwanie – w razie konieczności. Z kolei w zakładach, w których lekarz przychodził systematycznie, były długie okresy między kolejnymi wizytami. Istniały zakłady, które lekarz odwiedzał 2 razy podczas kwartału lub raz na miesiąc. Jeżeli chodzi o pomoc dentystyczną, to teoretycznie było lepiej. Kierownicy placówek w większości sprawozdań stwierdzali, że dzieci korzystają z pomocy dentystycznej zarówno szkolnej, jak i prywatnej¹⁸.

Duża liczba wychowanków zakwalifikowanych do intensywnego odżywiania świadczy o tym, że dzieci przyjmowane do zakładu były wychudzone i niedożywione, a zakłady dla sierot z niskim budżetem nie mogły uporać się z dożywianiem. Przykłady mówią same za siebie: 25 dzieci z ogólnej liczby 35 sierot Rodziny Sieroczej w Starej Wsi potrzebowało intensywnego odżywiania, 15 z 42 dzieci z Sierocińca Sióstr Sercanek w Przemyślu, 55 z 57 dzieci Zakładu Sierót Sióstr Felicjanek w Przemyślu, 12 z 37 dzieci Zakładu Sierót Sióstr Miłosierdzia w Przeworsku. Blisko połowa placówek nie przeprowadziła badań pod tym kątem. Sądzić należy, że i w tych zakładach dzieci były wątłego zdrowia i wymagały treściwych i bogatych kalorycznie posiłków¹⁹.

Sprawozdania z działalności zakładów opieki nad sierotami z 1946 r. informują, że na dochody poszczególnych placówek składały się subwencje z gminy, starostwa,

¹⁶ Dz. U., 1949, nr 25, poz. 175. *Ustawa z dnia 7 kwietnia 1949 r. o przekazaniu Ministrowi Oświaty zakresu działania Ministra Pracy i Opieki Społecznej w przedmiocie opieki społecznej nad dziećmi i młodzieżą.*

¹⁷ APR, Zespół nr 121, sygn. 210, s. 9–17. *Sprawozdania z działalności Wydziału dotyczącego opieki nad dzieckiem 1948–1950.*

¹⁸ Tamże, Zespół nr 36, sygn. 1533, s. 1–12, 26–27, 28–33, 34–41, 52–55, 56–61, 62–67, 77–85, 105–109, 115–121, 141–146, 147–153.

¹⁹ Tamże.

kuratorium, ofiary w gotówce, w naturaliach, kwoty płynące z prowadzenia własnego gospodarstwa rolnego bądź z wystawienia jasełek i innych imprez, utrzymania internatu czy z pobranych pożyczek. Wydatki zaś pokrywały koszty związane z żywieniem wychowanków, utrzymaniem porządku, czystości i leczenia, z przejazdami, nauką i pomocami szkolnymi, z zakupem odzieży i obuwia i ich reperacją, a także z wynagrodzeniami, opłatami za opał, wodę, światło czy ewentualnymi należnościami za lokal oraz remontami. Najwięcej pieniędzy wydawano na żywienie dzieci, zakup odzieży, obuwia i ich reperację a także na remonty domu. Wydatki i rozchody sięgały liczby od kilkudziesięciu do kilkuset tysięcy złotych. Były zakłady, których budżety nie przekraczały 50 000 zł, gdy tymczasem inne wydawały na samo żywienie ponad 90 000 zł, a niekiedy kwoty dużo wyższe. Dla przykładu – dwie placówki o diametralnie rozbieżnym systemie dofinansowania. Zakład opiekuńczy „Rodzina Sieroca” w Starej Wsi utrzymywał 35 dzieci. Dochody kwartalne zakładu zamykały się w kwocie 207 984 złotych, w tym 16 550 zł stanowiła pożyczka. W ciągu kwartału wydano 168 454 zł: na inwentarz zakładu – 400 zł, utrzymanie porządku i czystości – 9521 zł, na przejazdy, transporty – 825 zł, na wyżywienie dzieci – 54 196 zł, na odzież, obuwie i reperacje – 32 568 zł, na naukę i pomoce szkolne – 15 364 zł, zwrot pożyczek – 24 789 zł, opał i światło – 15 669 zł oraz inne – 15 121 zł. Z kolei Ukraiński Zakład Sierot w Przemyślu wychowujący więcej dzieci niż „Rodzina Sieroca”, bo 47, funkcjonował z dochodem równym 10 326 zł, a wydał w ciągu kwartału 10 292 zł. Innym przykładem jest Zakład Sierot w Łące liczący 37 dzieci, z dochodami 175 267 zł i wydatkami rządu 173 942 zł oraz sierociniec Sióstr Sercanek w Przemyślu z 42 dziećmi i z dochodami wynoszącymi 48 997 zł i wydatkami 48 997 zł²⁰.

Na przełomie roku 1946 i 1947 warunki życia w domach dziecka uległy poprawie, dofinansowanie zakładów z pieniędzy publicznych pozwoliło częściowo rozwiązać problemy żywieniowe i zaopatrzeniowe. Dotacje gotówkowe i przydziały odzieżowe były odpowiedzią Ministerstwa Oświaty na trudną sytuację społecznych domów dziecka. System opieki nad dzieckiem tworzony po wojnie miał być systemem wyłącznie państwowym. Na plan pierwszy socjalistyczne państwo na najbliższe kilka lat wysunęło rozbudowę sieci państwowych domów dziecka, likwidację lub reorganizację domów zakonnych z uwagi na nieodpowiednią bazę lokalową, złe warunki sanitarne, niedostateczne zasoby finansowe i niewłaściwe realizowanie programu ideowo-wychowawczego. Kuratorium Okręgu Szkolnego Rzeszowskiego (KOSR) podejmowało decyzję o likwidacji bądź też reorganizacji zakładów przeznaczonych dla dzieci. Likwidacja następowała w drodze natychmiastowego przeniesienia wychowanków do innej placówki albo stopniowo – poprzez wstrzymanie przyjmowania nowych sierot i odpływ dzieci już tam przebywających. W miejsce likwidowanych powstawały państwowe domy dziecka. W roku 1946 powstały 4 nowe placówki: Dom Dziecka Zarządu Miejskiego w Rzeszowie, Dom dziecka Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dziecka w Dębicy, Dom Dziecka w Przemyślu i Lubaczowie²¹.

KOSR w 1948 r. dysponowało 32 tego typu instytucjami: 1 Państwowym Domem Dziecka, 1 świeckim domem dziecka i 30 zakonnymi (stan na 01 czerwca 1948 r.).

²⁰ Tamże.

²¹ Tamże, Zespół nr 121, sygn. 210, s. 9–17. *Sprawozdania z działalności Wydziału dotyczącego opieki nad dzieckiem 1948–1950.*

Stałych lekarzy miały tylko 4 domy. Liczba dzieci w latach 1946, 1947 i 1948 wynosiła odpowiednio: 1285, 1346 i 1276. Duża ilość sierot, bo około 2000, oczekiwała na umieszczenie w domach dziecka. Był to kolejny powód do organizacji nowych, dużych instytucji. W latach 1949–1952 planowano zlikwidować 15 domów dziecka z liczbą 494 wychowanków. Dzieci te miały być umieszczone w mających powstać w roku 1949 czterech państwowych domach dziecka w Przemyśle, Zagórzanach, Zawadzie i Kopkach, a także w domach już istniejących a objętych planem reorganizacji i upaństwowienia. Były to dwa domy dziecka w Przemyśle, dom dziecka w Targowiskach, dwa domy dziecka w Miejscu Piastowym, dom dziecka w Łące i dom dziecka w Mokrzychowiu²².

Upaństwowieniu i laicyzacji miał ulec m.in. Dom Dziecka w Mokrzychowiu. Zakład ten od 1928 r. zajmował murowany, jednopiętrowy, przerobiony ze spichlerza budynek. Właściciel budynku, hr. Zdzisław Tarnowski, przekazał go Zgromadzeniu Sióstr Służebniczek Starowiejskich. Obiekt był suchy, częściowo skanalizowany, posiadał duży hol, świetlicę, jadalnię-kuchnię, 2 pokoje dla personelu administracyjnego, spiżarnię, 2 ustępy i kaplicę. Piętro przeznaczono na dwie duże sypialnie i izolatkę z dwoma łózkami, 2 pokoje personelu, łazienkę, 4 umywalki, 3 ustępy. Warunki w domu w czasie wizytacji w dniu 14 lutego 1949 r. określono jako dostateczne, ubikacje były jasne i suche, a łóżka i pościel czyste. Starsze dzieci dysponowały kołdrami i kocami, natomiast młodsze dodatkowo miały pierzyny. Dom mieścił 43 wychowanków. Dzieci były dobrze odżywione, mogły liczyć na 5 posiłków w ciągu dnia – dobrych jakościowo i ilościowo, których kaloryczność wynosiła 4242 kcal. Do szkoły zabierały drugie śniadanie. Stan kasy Domu Dziecka w Mokrzychowiu na dzień 31 stycznia 1949 r. wynosił 183 714 zł, z czego wydatkowano 181 395 zł. Na zakup żywności wydano 85 857 zł, a przeciętny koszt wyżywienia w styczniu 1949 r. na 1 osobę był równy 1717 zł²³.

Dużo gorszą sytuację lokalową posiadał Dom Dziecka „Caritas” w Mielcu. W planach KOSR dom ten przewidziany był do likwidacji. Na sypialnie dzieci miały oddane 3 pomieszczenia. Jedno z nich, o metrażu równym 57 m², mieściło 15 łóżek dziewcząt i 1 należące do zakonniczki oraz umywalnię dla tych osób. Liczba wolnej przestrzeni przypadającej na 1 dziecko wynosiła 3,54 m². Dwoje podopiecznych zmuszonych było spać w izolacie. W sytuacji zaś wystąpienia choroby u któregoś dziecka przenoszeni byli oni na świetlicę, która jednocześnie pełniła funkcję jadalni. Na noc łóżka tych wychowanków wnoszone były z korytarza na świetlicę, by rano z powrotem je wynieść²⁴.

Istniały również takie zakłady jak Dom Dziecka w Szepnie z dobrą bazą lokalową i materialną. Placówka ta należała do Zarządu Głównego Związku Bojowników o Wolność i Demokrację (ZBOWiD). Był to budynek pofolwarczny z resztówką, odremontowany przez Związek. Posiadał wodę bieżącą i urządzenia higieniczne. Na parterze były: kuchnia, jadalnia, świetlica, kancelaria, magazyny, mieszkanie kierownika, izolatka i łazienka z 6 natryskami. Na I piętrze znajdowały się po 2 sypialnie dla chłopców i dziewcząt, pokój wychowawczynie, pokój krawcowej, łazienka, umywalnia. W domu zarejestrowanych było 41 dzieci, 26 chłopców i 15 dziewcząt. Wizytatorzy odwiedzający

²² Tamże, Likwidacją objęte zostały domy w Brzozowie–Zdroju (30 dzieci), Starej Wsi (33 dzieci), Jaśle (27 dzieci), Jarosławiu (2 domy, 65 dzieci), Iwoniczu (30 dzieci), Mielcu (19 dzieci), Przemyśle (4 domy, 255 dzieci).

²³ Tamże, sygn. 214, s. 5–7.

²⁴ Tamże, s. 14–16.

ten dom w czerwcu 1949 r. ujęli w sprawozdaniu, że budynek urządzony jest porządnie i wygodnie, a dzieci czysto i schludnie ubrane oraz dobrze karmione. Uwagi dotyczyły jedynie słabej opieki wychowawczej²⁵.

Sytuację zakładów opieki całkowitej dla dzieci do lat 3 ukazuje działalność Domu Małych Dzieci w Jarosławiu (przewidziano na 20 miejsc), Domu Małych Dzieci w Przemyślu (50 miejsc), Państwowego Domu Małych Dzieci w Sanoku (30 miejsc) i Domu Małych Dzieci w Lubaczowie (35 miejsc). Dom Dziecka w Jarosławiu w ciągu roku, od 1 kwietnia 1946 do 31 marca 1947 r., przyjął 5 475 sierot, natomiast Dom Małych Dzieci w Przemyślu 20 250 dzieci. Zwrócono uwagę na śmiertelność dzieci, która miała miejsce w czterech badanych placówkach. W okresie od kwietnia 1946 r. do końca marca 1947 r. w Domu Małych Dzieci w Jarosławiu zmarło 4 podopiecznych w wieku do 1 roku życia, a także 1 dziecko między 2 a 3 rokiem życia. Większą śmiertelność dzieci odnotował Dom Małych Dzieci w Przemyślu. W ciągu roku zmarło bowiem 10 dzieci do 1 roku życia. W Państwowym Domu Małych Dzieci w Sanoku zdarzyły się 4 przypadki śmiertelności niemowląt na przełomie roku 1948 i 1949. W domu Małych Dzieci w Lubaczowie w roku 1948 zmarło siedmiomiesięczne dziecko. W placówkach tych brakowało ceratek, koców, wagi osobowej, linoleum. Dom Małych Dzieci w Lubaczowie potrzebował ponadto pompy dociągnięcia wody ze studni, a Państwowy Dom Dziecka w Sanoku łóżek dla personelu i sienników, a także kraty drewnianej na podłogę w pralni. Sanocki budynek był za ciasny, wskutek czego personel zmuszony był spać po 2 osoby na łóżkach²⁶.

Przejęcie kontroli państwa nad domami dziecka oraz scentralizowanie działań opieki nad dzieckiem poprawiło sytuację materialną tych instytucji. Pomoc państwa w pewnym stopniu rozwiązała tę kwestię, bo – chociaż budżety domów dziecka nie były wysokie – to umożliwiały pokrycie wydatków preliminowanych w kosztach utrzymania mieszkających tam dzieci. Upaństwowienie domów dziecka wyznaczyło nowy etap i pewne zmiany w dziedzinie opieki zakładowej. Zażegnane zostały kłopoty finansowe, również te związane z gospodarką żywnościową czy utrzymaniem instytucji i podniesieniem jej standardu. Płynące z budżetu państwa pieniądze kierowane były na zaspokojenie podstawowych potrzeb i pozwalały na ich realizację. Standard życia w ówczesnych zakładach nie był wysoki, ale stabilizacja budżetu gwarantowała bezpieczeństwo i płynność w dysponowaniu jego zasobami. Istotne znaczenie dla opieki społecznej nad dziećmi i młodzieżą z punktu widzenia jej instytucjonalnego zabezpieczenia miały decyzje o przekazaniu kompetencji w zakresie opieki nad dzieckiem Ministerstwu Oświaty²⁷, zaś w zakresie zadań dotyczących opieki nad dzieckiem do lat 3 Ministerstwu Zdrowia²⁸. Odsunięto, na ogół fachowy i ofiarny, personel kościelny od pełnienia funkcji społecznych, co prowadziło do świeckiego wychowywania dzieci. W latach 50. sytuacja materialna państwowych już domów dziecka poprawiła się, jednakże był to początek zbliżających się kłopotów i rosnącego stopniowo niezadowolenia społecznego oraz krytycyzmu wobec tego typu instytucji.

²⁵ Tamże, s. 117–118. Dane liczbowe dotyczące liczby dzieci zostały podane na stan 7 czerwca 1949 r.

²⁶ Tamże, Zespół nr 36, sygn. 1574, s. 7–16, 104–113, sygn. 1573, s. 3–6, 76–79.

²⁷ Dz. U., 1949, nr 25, poz. 175. *Ustawa z dnia 7 kwietnia 1949 r. o przekazaniu Ministrowi Oświaty zakresu działania Ministra Pracy i Opieki Społecznej w przedmiocie opieki społecznej nad dziećmi i młodzieżą*.

²⁸ Dz. U., 1950, nr 6, poz. 49. *Ustawa z dnia 4 lutego 1950 r. o przekazaniu Ministrowi Zdrowia zakresu działania Ministra Pracy i Opieki Społecznej w przedmiocie opieki społecznej nad dziećmi do lat trzech oraz nad kobietami ciężarnymi i karmiącymi*.

EMILIA ŚWIĘTOCHOWSKA-BOBOWIK
Białystok

KONFERENCJE SIERPNIOWE JAKO PRÓBA INDOKTRYNACJI NAUCZYCIELI NA PRZYKŁADZIE WOJEWÓDZTWA BIAŁOSTOCKIEGO (1949–1956)

Odbudowująca się po wojnie oświata była dla rządzących obiektem szczególnego zainteresowania. Nowe koncepcje wychowania i nauczania wymagały pozyskania nauczycieli, którzy mieli niebagatelny wpływ na światopogląd młodzieży. Rolą nauczyciela i wychowawcy stało się stworzenie nowego człowieka – całkowicie oddanego ludowej ojczyźnie, ślepo wierzącego w ideały marksizmu-leninizmu. Aby wychować w ten sposób młodzież, nauczyciel sam musiał poznać i – a może przede wszystkim – uwierzyć w nową, narzuconą w 1944 r. ideologię. Indoktrynacja pedagogów przebiegała na wielu płaszczyznach. Nauczyciele poddawani byli naciskom zarówno ze strony władz partyjnych jak i oświatowych. Wymagano od nich popierania polityki władz, zasilania szeregów partyjnych, udziału w samokształceniu ideologicznym i bezkrytycznej realizacji nowych, przesyconych propagandą programów nauczania. Podczas kongresu zjednoczeniowego PPR i PPS w grudniu 1948 r. jako jedno z głównych zadań przedstawiono wpojenie nauczycielom ideologii marksizmu-leninizmu. W tym celu zmieniano programy nauczania, podporządkowując je nowej ideologii, zmuszano nauczycieli do udziału w szkoleniach ideologiczno-politycznych, samokształcenia ideologicznego (od roku 1951 wprowadzono obowiązkowy egzamin z tego zakresu). Wszystkie te pośrednie i bezpośrednie działania władz miały doprowadzić do podporządkowania oświaty i pedagogów polityce partii¹.

Jedną z wielu form indoktrynacji nauczycieli stosowanych przez władze były konferencje sierpniowe. Organizowane w Polsce od roku 1949, stanowiły jeszcze jeden, przeszczepiony na polski grunt, wzorzec radziecki. Jak pisał „Głos Nauczycielski”

¹ O przemianach w polskiej oświacie w omawianym okresie, jak również w latach 1944–1948, pisali między innymi: S. Mauersberg, *Reforma szkolnictwa w Polsce w latach 1944–1948*, Wrocław 1974; E. Kryńska, S. Mauersberg, *Indoktrynacja młodzieży szkolnej w Polsce w latach 1945–1956*, Białystok 2003; B. Potyrała, *Oświata w Polsce w latach 1949–1956*, Wrocław 1992; B. Potyrała, *Szkoła podstawowa w Polsce 1944–1989*; F. Mielczarek, *Ideologiczno-polityczna indoktrynacja nauczycieli w Polsce w latach 1945–1956*, Opole 1997; W. Chmielewski, *Kształcenie nauczycieli w okresie ideologizacji szkolnictwa (1944–1956)*, Warszawa 2006; L. Szuba, *Polityka oświatowa państwa polskiego w latach 1944–1956*, Lublin 2002.

po zakończeniu pierwszych konferencji: *Raz jeszcze sięgając do nieprzebranej skarbnicy doświadczeń szkolnictwa radzieckiego wzbogaciliśmy metody naszego działania, na wyższy szczebel dźwignęliśmy poziom pracy administracji szkolnej i nauczycieli*². Obowiązek uczestniczenia w obradach dotyczył wszystkich nauczycieli szkół podstawowych i średnich, przedszkoli i wychowawców w domach dziecka. Obrady toczyły się przez dwa lub trzy dni, zawsze pod koniec sierpnia³. Wyjątek stanowił rok 1949, kiedy termin konferencji został wyznaczony na początek września. Zakłóciło to przebieg zajęć w szkołach, dlatego w kolejnych latach obrady planowano zawsze na koniec sierpnia⁴.

Przygotowanie konferencji wymagało od organizatorów wielu starań. W okręgu szkolnym białostockim, podobnie jak w całym kraju, inspektorzy szkolni i przedstawiciele Związku Nauczycielstwa Polskiego (dalej: ZNP), którzy obradowali nad formą i przebiegiem obrad, spotykali się na miesiąc lub dwa przed wyznaczonym terminem konferencji. Zapewnienie miejsca obrad, noclegów i wyżywienia dla bardzo dużej liczby gości (frekwencja wynosiła zazwyczaj od 80 do 90%) było znacznym przedsięwzięciem. Oprócz pedagogów na konferencjach pojawiali się przedstawiciele PZPR, ZNP, samorządu i administracji (do roku 1950), a także Związku Młodzieży Polskiej (dalej: ZMP). Obecni byli też pracownicy Kuratorium, którzy czuwali nad przebiegiem obrad. W razie potrzeby uzupełniali oni referaty wygłaszane przez inspektorów szkolnych. Według ocen władz oświatowych w Białymstoku w 1949 r. wystąpienia spotkały się z uznaniem zgromadzonych nauczycieli, którym podobały się wykresy i tablice statystyczne obrazujące omawiane problemy. Kwestie dydaktyczne i merytoryczne znalazły wówczas zrozumienie u większości pedagogów. Nieco inaczej rzecz się miała, jeśli chodzi o referat polityczny wygłaszany pierwszego dnia konferencji. W sprawozdaniach pokonferencyjnych pisano, że wzbudził on aprobatę i zainteresowanie głównie młodych nauczycieli. Dyskusja, jaka wywiązała się po wysłuchaniu wystąpień, dotyczyła głównie trzech zagadnień: problemów z remontami szkół i zaopatrzenia ich w podręczniki oraz inne niezbędne pomoce naukowe, trudnych warunków życia i pracy nauczycieli, a także realizacji nowych wytycznych w pracy wychowawczej z młodzieżą opartych na marksizmie-leninizmie⁵.

Drugi dzień konferencji przeznaczony był na pracę w sekcjach przedmiotowych. Choć mogłoby się wydawać, że czas ten nauczyciele spożytkują na merytoryczną dyskusję o problemach dydaktycznych, to i tu nie brakowało nachalnej ideologizacji. Pracę każdej sekcji otwierał bowiem plenarny referat dotyczący założeń ideologicznych nowych programów nauczania. Pracą każdej sekcji kierował przewodniczący. Do jego zadań należało wprowadzenie zebranych w problematykę obrad, kierowanie dyskusją oraz podsumowanie obrad. Ogólnej oceny narady sierpniowej dokonano natomiast podczas dwóch konferencji sprawozdawczych w Kuratorium Okręgu Szkolnego Białostockiego, które odbyły się jesienią 1949 r. w Białymstoku. Uczestniczyli w nich przedstawiciele Ministerstwa

² *Zbliżają się konferencje sierpniowe*, w: „Głos Nauczycielski” 18 VI 1950, nr 25.

³ F. Mielczarek, *Ideologiczno-polityczna...*, s. 33–34.

⁴ *Zbliżają się...*

⁵ Archiwum Państwowe w Białymstoku (dalej: APB), Komitet Wojewódzki Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej (dalej: KW PZPR), sygn.1402, *Sprawozdanie z przebiegu konferencji nauczycielskich w Okręgu Szkolnym Białostockim z 3 X 1949 r.*, k. 2–4; zob. też: L. Szuba, *Polityka oświatowa państwa polskiego w latach 1944–1956*, Lublin 2002, s. 314–315.

Oświaty i lokalnych władz. Wnioski, do jakich doszli uczestnicy tych zebrań, dotyczyły nie tyle problemów merytorycznych szkół ile ideologicznej świadomości nauczycieli. W podsumowaniu narady określili Białostocką jako teren *politycznie nieopanowany*, na którym należało nasilić działania indoktrynujące i propagandowe, czym mieli się zająć inspektorzy szkolni. Istotnym, z punktu widzenia władz, problemem był wpływ księży na nauczycieli, co było szczególnie widoczne w Łomży i Kolnie. Tłumaczono to długą i aktywną obecnością kapłanów w szkołach. Przeciwwagą dla ich działań miała być praca miejscowego ZNP i PZPR. Za wzór stawiano takie miasta jak Wysokie Mazowieckie i Grajewo, gdzie, jak pisało w sprawozdaniu, działalność tych organizacji przyniosła *znaczny przełom ideologiczny*⁶.

Zasadniczy cel konferencji sierpniowych, jakim była indoktrynacja pedagogów, nie zmienił się również w kolejnych latach. Wytyczne przysyłane z Ministerstwa Oświaty w kwestii organizacji posiedzeń dokładnie precyzowały, jakie działania należy podjąć przygotowując obrady. Referaty polityczne, które wygłaszano pierwszego dnia, musiały być gotowe już w lipcu. Kolejnym krokiem było przekazanie tekstów komisjom, gdzie sprawdzano je pod względem ideologicznym. W skład komisji wchodził między innymi przedstawiciel Wojewódzkiej Rady Narodowej, Zarządu ZNP i Związku Młodzieży Polskiej (dalej: ZMP). Ich zadaniem była też kontrola dekoracji sal, w których dyskutowali pedagodzy. Był to ważny czynnik propagandowy, brak portretów przywódców państwowych i hasel sławiących ustrój socjalistyczny oceniano jako poważne uchybienie organizacyjne. Podkreślano tu rolę młodych dziewcząt i chłopców zrzeszonych w ZMP. To głównie oni przystrajali sale konferencyjne portretami Bieruta czy Stalina i hasłami propagandowymi widniejącymi najczęściej na czerwonych transparentach. Jeśli organizacja ZMP w jakiejś miejscowości nie dawała sobie rady z tym zadaniem, mogła liczyć na aktywistów z innych miast⁷. O konieczności dekoracji budynków i sal, w których spotykali się nauczyciele mówiły również wytyczne z Ministerstwie Oświaty. W piśmie z 10 VII 1951 r. czytamy, że na dekorację sal należy zwrócić szczególną uwagę. Sugerowano też przygotowanie wystawy związanej tematycznie z pracą szkoły⁸. Zalecenia te bardzo poważnie potraktowali między innymi organizatorzy konferencji w Siemiatyczach w woj. białostockim. Dom Kultury, w którym odbywały się obrady, był przystrojony nie tylko wewnątrz, ale i na zewnątrz – na budynku wisały biało-czerwone flagi. Również świetlica będąca miejscem dyskusji była bogato przyozdobiona. Urządzono w niej wystawę pomocy naukowych przygotowaną przez nauczycieli. Na ścianie wisiał portret Bolesława Bieruta, pod którym widniał napis: *Nie ma piękniejszego zawodu ponad zawód nauczyciela, który rozumie swe powołanie*⁹. Zorganizowano też stoisko z książkami, takimi jak: *Osobowość nauczyciela radzieckiego*, *O współpracy domu ze szkołą*.

⁶ APB, KW PZPR, sygn. 1402, *Sprawozdanie z przebiegu konferencji nauczycielskich w Okręgu Szkolnym Białostockim z 3 X 1949 r.*, k. 4.

⁷ APB, KW PZPR, sygn. 1402, *Pismo z dn. 14 VII 1951 r. w sprawie przygotowania sierpniowych konferencji dla nauczycieli szkół zawodowych*, k. 8; *Analiza konferencji sierpniowych na 1951 r.*, k. 13; o roli dekoracji sal podczas obrad nauczycieli zob. też. F. Mielczarek, *Ideologiczno-polityczna...*, s. 34–35.

⁸ Archiwum Akt Nowych (dalej: AAN), sygn. 62, *Pismo z dn. 10 VII 1951 r. w sprawie przygotowania konferencji sierpniowych*, k. 4.

⁹ *Na sierpniowych konferencjach*, w: „Świat i ludzie” 29 VIII 1953, nr 32 – dodatek do „Gazety Białostockiej”, nr 206.

O ukierunkowaniu oświaty polskiej na pedagogikę radziecką świadczy też fakt, że obradujący w Siemiatyczach nauczyciele mieli też możliwość zapoznania się z książkami Kirowa, Kalinina i Makarenki, które miały stanowić dla nich swego rodzaju przewodniki w pracy wychowawczej z uczniami¹⁰.

Rozpoczęcie konferencji było momentem bardzo podniosłym. Zdarzało się, że nauczyciele szli na miejsce obrad w pochodzie głównymi ulicami miasta. Po dotarciu do sali konferencyjnej byli uroczyście witani przez młodzież nie tylko uczącą się, ale również pracującą. Byli tam obecni także harcerze, członkowie ZMP, a nawet przedszkolaki. Młodzież witała nauczycieli, życząc im owocnych obrad i informując o wypełnieniu podjętych wcześniej – na przykład podczas kolonii letnich – zobowiązań. Podejmowali też kolejne dotyczące wzmożenia wysiłków na rzecz budowy socjalizmu w Polsce. Brzmi to szczególnie kuriozalnie w odniesieniu do najmłodszych czyli przedszkolaków. Ideologizacja nie omijała jednak nawet ich. W trakcie otwarcia konferencji i uroczystego powitania nauczycieli nie brakowało też okrzyków na cześć Stalina i Bieruta oraz ZSRR, Polski Ludowej i przyjaźni jaka miała łączyć oba kraje. Podczas otwarcia konferencji w Siemiatyczach w 1953 r. zebranych pedagogom odczytano list od byłego nauczyciela z Klukowicz pow. Siemiatycze odbywającego w tym czasie służbę wojskową. Pisał on: *Czuwający na granicy naszego kraju żołnierze zapewniają wam spokojną pracę, a waszym uczniom spokojną naukę*¹¹.

Rozpoczęcie było również momentem złożenia ślubowania przez młodych nauczycieli¹². Tym, którzy zdali egzamin ze szkolenia ideologicznego, wręczano zaświadczenia z kursu¹³.

Po przywitaniu wszystkich gości następowała najważniejsza chyba część pierwszego dnia obrad. Nie bez powodu był on nazywany dniem politycznym. Wygłaszany był wówczas referat zasadniczy, w którym nauczycieli i innych uczestników konferencji zapoznawano z głównymi zadaniami ideologicznymi i politycznymi, jakie miały być realizowane w nadchodzącym roku szkolnym. W długim, napisanym ściśle w oparciu o obowiązujące w całym kraju wytyczne z Ministerstwa Oświaty tekście, poruszano zagadnienia polityczne i ideologiczne, a dopiero na ich tle mówiono o roli i zadaniach nauczyciela¹⁴. Warto tu przeanalizować podstawowe zagadnienia, jakie mówca musiał w nim poruszyć. W wytycznych do referatu przeznaczonego na pierwszy dzień obrad w 1953 r. czytamy, że we wstępie prelegent zapoznawał zgromadzonych z uchwałami XIX Zjazdu Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego i wykazywał związek pomiędzy rozwojem oświaty

¹⁰ APB, KW PZPR, sygn. 1402, *Analiza konferencji sierpniowych na 1951 r.*, k. 13; o koncepcjach wychowawczych z omawianego okresu szerzej zob.: L. Szuba, *Polityka oświatowa...*, s. 312–321; K. Kosiński, *O nową mentalność. Życie codzienne w szkołach 1945–1956*, Warszawa 2000, s. 21–29.

¹¹ K. Gregorczyk, *Na sierpniowych konferencjach*, w: „Świat i Ludzie” 29–30 VIII 1953 – dodatek do „Gazety Białostockiej”, nr 206.

¹² Ślubowanie służbowe nauczycieli wprowadził w 1949 r. minister Stanisław Skrzyszewski. Tekst przysięgi obowiązywał młodych pedagogów do ślubowania na wierność Polsce Ludowej. Konsekwencją odmowy złożenia przysięgi było usunięcie z pracy, L. Szuba, *Polityka oświatowa...*, s. 178.

¹³ APB, KW PZPR, sygn. 1402, *Analiza konferencji sierpniowych na 1951 r.*, k. 15–20; *Sprawozdanie z przebiegu konferencji sierpniowej w Augustowie z 29 VIII 1952 r.*, k. 32.

¹⁴ F. Mielczarek, *Ideologiczno-polityczna...*, s. 36.

a budową socjalizmu. Kolejnym zagadnieniem było VIII Plenum KC PZPR i jego wyniki. Nie można było też pominąć problemu rozszerzania Frontu Narodowego. Prelegent powinien w swoim wystąpieniu wykazać, że Polska Ludowa zapewnia swoim obywatelom dobrobyt, wolność i spokojną przyszłość. Po tym wstępie mówca przechodził do drugiej części referatu, w której omawiano realizację wytycznych z roku ubiegłego. Należało wymienić osiągnięte sukcesy, ale nie wolno było zapominać o tych zadaniach, które nie zostały zrealizowane. Przyznanie się do błędów i porażek na polu zawodowym było elementem samokrytyki, której brak był przez ówczesne władze bardzo źle widziany. Ważną częścią podsumowania osiągnięć było omówienie efektów wychowania patriotycznego w szkołach, określenie na ile udało się wpoić uczniom wiedzę o Polsce Ludowej i **Planie 6-letnim**. Kolejnym etapem referatu była analiza efektów samokształcenia ideologicznego, niezbędnego do *przebudowy* światopoglądu nauczycieli. Niechęć części z nich do zapoznawania się z dziełami Marksa i Engelsa powodowała, że tak oczekiwane przez władze zmiany w mentalności pedagogów, następowały dość wolno. Ten brak entuzjazmu dla lansowanej przez władze ideologii musiał zostać w referacie skrytykowany.

Kolejnym zagadnieniem, które omawiał prelegent, było wychowanie młodzieży w *duchu moralności socjalistycznej*. Oznaczało to takie działania pedagogów, których efektem byłoby ukształtowanie w młodzieży przekonania, że tylko narzucana przez państwo ideologia jest słuszna. Wątpliwym z etycznego punktu widzenia postulatem było zagrzewanie uczniów do nienawiści i demaskowania *wrogów klasowych*. W wytycznych do referatu na konferencję sierpniową w 1951 r. pisano: *Zadaniem naszym: wpoić naszej młodzieży nienawiść do obozu imperialistów na czele z USA*¹⁵. Ostatni punkt referatu dotyczył analizy zadań, jakie miano realizować w zbliżającym się nowym roku szkolnym. Również w tym miejscu podkreślano, że zasadniczym celem szkoły jest kształtowanie u uczniów naukowego poglądu na świat i socjalistycznego stosunku do nauki i pracy. Miał on się przejawiać nie tylko w sumiennym i systematycznym wypełnianiu swoich obowiązków, ale również w traktowaniu niemal wszystkiego jako dobra wspólnego, należącego do ogółu społeczeństwa. Uczniowie klasy czy szkoły mieli stanowić zwarty kolektyw, grupę, w której nie było właściwie miejsca na jakąkolwiek prywatność. Szkoła komunistyczna bowiem, jak pisano w „Głosie Nauczycielskim”, w *przeciwieństwie do szkoły burżuazyjnej, która dążyła do rozwoju wybujałych indywidualistów [...] wychowuje człowieka zdolnego do życia i pracy w kolektywie*¹⁶. Nauczyciele musieli mieć świadomość, że wszelkie przejawy indywidualizmu, samodzielnego, krytycznego myślenia nie są zgodne z ideałami wychowawczymi lansowanymi przez władze. W dalszych wytycznych Ministerstwo Oświaty zalecało, aby na koniec referatu koniecznie podkreślić, że początek nowego roku szkolnego oznacza nie tylko rozpoczęcie nauki, ale także wejście w kolejny rok istnienia Polski Ludowej¹⁷.

¹⁵ APB, Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej (dalej: PWRN), sygn. 299, *Referat na konferencję nauczycielską w dniach 25–26 i 28–29 VIII 1951 r.*, k. 99.

¹⁶ *Nasz ideał wychowawczy*, w: „Głos Nauczycielski” 19 VIII 1950, nr 30.

¹⁷ AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 63, *Referat Kierownika Wydziału Oświaty na konferencji plenarnej w I dniu konferencji sierpniowych. Projekt wytycznych*, k. 35–41; APB, KW PZPR, sygn. 1402, *Wytyczne do referatu na zebraniu plenarnym w I dniu konferencji sierpniowych szkolnictwa zawodowego w r. 1953*, k. 129 v; zob. też: F. Mielczarek, *Ideologiczno-polityczna...*, s. 36–39.

Te niezwykle precyzyjne wytyczne dotyczące treści referatu politycznego obrazują nam, jak wielką wagę do niego przywiązywano. Ponadto władze, dając organizatorom tak dokładne wskazówki, miały pewność, że najważniejszy dzień konferencji będzie przez nich całkowicie kontrolowany. O tym, że referat polityczny był najistotniejszą częścią konferencji, świadczy też artykuł zamieszczony w „Głosie Nauczycielskim”. Czytamy w nim: *Od dobrego, mocno upolitycznionego, konkretnego i uterenowionego referatu kierownika wydziału oświaty zależy w wielkiej mierze styl i efekt pracy całej konferencji i jej mobilizujący i wychowujący charakter*¹⁸.

Ilość wymienionych zagadnień sprawiała, że wygłaszane pierwszego dnia konferencji referaty były bardzo długie. Prelegenci odczytywali je nawet przez trzy godziny. Powodowało to niewątpliwie znużenie słuchaczy. Sami organizatorzy niejednokrotnie zauważali, że zbyt długi referat po pierwsze nie trafia do odbiorców, a po drugie nie pozostawia czasu na dyskusję. Podkreślić tu trzeba, że dyskusje nie były swobodną wymianą poglądów nauczycieli. Starano się nie dopuszczać w nich do głosu tych, którzy z dezaprobatą odnosili się do braku pomocy naukowych czy złych warunków pracy. Wszelkie krytyczne wypowiedzi były od razu skutecznie przerywane¹⁹.

Częstą praktyką podczas konferencji sierpniowych było też odczytywanie depesz od nauczycieli obradujących w innym mieście. Telegramy zawierały zazwyczaj pozdrowienia oraz życzenia owocnej pracy. Adresaci tego rodzaju listów podejmowali wówczas decyzję o zrewanżowaniu się nadawcom podobnym telegramem²⁰. Zdarzało się też, że głos zabierali nauczyciele pragnący podzielić się z innymi swoimi doświadczeniami z pracy nad pogłębianiem własnej świadomości ideologicznej. Byli to z reguły ludzie młodzi, pełni entuzjazmu dla posunięć władz. Jeden z pedagogów pracujących w szkole w Księżynie w powiecie białostockim opowiadał o ewolucji swoich poglądów na temat władzy ludowej, którą aktualnie gorąco popierał. Jego wypowiedź wzbudziła rzekomo duże zainteresowanie. Słuchacze nagrodzili też oklaskami wystąpienie innego młodego nauczyciela, dzielącego się z nimi swoimi wrażeniami ze spotkania z Bolesławem Bierutem, który przyjął go wraz z delegacją innych pedagogów. Prezydent miał im wówczas przekazać wskazówki dotyczące pracy z dziećmi i młodzieżą oraz pozdrowienia dla całej Rady Pedagogicznej. Wiadomość ta wywołała entuzjastyczną reakcję zebranych. Warto zauważyć, że w tego rodzaju zwierzeniach czy dyskusjach prawie nigdy nie brali udziału nauczyciele starsi, wykształceni i praktykujący przed 1939 rokiem. Byli oni zresztą tą grupą pedagogów, którą w sprawozdaniach pokonferencyjnych władze określały jako bierną²¹. Nie chcąc wypowiadać pochwał pod adresem nowych władz i prowadzonych przez nie polityki, zachowywali milczenie. Większość z nich prawdopodobnie traktowała konferencje sierpniowe jako przykry obowiązek.

¹⁸ *Od referatu kierownika wydziału oświaty zależą pozytywne wyniki konferencji sierpniowej*, w: „Głos Nauczycielski” 6 VII 1952, nr 27.

¹⁹ APB, KW PZPR, sygn. 1402, *Sprawozdanie z przebiegu nauczycielskich konferencji sierpniowych w 1951 r.*, k. 22; *Analiza konferencji sierpniowych na 1951 r.*, k. 16.

²⁰ APB, KW PZPR, sygn. 1402, *Sprawozdanie z przebiegu konferencji sierpniowej w Augustowie z 29 VIII 1952 r.*, k. 31.

²¹ APB, KW PZPR, sygn. 1402, *Sprawozdanie z przebiegu nauczycielskich konferencji sierpniowych w 1951 r.*, k. 22–23.

Motywacją do pracy dla mniej wyróżniających się nauczycieli miały być opowieści o tych pedagogach, którzy wzorowo realizowali założenia polityki oświatowej władz. Podczas konferencji wymieniano publicznie ich nazwiska, chwalać za osiągnięte sukcesy. Poza dobrymi wynikami w nauce, jakie osiągali ich podopieczni (brak ocen niedostatecznych na koniec roku był częstym zobowiązaniem podejmowanym tak przez uczniów jak i nauczycieli z okazji świąt państwowych np. 1 Maja)²², za sukces uznawano upowszechnianie wśród młodzieży światopoglądu naukowego, co w istocie oznaczało ateizację młodych ludzi²³. Podawano przykłady tych pedagogów, którzy robili to w sposób wyjątkowo aktywny. Wyróżniały się pod tym względem szkoły w Barszczewie w powiecie białostockim, gdzie uczniowie mieli stanowić *zwarty kolektyw*, który dbał o osiągnięcie jak najlepszych rezultatów w nauce i zachowaniu. Podczas wizytacji uczniowie mieli twierdzić, że swoimi wynikami chcą dorównać przodownikom pracy. Równie *postępową* postawę prezentowały dzieci ze szkoły w Czarnej Wsi w powiecie białostockim. Dziesięcioletni uczniowie mieli tam z *radosnym błyskiem w oczach* mówić o zaletach spółdzielni produkcyjnych, zmieniając błyskawicznie ton na *ostry*, gdy była mowa o *amerykańskich imperialistach*. Nauczycieli chwalono też za odpowiedni wystrój klas, na który składały się hasła socjalistyczne i portrety przywódców państwowych. Za wzorowe uznano metody pracy z uczniami stosowane przez nauczyciela ze szkoły w Topolanach w powiecie białostockim. Jako przykład podano lekcję, podczas której młodzież prosiła o wyjaśnienie biblijnej historii o mannę z nieba. Nauczyciel wytłumaczył im to... rozsiewaniem się glonów w przyrodzie, co uczniowie przyjęli rzekomo ze zrozumieniem, stwierdzając, że istotnie nie był to cud. Podobnie rzecz się miała z nurtującym uczniów zagadnieniem cudu w Lublinie²⁴. Nauczyciel zapytał wtedy swoich podopiecznych, dlaczego Matka Boska nie płakała podczas okupacji, kiedy to ginęły miliony Polaków. Miało to przekonać młodzież, że wiadomość o cudzie lubelskim była nieprawdziwa²⁵. Takie szkolenie nauczycieli w zakresie indoktrynacji swoich podopiecznych i eliminowania z ich świadomości elementów religijnych czy duchowych było stałym punktem sierpniowych narad. Celem było przekonanie do materialistycznego poglądu na świat samych pedagogów, bo *nauczyciel, który niby uczy i wychowuje w duchu naukowego światopoglądu, a jednocześnie nie wierzy w to co mówi, wychowa oportunistów (...) narazi swych wychowanków na wielkie nieprzyjemności, bo wpadnie taki wychowanek między tryby precyzyjnego ustroju socjalistycznego, które go zmiżdżą*²⁶. Słowa te zawierały groźbę, że dla osób negujących narzucony Polsce system nie ma miejsca w społeczeństwie.

W 1952 r. wiele uwagi podczas konferencji sierpniowych poświęcono nowej konstytucji. Omawianie jej projektów było stałym punktem wielu lekcji i pogadanek w poprzedzającym konferencję roku szkolnym, o czym zresztą podczas obrad wielokrotnie

²² Zob. E. Świętochowska-Bobowik, *Na 1 Maja...*, w: „Biuletyn IPN” 2007, nr 7 (78), s. 59–65.

²³ S. Mauersberg, *Nauczyciel wobec indoktrynacji komunistycznej w latach 1947–1956*, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy 2004, nr 3–4, s. 54.

²⁴ W lipcu 1949 r. w katedrze lubelskiej zauważono lzy na obliczu Matki Boskiej Częstochowskiej. Wierni uznali, że był to cud, władze państwowe zaś robiły wszystko, aby opinię tę zanegować. Szerzej na ten temat zob.: *Represje wobec uczestników wydarzeń w Katedrze Lubelskiej w 1949 r.*, oprac. J. Ziółek, A. Przytuła, Lublin 1999.

²⁵ APB, PWRN, sygn. 299, *Referat na konferencję nauczycielską w dniach 25–26 i 28–29 VIII 1951 r.*, k. 123–124.

²⁶ APB, PWRN w Białymstoku, sygn. 299, *Referat...*, k. 133.

wspominano. Nawet harcerze, którzy witali obradujących w Białymstoku nauczycieli, podkreślali, że spotykają się oni w *doniosłej chwili uchwalenia konstytucji*. Reszta obrad toczyła się w ustalonym w latach wcześniejszych porządku. Nauczycieli przywitali aktywiści ZMP i dzieci, które członkom Prezydium konferencji wręczały kwiaty. Wyróżniający się nauczyciele otrzymali Krzyże Zasługi, po czym wszyscy zgromadzeni wysłuchali referatu wygłoszonego przez przedstawiciela ZNP. Również w tym przypadku elementem różniącym tekst wystąpienia od wygłaszanych w latach poprzednich było poświęcenie dużej ilości tekstu na zagadnienia związane z konstytucją. Prelegent omówił bowiem założenia nowej ustawy zasadniczej i roli nauczycieli w ich popularyzacji. Skupił się też na zasadach ordynacji wyborczej. Zasygnalizował również potrzebę zaangażowania nauczycieli w pracę propagandową dotyczącą kolektywizacji i upowszechniania idei spółdzielczości produkcyjnej. Było to zarazem wezwanie do realizacji wytycznych VII Plenum KC PZPR o *zacieśnieniu spójni między wsią a miastem*. Obecna na konferencji nauczycielka wyjaśniła zebranym, że owa spójnia ma trzy główne aspekty: kulturalno-oświatowy, polityczny i ekonomiczny. Wszystkie one miały się znaleźć w pracy nauczyciela, którego zadaniem było wyjaśnienie uczniom, a za ich pośrednictwem rodzicom, że realizacja rozporządzeń państwowych dotyczących skupu zboża i kontraktacji stanowiła nie tylko wypełnienie obowiązku, ale było też ważną z ideologicznego punktu widzenia misją. Według prelegentki nauczyciel miał tak pokierować rozwojem ucznia, aby rozbudzić w nim przekonanie i entuzjazm do pracy nad wprowadzeniem zmian w polskiej wsi. Drugim aspektem pracy nauczyciela jako wychowawcy był, pojawiający się już zresztą wcześniej, motyw wzbudzenia w dzieciach i młodzieży nienawiści do tych chłopów, którzy nie chcieli oddawać państwu pól swojej pracy. Ci, jak ich nazywano, *spekulanci i kulacy*, postrzegani byli jako wrogowie narodu polskiego i taki ich wizerunek nauczyciele musieli przedstawiać swoim podopiecznym. Ich zadaniem było też przekonanie do idei kolektywizacji rodziców uczniów. Takie zobowiązanie podjęli między innymi nauczyciele obradujący na konferencji w Bielsku Podlaskim²⁷.

Konferencje sierpniowe stanowiły ważne wydarzenie i jako takie były szeroko komentowane w lokalnej prasie. Dziennikarze informowali czytelników o przygotowaniach do obrad, przedstawiając główne problemy, jakie miały być podczas nich omawiane. Na łamach gazet prezentowano główne tezy wygłaszanych referatów i hasła przewodnie konferencji. Zapowiadano też imprezy towarzyszące obradom. Były to najczęściej wystawy poszczególnych pracowni szkolnych np. fizyczno-chemicznych²⁸. Zwiedzanie ekspozycji odbywało się zazwyczaj drugiego dnia, kiedy zbierały się sekcje przedmiotowe. Na obejrzenie i omówienie wystaw rezerwowano około godziny²⁹.

Na łamach prasy pisywali też kierownicy Wydziałów Oświaty odpowiedzialni za referaty ideologiczne wygłaszane w pierwszym dniu obrad. Przygotowane przez nich teksty trafiały dzięki temu nie tylko do zebranych na konferencji nauczycieli, ale do szerszego grona czytelników, których próbowano w ten sposób przekonać do nowego ideologicznego oblicza szkoły polskiej. W roku 1953 zastępca kierownika Wydziału Oświaty

²⁷ APB, Prezydium WRN, Kuratorium Okręgu Szkolnego w Białymstoku, sygn. 300, *Sprawozdanie z przebiegu pracy w sekcjach w dn. 26 VIII 1952 r. na konferencji sierpniowej w Bielsku Podlaskim*, k. 145.

²⁸ *Przygotowania do konferencji sierpniowych w całej pełni*, w: „Gazeta Białostocka” 30 VIII 1955, nr 206.

²⁹ *Drugi dzień konferencji sierpniowych*, w: „Głos Nauczycielski” 28 VI 1953, nr 26.

Wojewódzkiej Rady Narodowej w Białymstoku tak pisał na łamach „Gazety Białostockiej”: *Konferencje sierpniowe były nieznane w Polsce przedwrześniowej. Władze sanacyjne unikały bowiem większych zebrań bojąc się krytyki swojej polityki szkolnej ze strony nauczycieli. Wprowadzone dopiero w Polsce Ludowej otoczone są troskliwą opieką ze strony Rządu i Partii. Mają na celu pogłębienie świadomości ideologicznej nauczyciela, utrwalenie naukowego światopoglądu i podniesienie wiedzy fachowej – obrady sekcji przedmiotowych. Na czoło obrad już w pierwszym dniu konferencji wysunę się kształtowanie u dzieci światopoglądu naukowego i moralności socjalistycznej*³⁰. Z przytoczonego fragmentu wynika, że kwestie metodyczne i dydaktyczne nie były dla organizatorów najważniejsze. Skupiali się oni przede wszystkim na ideologizacji pedagogów, dla których natomiast istotniejsze były problemy dotyczące samego procesu nauczania. Nachalną indoktrynację, jaką raczono ich podczas obrad, traktowali z dystansem. Dla wielu uczestników obrad konferencje były okazją do wymiany poglądów metodycznych i podzielenia się z kolegami swoimi doświadczeniami. Ponadto część nauczycieli traktowała obrady jako okazję do spotkania z przyjaciółmi, których nie widzieli przez całą wakacje³¹.

W ówczesnej prasie możemy też przeczytać wypowiedzi nauczycieli, którzy dzielili się z czytelnikami swoimi odczuciami po konferencjach. Jedna z nich, nauczycielka ze szkoły w Hajnówce mówiła: *Konferencje sierpniowe zawsze uczyły mnie dużo, przede wszystkim zapoznawały z głównym „kierunkiem natarcia” pracy dydaktyczno-wychowawczej w nowym roku szkolnym. Szeroka dyskusja w czasie konferencji wyrabiała właściwy stosunek do procesu wychowania i nauczania – mogłam stosować omawiane przez kolegów formy pracy*³². Zwraca tu uwagę język tej wypowiedzi charakterystyczny dla omawianych lat. Sformułowania typu *walka*, *ofensywa* były wówczas bardzo często używane. Postawa nauczycieli miała być *bojowa*, a ich praca stanowiła *działania na froncie* lub *odcinku oświaty*.

W miarę upływu czasu nauczyciele dostrzegali coraz więcej wad w organizacji konferencji. Wielogodzinne, nudne, naszpikowane treściami ideologicznymi referaty nużyły i nie stanowiły żadnej pomocy dla pedagogów. W związku z nasilającą się krytyką sierpniowych obrad „Głos Nauczycielski” ogłosił na swoich łamach ankietę pod tytułem ***Co powinni dać nauczycielstwu konferencje sierpniowe?*** Zawierała ona następujące pytania:

1. Czy konferencje sierpniowa w pierwszym dniu ma mieć charakter:
 - a) narady produkcyjnej (jak dotychczas),
 - b) odprawy oświatowej dającej wytyczne do całorocznej pracy naukowo-dydaktycznej.
2. Czy referat wygłoszony pierwszego dnia ma być referatem:
 - a) instrukcyjnym kierownika wydziału oświaty,
 - b) ogólnospowzdawczym kierownika oświaty,
 - c) problemowym kierownika wydziału oświaty lub PODKO bądź też jednego z kierowników szkół lub nauczycieli,
 - d) prelekcją pracownika naukowego.

³⁰ P. Aleksandrowicz, *Najważniejsze problemy nauczania – celem obrad konferencji sierpniowych*, w: „Gazeta Białostocka” 26 VIII 1953, nr 203.

³¹ Relacja p. I. Grzegorzuk emerytowanej nauczycielki, która w latach 1948–1977 pracowała w szkołach w powiecie białostockim, spisana 24 IV 2008 r., maszynopis w posiadaniu autorki.

³² *Wiele nauczyły mnie konferencje sierpniowe*, w: „Gazeta Białostocka” 24 VIII 1954, nr 200.

3. W jaki sposób osiągnąć aktywny udział nauczycielstwa w dyskusji i przygotowaniu konferencji?
4. Czy organizować II dzień konferencji sierpniowej:
 - a) w sekcjach przedmiotowych (jak dotychczas),
 - b) w międzyszkolnych zespołach metodycznych,
 - c) stosować obie formy łącznie³³.

Z powyższego kwestionariusza jasno wynika, że nie negowano samej idei konferencji, zastanawiano się jedynie, jak zmienić ich formę, aby była ona najkorzystniejsza dla nauczycieli. Ankieta dawała możliwość wypowiedzenia się samym zainteresowanym.

W ciągu trzech tygodni od ogłoszenia sondażu redakcja „Głosu Nauczycielskiego” otrzymała 289 odpowiedzi³⁴. Wynikało z nich, że ogół respondentów nie jest zadowolony z dotychczasowej formy obrad. Postulowano, aby referat wygłaszany pierwszego dnia był odprawą oświatową, w której nauczyciele otrzymywaliby merytoryczne wytyczne do pracy na najbliższy rok szkolny. Wydziałom Oświaty zarzucano, że przeprowadzana przez nie analiza pracy szkół jest mało wnikliwa i nieobiektywna. Podobnie negatywnie oceniano prowadzenie obrad przez przewodniczącego Prezydium Rady Narodowej. Nauczyciele uważali, że funkcję tę powinna pełnić osoba lepiej orientująca się w zagadnieniach szkolnych – na przykład któryś z pedagogów wybierany przez ogół nauczycieli obradujących w danym powiecie. Zdecydowanej większości odpowiadających na pytania zawarte w ankiecie nie podobały się długie przemówienia powitalne pełne sloganów określanych jako *wodolejstwo*. Nauczyciele postulowali, że powinno się też ograniczyć lub całkowicie wyeliminować przemówienia gości zapraszanych na rozpoczęcie konferencji. Co ciekawe, pedagodzy zgodnie twierdzili, że część towarzyska obrad, czyli między innymi wieczorki taneczne, powinna pozostać w programie konferencji. Pojawiały się też opinie, że temat referatu wygłaszanego pierwszego dnia powinien być wybierany przez nauczycieli danego powiatu, którzy najlepiej znali lokalne potrzeby i problemy. Postulowano również wcześniejsze zapoznanie nauczycieli z тезami wystąpienia, co znacznie usprawniłoby późniejszą dyskusję. Jeden z respondentów pisał wprost: *Dyskusja będzie swobodna i twórcza, gdy nie będzie narzucać się tematów i wyznaczać z góry dyskutantów, którzy zamiast dyskutować odczytują długie i nudne referaty*³⁵.

Większość nauczycieli pozytywnie odnosiła się do pracy sekcji przedmiotowych, które obradowały drugiego dnia konferencji. Nie podobały im się natomiast wystawy pomocy naukowych, które traktowano jako jedną z wielu dekoracji sal. Zwracano uwagę, że podczas obrad brakowało czasu na dokładne obejrzenie eksponatów i ewentualne wykorzystanie ich w późniejszej pracy³⁶.

W niektórych odpowiedziach nauczyciele wyraźnie sugerowali, że nacisk podczas konferencji należy kłaść na kwestie dydaktyczne, a nie ideologiczne. Zaznaczano, że referaty powinny być krótsze – czas wygłaszania każdego z nich nie powinien zdaniem

³³ *Co powinny dać nauczycielstwu konferencje sierpniowe?*, w: „Głos Nauczycielski” 8 I 1956, nr 2.

³⁴ *Aby obrady były owocne*, w: „Głos Nauczycielski” 12 II 1956, nr 7. Redakcja zaznaczała, że ilość odpowiedzi nie jest być może imponująca, ale założono, że odzwierciedlają one poglądy ogółu nauczycieli z danej szkoły.

³⁵ Tamże.

³⁶ Tamże.

respondentów przekraczać godziny i piętnastu minut. Każde wystąpienie należało obrazować przykładami z praktyki nauczycielskiej. Postulowano również potrzebę dyskusji o pracy w szkołach, w których pedagodzy mieli pod opieką klasy łączone³⁷.

Zdarzały się też odpowiedzi sugerujące, że ich autor nie odnosił się do dydaktyki tylko do ideologii. Podkreślano w nich konieczność krzewienia uczuć patriotycznych i internacjonalistycznych w świadomości uczniów, co miało być nieodzownym elementem każdego przedmiotu. W odpowiedzi na pytanie o problematykę referatu wygłaszanego pierwszego dnia konferencji pisano o potrzebie omówienia kwestii kształtowania moralności socjalistycznej i wychowania nowego człowieka – budowniczego socjalizmu³⁸. Zastanawiające w tym przypadku jest, na ile odpowiedzi te wynikały z osobistych przekonań autora, a na ile z chęci sprostania oczekiwaniom przełożonych.

Czasem nauczyciele sygnalizowali potrzebę zmiany samej ankiety i zamieszczenia w niej pytań, które pomogłyby wypracować odpowiedni sposób postępowania z uczniami wymagającymi specjalnej opieki. Widocznie część pedagogów nie wiedziała, jak w takich sytuacjach zorganizować współpracę z dzieckiem i jego rodzicami i w jakim stopniu nauczyciel może ingerować w życie rodzinne swoich podopiecznych. Niewykluczone, że właśnie takie problemy nurtowały nauczycieli bardziej niż potrzeba przebudowy swojej świadomości ideologicznej³⁹.

Ankiety odsyłane przez pedagogów do redakcji „Głosu Nauczycielskiego” były z reguły podpisane imieniem i nazwiskiem osoby odpowiadającej na pytania. Zdarzało się jednak, że podawano jedynie inicjały. Kobiety często podpisywały się nazwiskami panińskimi. Do redakcji trafiało też sporo anonimów. Nauczyciele obawiali się widocznie, że uwagi krytyczne dotyczące formy konferencji sierpniowych mogą stać się źródłem kłopotów zawodowych.

Wyniki przeprowadzonej ankiety miały być przekazane do Ministerstwa Oświaty z nadzieją, że urzędnicy wykorzystają je do wprowadzenia pożądanych zmian w formie konferencji. Aby sprawdzić, czy tak się stało, redakcja „Głosu Nauczycielskiego” pod koniec sierpnia 1956 r. zamieściła na łamach pisma kolejną ankietę zatytułowaną: ***Jaka była atmosfera tegorocznej konferencji w moim powiecie?*** Sondaż zawierał szesnaście pytań dotyczących przebiegu obrad⁴⁰. Z nadesłanych odpowiedzi wyłaniał się niezbyt optymistyczny obraz sierpniowych obrad, w których tak naprawdę nie zaszły żadne istotne zmiany. Okazało się, że *nieśmiałość nauczycieli mających istotnie coś do powiedzenia, niedowierzanie władzom i obawa przed późniejszymi represjami w wypadku podjęcia krytyki spychała prawdziwą dyskusję do kuluarów. Pojawiały się głosy o likwidacji konferencji lub jej mocnych zmianach*⁴¹. Były to wypowiedzi nieoficjalne, wygłaszane w rozmowach

³⁷ AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 64,teczka: *Konferencje sierpniowe (Co powinny dać nauczyciel-stwu?). Odpowiedzi na ankietę Głosu Nauczycielskiego 1956, Odpowiedź Szczepana Zasady Kierownika Oddziału Szkół Podstawowych w Białymstoku*, k. 207.

³⁸ AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 64,teczka: *Konferencje sierpniowe (Co powinny dać nauczyciel-stwu?) Odpowiedzi na ankietę Głosu Nauczycielskiego 1956, Odpowiedź ze szkoły w Klejwach pow. sejmeński*, k. 177–179.

³⁹ AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 64,teczka: *Konferencje sierpniowe (Co powinny dać nauczyciel-stwu?) Odpowiedzi na ankietę Głosu Nauczycielskiego 1956, Odpowiedź ze szkoły w Oleszkowie pow. białostocki*, k. 70–73.

⁴⁰ *Ankieta–konkurs „Jaka była atmosfera tegorocznej konferencji w moim powiecie?”*, w: „Głos Nauczycielski” 26 VIII 1956, nr 35.

⁴¹ *Tak było – a jak będzie?*, w: „Głos Nauczycielski” 7 X 1956, nr 41.

prywatnych. Nauczyciele nie wierzyli w możliwość faktycznych zmian. Przebieg konferencji sierpniowych stał się jeszcze jednym dowodem na to, że polityka oświatowa władz nie przewidywała zmian, które umożliwiłyby swobodną wymianę poglądów pomiędzy nauczycielami a ich zwierzchnikami.

Próby przekonania nauczycieli, a za ich pośrednictwem młodzieży, do narzuconej w 1944 r. ideologii władze oświatowe i partyjne podejmowały na wielu płaszczyznach, stosując przy tym cały wachlarz metod. Konferencje sierpniowe były na pewno jedną z form ideologizacji pedagogów. Obowiązkowa obecność na obradach ułatwiała tylko nachalną indoktrynację. Największe nasilenie tej *walki o dusze* nauczycieli przypadło na lata 1948–1956. Fakt, iż wielu pedagogów bało się tym działaniom przeciwstawić, nie świadczy wcale, że walka ta zakończyła się zwycięstwem. Znaczna część nauczycieli nie przyjmowała serwowanej im propagandy, biernie wysłuchując sloganów o wyższości socjalizmu nad kapitalizmem. Otwarty sprzeciw mógł skutkować zwolnieniem z pracy lub przeniesieniem na niższe stanowisko. Nie dziwi zatem, że na krytyczne uwagi pozwalano sobie najczęściej tylko w kręgu zaufanych osób. Ten rozdźwięk pomiędzy oficjalną postawą, a prawdziwymi odczuciami był charakterystyczną cechą wielu nauczycieli (i nie tylko ich) nie tylko w pierwszym powojennym dziesięcioleciu, ale niemal przez cały okres PRL.

ANDRZEJ KUSZTELAK

Poznań

WARUNKI I ZASADY FUNKCJONOWANIA POLSKICH SZKÓŁ PRZY AMBASADACH PRL W KRAJACH EUROPEJSKICH W LATACH 1967–1989

WPROWADZENIE

Przełom lat 40. i 50. XX wieku był okresem nawiązywania przez Polskę w nowej rzeczywistości geopolitycznej stosunków dyplomatycznych i konsularnych z wieloma krajami Europy i świata. Konsekwencją otwierania nowych placówek służby zagranicznej było nasilenie wyjazdów do wielu państw europejskich, głównie do tzw. państw socjalistycznych. Wobec faktu deklarowania chęci wyjazdu całą rodziną jednym z wielu problemów, przed którym stawali zarówno wyjeżdżający jak i delegujący, było zagadnienie realizacji obowiązku szkolnego przez dzieci i młodzież. Przyjęto dwa modele postępowania, które uzależnione były od *charakteru państwa czasowego pobytu*. Dzieci dyplomatów skierowanych do pracy w krajach *demokracji ludowej* spełniały obowiązek szkolny, uczęszczając do szkół istniejących przy ambasadach radzieckich. Podlegały wówczas rygorom szkolnym na równi ze swoimi radzieckimi rówieśnikami. Nauka odbywała się w języku rosyjskim i sprowadzała się do realizacji programów szkolnych obowiązujących w ZSRR. Była to zatem nowa wersja rusyfikacji polskich dzieci z woli władz politycznych ówczesnej PRL i samych rodziców. Po zakończeniu czasowego pobytu rodziców w kraju delegowania i powrocie do Polski uczniowie ci kontynuowali naukę w języku rosyjskim w warszawskim Liceum Ogólnokształcącym im. J. Dąbrowskiego.

Na wyjazdy rodzinne pracowników na placówki zagraniczne znajdujące się w krajach zachodnich (czyt. kapitalistycznych) władza ludowa nie wyrażała zgody. Problem rozwiązano połowicznie. Dla wszystkich dzieci obywateli polskich czasowo oddelegowanych do pracy w krajach zachodnich powołano w 1954 roku Dom Dzieci Pracowników Służby Zagranicznej (DDPSZ). Mieścił się on w Warszawie przy ul. Tynieckiej 15/17 i mógł pomieścić do 150 uczniów. Na czas delegowania rodziców zamieszkiwali w tym Domu, zaś obowiązek szkolny realizowali, uczęszczając do różnych szkół warszawskich.

Uczniowie mieszkający w DDPSZ, który formalnie spełniał funkcję szkolnego internatu, podlegali wszystkim rygorom prawa oświatowego i wewnętrznemu regulaminowi. Jeżeli którykolwiek z uczniów wykazywał się brakiem postępów w nauce wyrażającymi się co najmniej dwoma okresowymi lub rocznymi ocenami niedostatecznymi, względnie

oceną dostateczną ze sprawowania, musiał uiścić w warszawskim Kuratorium Oświaty określoną kwotę *tytułem częściowego zwrotu kosztów, jakie państwołożyło bezskutecznie na jego „wykształcenie”*¹.

PIONIERSKIE LATA 1967–1973

Na początku lat sześćdziesiątych nastąpił wzrost wyjazdów obywateli polskich na placówki zagraniczne do Moskwy. Były to wyjazdy do Ambasady, Biura Radcy Handlowego, Rady Wzajemnej Pomocy Gospodarczej, delegatury LOT-u i Żeglugi, różnych akademii wojskowych, placówek naukowych, handlowych i dziennikarskich. W konsekwencji tych wyjazdów, w pierwszej połowie lat 60. przebywało w Moskwie około 150 dzieci w wieku szkolnym. Ustawowy obowiązek szkolny spełniały one, uczęszczając do moskiewskich szkół realizujących program tamtejszej 10-letniej szkoły średniej. Na skutek przebywania przez większą część dnia w rówieśniczym środowisku rosyjskim, uczęszczania do szkoły na dwie zmiany i uczenia się wszystkich przedmiotów w języku rosyjskim, dość szybko dało się zaobserwować powiększające się braki w słownictwie polskim oraz obniżający się poziom wiedzy o kraju ojczystym. Te wszystkie braki szczególnie mocno uwidaczniały się u młodzieży powracającej do kraju, a przede wszystkim u uczniów przystępujących do egzaminów maturalnych. Do tego dochodziły trudności w funkcjonowaniu w nowych, polskich środowiskach szkolnych, ponieważ nie zawsze byli odpowiednio rozumiani i traktowani, zarówno przez kolegów jak i nauczycieli².

W celu przeciwdziałania pojawiającym i narastającym brakom z inicjatywy rodziców zorganizowano naukę języka polskiego, historii i geografii ojczystej w formie kompletów. Zajęcia zorganizowane w lokalu i pod egidą organizacji związkowej prowadziła społecznie jedna nauczycielka – żona delegowanego pracownika ambasady, jeden dzień w tygodniu dla każdego etapu kształcenia. Udział w kompletach był dobrowolny³.

Przy braku dokumentów z pierwszej połowy lat sześćdziesiątych można wnioskować, iż nauczanie dzieci i młodzieży czasowo przebywających w Moskwie w formie kompletów rozpoczęto około roku 1964–1965 i prowadzono do połowy 1967 roku.

Wobec piętrzących się problemów natury organizacyjnej w kontynuowaniu edukacji szkolnej w formie kompletów ówczesny Ambasador PRL w Moskwie, Edmund Pszczółkowski, rozpoczął intensywną kampanię na rzecz powołania do życia formalnie zorganizowanego nauczania dzieci polskich w Moskwie pod nadzorem Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego. Rozpoczęła się wymiana licznej korespondencji między Ambasadą PRL w Moskwie a urzędami w kraju: MOiSW, MSZ, Ministerstwem Finansów, Komitetem Pracy i Placy⁴. Dnia 15 marca 1967 roku Ambasador PRL w Moskwie otrzymał formalną zgodę na zorganizowanie stałej nauki w zakresie języka polskiego, historii, geografii i wychowania obywatelskiego dla dzieci pracowników polskich placówek zagranicznych w Moskwie⁵.

¹ Zgodnie z rozporządzeniem kierownika Resortu Oświaty z dn. 24.11.1944., Dz. Urz. Resortu Oświaty 1944, Nr 1–4, poz. 3.

² AMOiSW,teczka 574/4, Pismo z dnia 9.02.1967 r., nr 6–6–67.

³ Tamże.

⁴ Tamże, pisma z 1967 roku nr: SO1–076–3/1/67; KZ1–132/67; Z–3–24a/25/67; So–171–1/67; 6–6–67.

⁵ Tamże, pismo Z–3–24a/25/67.

Z dniem 1 września roku szkolnego 1967/1968 został utworzony **Punkt nauczania w języku polskim w zakresie szkoły podstawowej i liceum ogólnokształcącego dzieci** pracowników placówek polskich w Moskwie. MOiSW wyraziło jednocześnie zgodę na zatrudnienie 2 osób mających stosowne kwalifikacje pedagogiczne – żon pracowników polskich placówek przebywających w Moskwie – w charakterze nauczycielek na pełnym etacie, czyli 26 godzin tygodniowo. Równocześnie Ministerstwo ustaliło ramowy plan godzin dla poszczególnych klas szkoły podstawowej i liceum ogólnokształcącego⁶.

Obie zatrudnione nauczycielki – mgr Maria Kupeczyk i Kazimiera Kowal – rozpoczęły pracę 15 września 1967 roku, prowadząc nauczanie języka polskiego, historii, geografii i wychowania obywatelskiego. Zajęcia prowadzone były dla 13 grup uczniowskich, obejmujących wszystkie klasy szkoły podstawowej (1–8) i dwie klasy liceum ogólnokształcącego (IX i X) w mieszkaniach na II piętrze budynku przy Leninskim Prospekcie 45. M. Kupeczyk pełniła jednocześnie funkcję kierownika **Punktu nauczania**.

Rok szkolny 1968/1969 przynosi zasadnicze zmiany organizacyjne. Od 1 grudnia 1968 roku, za zgodą MOiSW, zatrudniona została w pełnym wymiarze godzin kolejna nauczycielka języka polskiego, mgr Maria Gromadzka, zaś na początku 1969 roku, w niepełnym wymiarze czasowym, Stanisława Poprzeczko, nauczycielka geografii.

W związku z objęciem edukacją szkolną ponad 150-osobowej grupy uczniów z poziomu szkoły podstawowej i liceum ogólnokształcącego oraz powiększeniem kadry pedagogicznej do czterech osób zmieniono status **Punktu nauczania** na **Szkołę Polską przy Ambasadzie PRL w Moskwie**⁷. Umieszczono ją w budynku moskiewskiej szkoły nr 85 przy ul. Isakowskowo 22.

Koniec roku szkolnego 1968/1969 przyniósł kolejną zmianę sytuacji kadrowej. Kierowniczką Szkoły Maria Kupeczyk zakończyła swój okres pobytu na placówce w Moskwie.

W związku z powrotem ww. do kraju, Ambasador PRL w Moskwie Jan Ptasieński zwrócił się z prośbą do Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego prof. Henryka Jabłońskiego o delegowanie na jej miejsce innego pedagoga. Zdaniem ambasadora, zekonomicznego i organizacyjnego punktu widzenia, najlepszym rozwiązaniem byłoby delegowanie do pracy w moskiewskiej szkole małżeństwa nauczycieli. Równocześnie zasugerował potrzebę wynajęcia w Moskwie lokalu, który można byłoby przeznaczyć na planowany **Ośrodek studentów polskich w Moskwie**, przy którym znajdowałoby się mieszkanie dla delegowanego z kraju małżeństwa. W ten sposób sprawowałoby ono jednocześnie pieczę nad całą siedzibą.

Argumentacja ambasadora przekonała krajowe ośrodki decyzyjne i w dniu 15 sierpnia 1969 roku ambasador J. Ptasieński otrzymał pismo powiadamiające o delegowaniu do

⁶ W świetle powyższych dokumentów należałoby uznać 1.09.1967 r. za datę utworzenia jednostki nauczającej przy Ambasadzie PRL w Moskwie, czyli o cały rok wcześniej, niż podaje to J. Karolczak w swojej książce pt.: *Zespół Szkół Ogólnokształcących dla Dzieci Obywateli Polskich Czasowo Przebywających za Granicą. Rys historyczny*, Warszawa 1997.

⁷ Zmiana nazwy jednostki nauczającej przy Ambasadzie PRL w Moskwie nastąpiła prawdopodobnie z dniem 1 stycznia 1969 roku, ponieważ dokumenty wystawione do końca 1968 roku posługują się nazwą **Punkt nauczania**, zaś wystawione w maju 1969 roku firmowane są przez **Szkołę Polską** w Moskwie. Nie zachował się żaden dokument stwierdzający formalnie zmianę statusu placówki.

pracy w Szkole Polskiej w Moskwie małżeństwa Genowefy i Zenona Jandów z Warszawy. Mgr Zenon Janda⁸ otrzymał równocześnie nominację na kierownika szkoły.

Zajęcia dydaktyczno-wychowawcze w szkole prowadzone były nadal przez czteroosobowe grono pedagogiczne, które stanowili G. i Z. Jandowie oraz K. Kowal i S. Popreczeko.

Z dniem 1 września 1969 roku Szkoła Polska przy Ambasadzie PRL w Moskwie została przeniesiona w nowe miejsce. Otrzymała do swojej dyspozycji cztery sale lekcyjne o łącznej powierzchni 72,5 m² (!) w budynku przy ul. Kutuzowskijskiej Prospekt 7.

Warunki pracy w nowej siedzibie były wyjątkowo trudne, bowiem w klasach liczących od 15 do 32 uczniów, przy pełnej frekwencji, na jednego ucznia przypadało średnio ok. 1 m² powierzchni. Jeżeli do tego dodamy braki w podręcznikach i lekturach szkolnych, a także braki w słownictwie polskim, widoczne przemęczenie fizyczne uczniów spowodowane dużym obciążeniem pracami domowymi w szkole radzieckiej, otrzymamy obraz warunków pracy czteroosobowego zespołu nauczycielskiego, który zmuszony został do ogromnego wysiłku nakierowanego na uzyskanie zadawalających wyników dydaktycznych.

Przełom lata sześćdziesiątych i siedemdziesiątych przyniósł wzrost liczby dzieci przebywających czasowo w Moskwie. Stało się to za sprawą znaczącego zwiększenia się liczby pracowników w Sekretariacie i Stałych Komisjach RWPG i MBWG⁹.

Licząc się z potencjalnym wzrostem liczby dzieci i młodzieży chcącej realizować obowiązek szkolny w języku ojczystym i przy udziale polskich nauczycieli, Z. Janda przedłożył MOiSW propozycję zorganizowania od nowego roku szkolnego 1970/1971 pełnej, 12-letniej szkoły ogólnokształcącej (SP+LO) oraz zwiększenie liczby delegowanych do Moskwy nauczycieli. Jednocześnie czynione były usilne starania o poprawę sytuacji lokalowej szkoły. Starania te, poparte stanowiskiem ambasady, przyniosły ostateczny sukces. Strona radziecka przydzieliła dla potrzeb szkoły polskiej, na prawach wzajemności¹⁰, część budynku szkolnego w rejonie Krasnopresnym, przy ul. 5-tja Magistralna 5, oddając do dyspozycji 12 sal lekcyjnych o łącznej powierzchni ok. 1200 m². Decyzja ta w zasadniczy sposób przyczyniła się do poprawy warunków funkcjonowania całej społeczności szkolnej. Ponadto władze oświatowe w kraju wyraziły zgodę

⁸ Z. Janda, ur. 15.05.1925 roku, był z wykształcenia magistrem geografii i w zawodzie nauczycielskim pracował, od 1946 roku, natomiast pani Genowefa – ur. 14.04.1928 roku – absolwentką Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Warszawskiego, pracowała jako nauczycielka języka polskiego w Warszawie. Państwo Jandowie przyjechali do Moskwy razem ze swoimi dziećmi, 15-letnią córką Ewą i 12-letnim synem Jarosławem, w ostatnich dniach sierpnia 1969 roku i zamieszkali – tymczasowo – w małym pokoju z kuchnią. Dopiero pod koniec grudnia przeprowadzili się do dwupokojowego mieszkania o powierzchni ok. 47 m² przy ul. Sriednia Pierejaskajskaja 14 m. 200.

⁹ RWPG – Rada Wzajemnej Pomocy Gospodarczej, międzynarodowa organizacja gospodarcza państw socjalistycznych z siedzibą w Moskwie, założona w styczniu 1949 roku konwencją podpisana przez Albanię, Bułgarię, Czechosłowację, NRD, Polskę, Rumunię, Węgry i ZSRR. W czerwcu 1962 roku przyjęta została do RWPG Mongolia, w 1964 roku Jugosławia, a w 1972 roku Kuba.

MBWG – Międzynarodowy Bank Współpracy Gospodarczej, stały organ RWPG. Założony 22.10.1963 roku jako bank RWPG z siedzibą w Moskwie, z kapitałem zakładowym 300 milionów rubli transferowych w zlocie. Członkami Banku były państwa należące do RWPG.

¹⁰ Polska przekazała stronie radzieckiej w Warszawie na cele szkolne nieodpłatnie duży budynek na ok. 800 uczniów już w połowie lat pięćdziesiątych.

na kolejną zmianę statusu szkoły. Z dniem nowego roku szkolnego 1970/1971 *Szkoła Polska* w Moskwie przybiera nazwę: *Szkoła Podstawowa i Liceum Ogólnokształcące przy Ambasadzie PRL w Moskwie*.

Powstanie placówki z pełnym ramowym planem nauczania, realizującej pełny program nauczania szkoły podstawowej i liceum ogólnokształcącego, otwiera nowy etap edukacji dzieci i młodzieży w Moskwie. W ciągu niespełna pięciu lat, przy obowiązkowej nauce w szkole radzieckiej, edukacja dzieci i młodzieży polskiej w języku ojczystym przeszła ewolucje od formy nieobowiązkowej nauki na kompletach, przez uczenie się w Punkcie nauczania, uzupełniającą szkołę podstawową i liceum ogólnokształcące, do pełnej 12-letniej szkoły ogólnokształcącej, pierwszej jednostki o takim statusie poza granicami Polski.

W powyższych warunkach *Szkoła Podstawowa i Liceum Ogólnokształcące przy Ambasadzie PRL w Moskwie* pracowała do końca roku szkolnego 1973/1974.

W stolicy naszego zachodniego sąsiada – **Berlinie** przebywała pod koniec lat 60. kilkudziesięcioosobowa grupa dzieci i młodzieży w wieku szkolnym. Obowiązek szkolny wszyscy uczniowie spełniali, uczęszczając do szkół niemieckich lub szkoły przy Ambasadzie ZSRR w Berlinie.

W pierwszych miesiącach 1970 roku ZZPPiS – Związek Zawodowy Pracowników Państwowych i Społecznych przy Ambasadzie PRL w Berlinie zwrócił się do Wydziału Zagranicznego KC PZPR i Ministerstwa Spraw Zagranicznych z wnioskiem o utworzenie przy ambasadzie polskiej jednostki szkolnej. W odpowiedzi Kuratorium Okręgu Szkolnego dla m. st. Warszawy wydało decyzję o powołaniu przy polskiej ambasadzie w Berlinie *szkoły uzupełniającej*, realizującej pełny program nauczania języka polskiego, historii, geografii Polski, wychowania obywatelskiego i propedeutyki nauki o społeczeństwie.

Z nowym rokiem szkolnym 1970/1971 rozpoczęto zajęcia dydaktyczne z ww. przedmiotów, zarówno w zakresie szkoły podstawowej, jak i liceum ogólnokształcącego, w wymiarze 4–9 godzin tygodniowo dla poszczególnych klas. Zajęcia lekcyjne prowadzone były dwa razy w tygodniu w godzinach popołudniowych, tj. od godziny 15 do 20, w dzierżawionym pomieszczeniu stanowiącym w godzinach dopołudniowych biuro Polskiej Agencji Prasowej (PAP).

Mając na uwadze stałą tendencję wzrostu liczby dzieci przybywających do Berlina oraz konieczność zorganizowania w najbliższym czasie pełnej szkoły podstawowej, polski ambasador zwrócił się o pomoc do odpowiednich władz w kraju. W odpowiedzi na sugestie ambasady Kurator Okręgu Szkolnego w m. st. Warszawie – mgr Wiesław Kulmiński, wystosował jeszcze przed końcem roku szkolnego 1972/1973 specjalne pismo¹¹ z prośbą o pomoc w uzyskaniu 6–8-izbowego lokalu, najchętniej w centrum Berlina, który przez okres kilku lat mógłby być wykorzystany przez polską szkołę na zasadzie wzajemności¹².

Zasadnicze zmiany w warunkach prowadzenia edukacji szkolnej dla dzieci obywateli polskich przebywających czasowo w Berlinie przynosi nowy rok szkolny 1973/1974.

¹¹ Pismo b. d. Kuratora W. Kulmińskiego do Kuratorium w m. st. Berlina, nr SO–196/73.

¹² W cytowanym wyżej piśmie W. Kulmiński pisze, iż w Warszawie, niedaleko ambasady NRD, w stosownym budynku szkolnym odbywają się zajęcia szkolne dla dzieci niemieckich.

Podobna sytuacja, jak w Berlinie, występowała w stolicy naszego południowego sąsiada – **Pradze**. Dla kilkudziesięcioosobowej grupy dzieci w wieku szkolnym, uczęszczających na co dzień do szkoły radzieckiej przy Ambasadzie ZSRR w Pradze lub do szkół czechosłowackich, powołano pismem Kuratorium Okręgu Szkolnego m. st. w Warszawie z dnia 11.04.1970 r. **Punkt Konsultacyjny przy Ambasadzie PRL w Pradze**.

Organizację placówki szkolnej w Pradze Kuratorium zleciło mgr. inż. Marianowi Piskorkowi, ówczesnemu pracownikowi Biura Radcy Handlowego, doświadczonemu nauczycielowi szkół chemicznych w Warszawie. Jednocześnie M. Piskorek otrzymał nominację na kierownika tworzonego **Punktu Konsultacyjnego**.

W rzeczywistości powstała jednostka szkolna posiadała status **Terenowego Punktu Konsultacyjnego w Pradze Czeskiej III Korespondencyjnego Liceum Ogólnokształcącego w Warszawie**. Zajęcia rozpoczęto 1 września roku szkolnego 1970/1971 dla grupy 72 uczniów, w gmachu Zawodowej Szkoły Żeńskiej przy ul. Krizownickiej 7. Prowadzone były 4 razy w tygodniu, w godzinach popołudniowych, od godz. 16.30–20.40. Do dyspozycji PK, zwanego powszechnie **Szkołą Polską**, udostępniona została sala wykładowa oraz niewielki gabinet spełniający rolę pokoju nauczycielskiego, biblioteki, miejsca przechowywania pomocy naukowych itp.

Zajęcia prowadziło każdego roku około 10 nauczycieli, którymi byli pracownicy polskich urzędów przedstawicielskich w Pradze lub członkowie ich rodzin posiadający kwalifikacje pedagogiczne, zatwierdzeni każdorazowo przez Kuratorium. Ogółem utworzono 11 grup szkoleniowych od drugiej klasy szkoły podstawowej do czwartej klasy licealnej. Realizowano program szkoły polskiej w zakresie języka polskiego, historii Polski, geografii Polski i wychowania obywatelskiego. Prowadzone były również konsultacje w zakresie słownictwa polskiego matematyki, fizyki i chemii. Były to jednak nieobowiązkowe zajęcia i nie cieszyły się wysoką frekwencją.

Siatka godzin wzorowana była na obowiązującej siatce godzin korespondencyjnych liceów ogólnokształcących¹³.

W roku szkolnym 1971/1972 edukacją objęto 74 uczniów, zaś w następnym roku, 1972/1973, naukę w **Szkole Polskiej** w Pradze pobierało 79 uczniów.

W podobnej sytuacji znajdowali się uczniowie w dwóch stolicach Europy Zachodniej – **Paryżu i Londynie**.

Z inicjatywy **Związku Zawodowego Pracowników Państwowych i Społecznych przy Ambasadzie PRL w Paryżu i Londynie** oraz **Komitetów Założycielskich Rodziców** w obu stolicach, zorganizowano w roku szkolnym 1969/1970 przy tych ambasadach **Punkty nauczania**. Paryski **Punkt nauczania** został umieszczony w siedzibie **Stacji Naukowej Polskiej Akademii Nauk** przy ul. Lamandé 15, czyli w miejscu funkcjonowania Polskiej Szkoły z lat przedwojennych. Siedziba **Punktu nauczania** w Londynie mieściła się przy Lancaster Grove 11.

Wszyscy uczniowie przebywający w Paryżu i Londynie spełniali obowiązek szkolny, uczęszczając do szkół francuskich lub brytyjskich, zaś punkty nauczania, będące filiami

¹³ AZSO,teczka PRAGA, pismo z dn. 13.11.1971, sprawozdania z działalności w r. szk. 1971/72, pismo amba-sady PRL nr 54–39–72, z dn. 27.06.1972.

III Korespondencyjnego Liceum Ogólnokształcącego z siedzibą w Warszawie, umożliwiały uczniom uzupełnienie wykształcenia o przedmioty, których nie było w planach nauczania szkół kraju czasowego pobytu. Jednocześnie w **Punktach** mogły być prowadzone zajęcia dydaktyczne bądź to przez pracowników Stacji PAN (w przypadku Paryża) lub przez pracowników polskich przedstawicielstw w Londynie. Na chwilę obecną nie można określić skali nauczania prowadzonego w latach 1969/1970 – 1972/1973. Można tylko szacunkowo przyjąć, iż grupy te nie przekraczały 20–30 osób.

W roku szkolnym 1971/1972 **Punkt nauczania** w Londynie został przekształcony na **Punkt Konsultacyjny Liceum Ogólnokształcącego przy Ambasadzie PRL w Londynie**. Nastąpiło to za zgodą Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego¹⁴.

Działania zmierzające do utworzenia punktu nauczania w języku ojczystym podjęła również Rada Zakładowa ZZPPiS przy Ambasadzie PRL w **Bukareszcie**. W dniu 27.11.1972 roku przewodniczący Rady Zakładowej ww. Związku wystosował pismo do Ministra Oświaty i Wychowania PRL Jerzego Kuberskiego z prośbą o pomoc w stworzeniu dla ponad 30-osobowej grupy młodzieży warunków do nauki języka polskiego, historii i geografii Polski w języku ojczystym. Jak dotąd, dzieci pracowników Ambasady, BRH i delegatur przedsiębiorstw handlu zagranicznego uczęszczały albo do szkoły radzieckiej przy Ambasadzie ZSRR w Bukareszcie lub do szkoły rumuńskiej z niemieckim językiem wykładowym. Rozwiązanie tej kwestii nastąpiło dopiero po powstaniu ZSO.

ZASADY FUNKCJONOWANIA POLSKICH PLACÓWEK SZKOLNYCH W KRAJACH EUROPEJSKICH W STRUKTURZE ZESPOŁU SZKÓŁ OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH

Powołanie **Zespołu Szkół Ogólnokształcących dla kształcenia Dzieci Obywateli Polskich Czasowo Przebywających za Granicą (ZSO)** na mocy Zarządzenia Nr 81 Ministra Oświaty i Wychowania z dn. 15 czerwca 1973 roku zdecydowanie uprościło procedurę tworzenia oraz koordynowania pracy nowych jednostek szkolnych za granicą.

Jedną z pierwszych decyzji podjętych przez Dyrektora **ZSO** mgr Jana Karolczaka była zgoda na zorganizowanie **Punktu Konsultacyjnego** dla kształcenia korespondencyjnego młodzieży przebywającej w **Bukareszcie**. Finansowanie tego **Punktu** miało się rozpocząć od nowego, tj. 1974 roku, w wysokości 1 etatu¹⁵.

Zajęcia w zakresie uzupełniającym program szkoły obcej, czyli j. polskiego, geografii i historii Polski wraz z wychowaniem obywatelskim, rozpoczęły się już 15 listopada 1973 roku dla grupy 22 uczniów z klas 1–8 SP i kl. I LO, zaś pięć dni później nadeszła oficjalna zgoda dyrektora **ZSO**¹⁶. Kierownikiem jednostki została mgr Zofia Kotlińska, mgr filologii rosyjskiej z dwudziestoletnim stażem pracy pedagogicznej. Siedziba **Punktu** mieściła się przy Al. Alexandru 23, czyli na terenie ambasady, która udostępniła dwa pomieszczenia.

W roku szkolnym 1974/1975 w związku z rozszerzeniem się zakresu kształcenia o klasę II i III licealną, została zatrudniona druga nauczycielka w niepełnym wymiarze

¹⁴ AZSO,teczka LONDYN, pismo SO-078a-25/71 z dnia 15.11.1971 r.

¹⁵ AZSO,teczka BUKARESZT, pismo SO/99/73 z dnia 8.09.1973 r.

godzin i tym samym **Punkt Konsultacyjny** zmienił swój status na **Niepełną Szkołę Podstawową przy Ambasadzie PRL w Bukareszcie**.

W roku szkolnym 1978/1979 kierownictwo Szkoły¹⁷ (**Punktu Konsultacyjnego**) objęła mgr Teresa Borowska, która wraz ze swoim mężem, dr. Stanisławem Borowskim, delegowanym lektorem j. polskiego na **Uniwersytecie Bukareszteńskim**, stanowili zespół nauczycielski, prowadząc zajęcia lekcyjne 3 razy w tygodniu: poniedziałek, środek i piątek, po 3–4 godziny dziennie, ucząc języka polskiego, historii i geografii Polski, zaś w czwartki w godz. 15.30–17.30 (społecznie) zajęcia pozalekcyjne w formie wycieczek do muzeów lub zajęć na miejscu, w lokalu szkoły¹⁸.

W roku szkolnym 1983/1984 placówka bukareszteńska uzyskuje status **Niepełnej Szkoły Podstawowej i Liceum Ogólnokształcącego przy Ambasadzie PRL w Bukareszcie**.

Istniejące warunki lokalowe Szkoły, duże odległości między placówkami, niemożliwość samodzielnego poruszania się małych dzieci po mieście, są przesłanką do poszukiwań nowego lokalu na cele szkolne. W roku szkolnym 1985/1986 Szkoła zajmuje trzy małe pomieszczenia w Konsulacie PRL w Bukareszcie, które pozwalają na jednoczesne przebywanie w szkole maksymalnie 11–12 uczniów. Dlatego zajęcia organizowane są od poniedziałku do czwartku, zarówno w godzinach przedpołudniowych, tj. od 8.00 do 11.30 oraz w godzinach popołudniowych, od 14.00 do 18.15. Każda klasa ma swoje lekcje dwa razy w tygodniu, jedynie klasa 8 ma je trzy razy w tygodniu.

Rok szkolny 1986/1987 przyniósł pewne zwiastuny przyszłej poprawy warunków pracy Szkoły. W związku z decyzją o przeniesieniu delegatur handlowych do nowych pomieszczeń na terenie Bukaresztu, Biuro Rady Handlowego przekazało zajmowany dotąd dwupiętrowy lokal przy ul. Luca Stroici 2 w gestię Ambasady PRL z przeznaczeniem na Szkołę Polską. Należało przeprowadzić tylko stosowny remont pomieszczeń i dostosować je w pełni dla potrzeb szkolnych. Prace te miała wykonać strona rumuńska z racji własności budynku, jednak z powodu użycia wszelkich ekip remontowych do usuwania skutków trzęsienia ziemi, które nawiedziło Rumunię w 1986 roku, remont został przesunięty na początek roku 1987. Po kilkumiesięcznym remoncie **Szkoła Polska przy Ambasadzie PRL w Bukareszcie** rozpoczęła rok szkolny 1987/1988 już w nowej siedzibie. Posiadała teraz do swojej dyspozycji 3 sale lekcyjne, salę do zajęć świetlicowych, bibliotekę z czytelnią oraz duży hol pozwalający na prowadzenie zajęć rekreacyjno-sportowych. Ponadto w budynku umieszczono bibliotekę Ambasady, dwupokojowe mieszkanie dla dyrektora szkoły, pokój nauczycielski, szatnię, kuchnię i sanitariaty. Z kraju dostarczono nowy sprzęt szkolny oraz wiele pomocy naukowych. Oficjalne otwarcie nowej siedziby Szkoły nastąpiło w listopadzie 1987 roku. W prezencie od Szkoły Radzieckiej, do której uczęszczała część polskich uczniów, Szkoła otrzymała jeden projektoskop **Lech**.

Po stworzeniu optymalnych warunków do pracy Szkoła Polska przy Ambasadzie PRL w Bukareszcie wkroczyła w nowy etap swojej historii.

¹⁷ W dokumentach istnieje pewna rozbieżność, ponieważ wszystkie pisma wychodzące posiadają pieczęć – wystawioną zresztą przez ZSO – z nazwą: Zespół Szkół Ogólnokształcących Niepełna Szkoła Podstawowa przy Ambasadzie PRL w Bukareszcie, zaś w pismach przesyłanych do Szkoły używana była nazwa **Punkt Konsultacyjny przy Ambasadzie PRL w Bukareszcie**.

¹⁸ AZSO,teczka BUKARESZT, pismo b. n. z dnia 20.09.1978 r.

Podobne zmiany nastąpiły w **placówce londyńskiej**. W roku szkolnym 1973/1974 Ambasada PRL w Londynie kieruje do dyrektora ZSO w Warszawie formalny wniosek opowiadanie niepełnej szkoły podstawowej oraz powołanie punktu konsultacyjnego liceum ogólnokształcącego¹⁹. Równocześnie stwierdza się, iż powstałe już wcześniej jednostki są dobrze zorganizowane, posiadają energiczne kierownictwo i bardzo dobry personel pedagogiczny. Ponadto kierownictwo Ambasady, organizacja partyjna i związkowa żywo interesują się sprawami nauczania i wychowania dzieci i młodzieży.

Powyższe wnioski zostały zaakceptowane w kraju i obie jednostki zostały formalnie zatwierdzone Zarządzeniem MOiW z dnia 15.06.1973²⁰.

W związku z realizacją pełnego programu polskiego i planu zajęć w dotychczasowej strukturze jednostki szkolnej w Londynie, a także kierując obsadą kadry pedagogicznej oraz zabezpieczeniem bazy lokalowej do nauki, z dniem 1.09.1979 roku **ZSO** w Warszawie zmienił status jednostki na **Szkołę Podstawową i Liceum Ogólnokształcące przy Ambasadzie PRL w Londynie**. Tym samym powstała druga po placówce moskiewskiej szkoła polska, prowadząca nauczanie stacjonarne wg statutu obowiązującego w kraju z dostosowaniem do warunków na placówce przedstawicielskiej.

Już w roku 1978/1979 Szkoła została zlokalizowana w wynajętych przez Ambasadę pomieszczeniach w Drama&Tape Centre, Princento Street Holborn oraz na Lancaster Grove 13. Istniejące warunki prowadzenia pracy dydaktyczno-wychowawczej nie były jednak satysfakcjonujące zarówno dla nauczycieli, jak i samych uczniów, zarówno ze względu na uciążliwe dojazdy do szkoły, a także na niedostosowanie ich dla potrzeb szkolnych.

Po zmniejszeniu przez władze brytyjskie ilości izb lekcyjnych w szkole w lutym 1979 roku podjęto decyzję o jej przeniesieniu na Lancaster Grove 9, 11 i 13. Mimo to, liczba sal była niewystarczająca, dlatego z konieczności zajęcia prowadzono także w domku letniskowym znajdującym się na dziedzińcu szkolnym.

Kierownictwo Ambasady podjęło wówczas inicjatywę wybudowania na posesji Lancaster Grove trzyizbowego pawilonu. Z racji jednak dużych kosztów zaadoptowano, przy pomocy i poparciu dyrektorów polskich spółek, stojące na podwórku szkolnym baraki. Tym sposobem szkoła otrzymała oddane w listopadzie 1979 roku i czerwcu 1980 roku 4 nowe izby lekcyjne placówek zwiększając ich ogólny stan do 11 sal. Ponadto szkoła dysponowała pomieszczeniem na bibliotekę szkolną i pokojem nauczycielskim. Na przełomie 1979 i 1980 roku placówka otrzymała typowy sprzęt szkolny, podstawowe pomoce naukowe i podręczniki. Stan ten w pełni zabezpieczył jej warunki do organizacji pracy dydaktycznej i wychowawczej na najbliższą przyszłość.

Szkoła prowadziła zajęcia dydaktyczne wg pełnego programu krajowego we wszystkich klasach szkoły podstawowej, łącznie z oddziałem przedszkolnym (kl. „O”) oraz we wszystkich klasach liceum ogólnokształcącego o profilu podstawowym. Proces nauczania obejmował następujące przedmioty: j. polski, j. rosyjski, historię, geografę, wychowanie obywatelskie, biologię, środowisko społeczno-przyrodnicze, matematykę, fizykę, chemię, propedeutykę nauki o społeczeństwie i zajęcia fakultatywne. Zajęcia odbywały się trzy dni w tygodniu: poniedziałki przeznaczone zostały na zajęcia fakultatywne dla kl. IV

¹⁹ AZSO,teczka LONDYN, pismo b. n. z dnia 25.02.1974 r.

²⁰ Tamże, pismo nr KO-78a-20/1/73.

LO, w środy, między 18.20 a 20.30 odbywały się lekcje dla klas 5–8 szkoły podstawowej i wszystkich klas licealnych, zaś w soboty od 9.00 do 15.30 lekcje miały wszystkie klasy z wyjątkiem „zerówki”. W tygodniu realizowano łącznie ok. 100 godzin lekcyjnych. W następnych latach liczba godzin realizowanych w tygodniu była systematycznie zwiększana dochodząc w roku 1988/1989 do 118.

Jedna z sal udostępniana była dwa razy w tygodniu na gabinet lekarski, z którego korzystali pracownicy Ambasady. Ponadto jedna z sal pełniła funkcję klubu z wyposażeniem sportowym, systematycznie wykorzystywanego przez uczniów i częściowo przez pracowników Placówki.

Wzrost liczby uczniów spowodował pogorszenie się warunków do nauki. Chcąc wprowadzić jedną zmianę dla wszystkich dzieci, dyrekcja szkoły zaproponowała postawienie kolejnego, trzeciego baraku dla potrzeb Szkoły. Dzięki wsparciu kierownictwa Ambasady, w czasie ferii letnich 1988 roku, placówka szkolna, która w stałym budynku posiadała 7 sal dydaktycznych, otrzymała nowy pawilon o pięciu pomieszczeniach dydaktycznych, który postawiono na miejscu spróchniałego baraku o 4 izbach lekcyjnych. W ten sposób stan infrastruktury szkolnej poprawił się na tyle, że zapewniał w miarę spokojną realizację zadań statutowych szkoły na najbliższe lata.

Zmienił się także stan organizacyjny placówki szkolnej w **Berlinie**. W lutym 1974 roku złożono do **ZSO** w Warszawie formalny wniosek o zatwierdzenie szkoły podstawowej przy Ambasadzie i **Punktu Konsultacyjnego** przy tejże. W rezultacie od 1.09.1974 przy Ambasadzie PRL w Berlinie rozpoczęła działalność **Niepełna Szkoła Podstawowa i Punkt Konsultacyjny**. Zajęcia szkolne odbywały się od poniedziałku do piątku w godzinach od 15.00 do 21.00. Każda klasa miała swoje lekcje dwa razy w tygodniu.

Szkoła dysponowała 5 pomieszczeniami udostępnionymi przez stronę niemiecką w budynku Oberschule Edgar Andre-Berlin, Strausbergerstrasse 38. Obok uczniów z terenu Berlina (Wschodniego) dowożona była także grupa uczniów z Berlina Zachodniego. Do szkoły zapisana była także niewielka grupa (ok. 10 uczniów) mieszkająca w Lipsku. Nauczanie tej grupy odbywało się drogą korespondencyjną, zaś jeden raz w miesiącu odbywały się bezpośrednie konsultacje na terenie szkoły.

Od stycznia 1976 roku jednostka szkolna w Berlinie zmieniała status na **Szkołę Polską przy Ambasadzie PRL w Berlinie**.

W okresie zimowym, dla uczniów z terenu Berlina Zachodniego prowadzone były zajęcia bezpośrednio na terenie Polskiej Misji Wojskowej.

Należy również wspomnieć o funkcjonowaniu filii Szkoły Polskiej w Berlinie, (w rzeczywistości odrębnych punktów konsultacyjnych) tworzonych od 1976 roku w dużych skupiskach rodzin polskich, głównie przy terenach budów. Działały one w miarę potrzeb w Magdeburgu, Rostocku, Guben, Schwedt, Dreźnie, Cottbus, Lipsku, Halle i innych miastach.

W roku szkolnym 1978/1979 zakończono wyposażanie szkoły w sprzęt i pomoce naukowe.

Przez następne dziesięć lat edukacja dzieci i młodzieży polskiej prowadzona była w godzinach popołudniowych, w udostępnionych (nieodpłatnie, na prawach wzajemności) przez berlińską Oberschule Edgar André 5 salach lekcyjnych. Ponadto Szkoła otrzymała do swej dyspozycji dwa wydzielone pomieszczenia na bibliotekę i pokój nauczycielski, spełniający jednocześnie rolę magazynu pomocy naukowych.

Znaczny wzrost liczby uczniów od połowy lat osiemdziesiątych zmuszał do dzielenia klas na grupy. Równocześnie wystąpił poważny wzrost liczby uczniów w zamiejscowych punktach konsultacyjnych, zwłaszcza w Lipsku, Guben i Cottbus. W związku z zaistniałą sytuacją, Konsul Generalny PRL w Lipsku wystosował w marcu 1989 roku pismo do Ministerstwa Edukacji Narodowej w Warszawie z prośbą o utworzenie odrębnej Szkoły Polskiej obejmującej zasięgiem swego działania obszar lipskiego okręgu konsularnego w NRD²¹. Wniosek motywowano tym, że do tego czasu, dla grupy ok. 40 uczniów prowadzone były już zajęcia przez trzech polskich nauczycieli w czterech salach lekcyjnych w 36 Oberschule im. Geschwister-Scholl, udostępnionych polskiemu konsulatu przez Kuratorium Szkolne w Lipsku. Niestety, MEN stanęło na stanowisku ewentualnego powołania samodzielnego punktu konsultacyjnego pod nadzorem pedagogicznym i organizacyjnym dyrektora Szkoły Polskiej w Berlinie. Jednocześnie zmienił się status Szkoły, która od roku szkolnego 1982/1983 nosiła już nazwę *Szkoła Podstawowa i Liceum Ogólnokształcące przy Ambasadzie PRL w Berlinie*.

Podobne zmiany jak w przypadku Szkoły Polskiej w Bukareszcie, Londynie i Berlinie, dokonały się jeszcze w pozostały stolicach europejskich: Pradze, Paryżu, Budapeszcie, Sofii, Wiedniu i Kolonii.

Funkcjonujący w **Pradze Terenowy Punkt Konsultacyjny** uzyskał w roku szkolnym 1973/1974 status *Niepełnej Szkoły Podstawowej i Punktu Konsultacyjnego przy Ambasadzie PRL w Pradze*.

Szkoła Podstawowa prowadziła obowiązkowe zajęcia z języka polskiego, historii, geografii Polski i wychowania obywatelskiego, zaś w **Punkcie Konsultacyjnym** w zakresie nauczania j. polskiego, geografii i historii Polski oraz propedeutyki nauki o społeczeństwie. Ponadto obie jednostki prowadziły zajęcia informacyjne z zakresu matematyki, fizyki, chemii i biologii dotyczące nazewnictwa polskiego, zasad i pojęć tych przedmiotów, aby ułatwić uczniom lepsze zrozumienie programu szkoły radzieckiej bądź czeskiej, a po powrocie do kraju ułatwić uczniom szybkie wdrożenie się do normalnego trybu nauki wg programu polskiego.

Ogółem w Szkole Podstawowej siatka godzin obejmowała średnio 69 godzin tygodniowo, zaś w **Punkcie Konsultacyjnym** – średnio 45 godzin tygodniowo.

Podobnie jak we wszystkich wcześniej omówionych placówkach szkolnych, uczniowie Szkoły Polskiej w Pradze uczęszczali w godzinach popołudniowych do różnych szkół kraju pobytu, czyli: szkoły radzieckiej względnie do szkół czeskich. Kilkoro uczniów uczęszczało do szkoły francuskiej. Zajęcia prowadzone były 1–2 razy w tygodniu dla każdej klasy, w godzinach 16.25–20.30, w gmachu szkoły ekonomicznej przy ul. Krizownickiej 7. Strona czeska udostępniła 6 sal lekcyjnych, jedno pomieszczenie służące za pokój nauczycielski, bibliotekę, magazyn pomocy naukowych i kancelarię szkoły.

Obok placówki szkolnej w stolicy Czechosłowacji uruchomiono dodatkowo zajęcia konsultacyjne w Bratysławie. Jednorazowo każdego miesiąca, w sobotę i w niedzielę, w Ośrodku Kultury Polskiej, troje nauczycieli prowadziło konsultacje z j. polskiego, historii, geografii, propedeutyki nauki o społeczeństwie oraz wychowania obywatelskiego

²¹ AZSO, teczka BERLIN, pismo nr 54–20–89 z dnia 17.03.1989 r.

w wymiarze łącznym 24 godzin w stosunku miesięcznym, dla ok. 12 uczniów z terenu Bratysławy i Wiednia²².

W roku szkolnym 1976/1977 polska placówka szkolna w stolicy Czechosłowacji używa już nazwy *Szkoły Polskiej przy Ambasadzie PRL w Pradze* i przeniesiona zostaje do nowej siedziby. W budynku czeskiej szkoły podstawowej przy ul. Legerova 5, Szkoła Polska otrzymała do swej wyłącznej dyspozycji 5 pomieszczeń do nauczania, pokój nauczycielski wraz z kancelarią szkoły oraz pokój spełniający funkcje świetlicy, szkolnej biblioteki i harcówki. W wydzielonej części korytarza powstała szkolna szatnia. Ogółem powierzchnia użytkowa szkoły wynosiła 230 m². Dodatkowo – tylko w godzinach popołudniowych – szkoła Polska mogła korzystać z innych sal lekcyjnych, auli i sali gimnastycznej. Otrzymała także sprzęt i pomoce naukowe zakupione przez **ZSO**. Należy jednak dodać, że nowa siedziba Szkoły usytuowana była bezpośrednio przy arterii przelotowej Praga–Wiedeń o bardzo dużym nasileniu ruchu samochodowego, które przyniosło silne zanieczyszczenie powietrza oraz wzrost natężenia hałasu.

W nowych warunkach lokalowych zajęcia odbywały się od poniedziałku do piątku w godzinach od 8.00 do 19.05, w łącznym wymiarze 90 godzin. W soboty prowadzone były konsultacje dla uczniów spoza Pragi: Bratysławy, Ostrawy, Bańskiej Bystrzycy i Prunerowa.

W roku szkolnym 1982/1983 Szkoła Polska przy Ambasadzie PRL w Pradze została przekształcona w *Szkołę Podstawową i Liceum Ogólnokształcące przy Ambasadzie PRL w Pradze*²³. Systematyczny wzrost liczby uczniów oraz poprawa warunków pracy stały się przesłanką do zmiany statusu, mimo że pełny program nauczania realizowano tylko w zakresie nauczania początkowego, czyli w klasach 1–3. W pozostałych klasach plan zajęć przewidywał nauczanie w zakresie dotychczasowych, pięciu przedmiotów humanistycznych, przy wzroście liczby godzin do ok. 120 w wymiarze tygodniowym.

Dodatkowo uruchomiony został punkt konsultacyjny w Brnie dla ok. 10 uczniów.

Z nadzieją na otrzymanie nowego lokalu o znacznie większej powierzchni oraz korzystniej usytuowanego *Szkoła Polska* w Pradze wkroczyła w nowy etap swoich dzieł.

Paryski Punkt nauczania istniejący od końca 1969 roku uzyskał z początkiem roku szkolnego 1974/1975 status *Punktu Konsultacyjnego przy Ambasadzie PRL w Paryżu*. Zajęcia rozpoczęte 18.09.1974 r. prowadzono początkowo w siedzibie PAN przy ul. Lamandé 15, która dysponowała stosowną bazą do prowadzenia lekcji, łącznie z bazą noclegową dla uczniów spoza Paryża, ale już w następnym roku szkolnym wynajęto sale lekcyjne w budynku szkoły francuskiej przy ul. Lecomté 6. Zajęcia, głównie z fizyki i chemii, prowadzono w *College d'Enseignement Secondaire 4*, place du Commerce. Kierownictwo *Punktu Konsultacyjnego* objął ówczesny kierownik Stacji PAN w Paryżu, mgr Karol Bielecki, z wykształcenia historyk z dwuletnim stażem pracy pedagogicznej. W procesie kształcenia wspomagało go jeszcze czterech innych pracowników Stacji.

Zajęcia dla szkoły podstawowej z zakresu języka polskiego, historii, matematyki, fizyki i chemii, w wymiarze 5 godzin tygodniowo, odbywały się w każdą środę od godz.

²² AZSO,teczka PRAGA, pismo nr 6/74 z dnia 30.09.1974 roku.

²³ W archiwum nie znajduje się jednak dokument, w którym zawarta została decyzja o zmianie statusu.

14.15 do 18.45, zaś dla uczniów klas licealnych, z tych samych przedmiotów, dwa razy w tygodniu, w środę i sobotę, w wymiarze łącznym 9 godzin tygodniowo.

W roku szkolnym 1980/1981 *Punkt Konsultacyjny* został przekształcony w *Szkołę Podstawową i Liceum Ogólnokształcące przy Ambasadzie PRL w Paryżu*. Plan zajęć obejmował nauczanie 9 przedmiotów, tj. polskiego, historii, wiedzy obywatelskiej, geografii, matematyki, fizyki z astronomią, chemii, biologii z higieną i propedeutyki nauki o społeczeństwie, w wymiarze 45–52 godzin tygodniowo. Dniem zajęć nadal pozostała środa. Lekcje prowadzono w bursie *Stacji Naukowej PAN* (klasy 5–IV) i w świetlicy Ambasady (klasy 1–4), przy wzrastającej systematycznie liczbie uczniów, osiągając w roku szkolnym 1983/1984 liczbę około 100 osób.

Należy podkreślić, iż Szkoła Polska w Paryżu, przy bardzo trudnych warunkach lokalowych, obejmowała edukacją w języku ojczystym nie tylko uczniów z terenu Paryża, ale także z innych ośrodków przebywania obywateli polskich we Francji: Nicei, Lyonu, Lille, Le Chesnay. Egzamininy promocyjne zdawali tu także uczniowie z Belgii, Hiszpanii a nawet Zairu.

Począwszy od września 1984 roku, z uwagi na zwiększony wymiar godzin, starsze klasy (8–IV) odbywały swoje zajęcia także w soboty. Równocześnie wprowadzono dodatkowo, na zasadzie dobrowolności, nauczanie języka rosyjskiego w klasach 5–IV w wymiarze 1 godziny tygodniowo.

Od września 1985 r. poprawiły się warunki pracy Szkoły w Paryżu dzięki zawartej przez MOiW umowie z PAN²⁴, na mocy której szkoła powróciła na ul. Lamandé 15, zajmując siedem małych pomieszczeń na zasadzie wyłączności oraz dwa na zasadzie wspólnego użytkowania ze *Stacją PAN* w Paryżu. Pomieszczenia zostały wyremontowane, zaś z kraju dostarczone zostały nowe pomoce naukowe do historii, geografii i j. polskiego.

Przy tej – mimo wszystko – skromnej infrastrukturze dydaktycznej, ponad 120-osobowa społeczność uczniowska oraz 21-osobowe grono pedagogiczne *Szkoły Polskiej w Paryżu* weszli w nowy etap swoich dziejów.

W znacznie trudniejszej sytuacji, głównie w sferze językowej, znajdowały się dzieci i młodzież przebywająca w **Budapeszcie**. Każdego roku grupa około 30 uczniów z różnego poziomu kształcenia uczęszczała bądź to do szkoły węgierskiej, bądź do *Średniej Szkoły Radzieckiej przy Ambasadzie ZSRR w Budapeszcie*. Chcąc ułatwić wszystkim dzieciom pracowników polskich placówek w stolicy Węgier zdobycie wykształcenia w zakresie programu polskiej szkoły podstawowej i liceum ogólnokształcącego, ówczesny ambasador Tadeusz Hanuszek zwrócił się z prośbą do Ministerstwa Oświaty i Wychowania o powołanie w Budapeszcie punktu konsultacyjnego kształcenia ogólnego²⁵.

Formalne zgłoszenie *Punktu Konsultacyjnego* do *ZSO* nastąpiło 5.02.1974 r., a niepełna miesiąc później zgłoszono niepełną szkołę podstawową.

Obie placówki: *Niepełna Szkoła Podstawowa i Punkt Konsultacyjny Kształcenia Ogólnego przy Ambasadzie PRL w Budapeszcie* rozpoczęły działalność 11 lutego 1974 roku. Kierownictwo placówki objął dr Jan Lewandowski, adiunkt Uniwersytetu

²⁴ Umowa w sprawie wynajmu pomieszczeń w budynkach administrowanych przez Stację PAN przy 15, Rue Lamandé, 75017 Paris, została podpisana 14 września 1985 r. Podaje za: Pismo I. dz. 163/85 z dn. 18.12.1985 r. dyrektora Szkoły do Rady Pracowniczej przy Ambasadzie PRL w Paryżu.

²⁵ AZSO,teczka BUDAPESZT, pismo Nr 54/1/74/73 z dnia 23.11.1973 roku.

Warszawskiego z siedmioletnim stażem pracy pedagogicznej, lektor języka polskiego na Uniwersytecie Budapeszteńskim. Zajęcia dla uczniów Szkoły Podstawowej odbywały się gościnnie w szkole węgierskiej przy Deák tér²⁶, zaś zajęcia dla młodzieży **Punktu Konsultacyjnego** – w pomieszczeniach Ambasady przy ul. Gorkiego 16.

Na wniosek Ambasady PRL z dniem 1 września 1976 roku placówka uzyskiwała status **Niepełnej Szkoły Podstawowej i Liceum Ogólnokształcącego przy Ambasadzie PRL w Budapeszcie**.

Od stycznia do marca 1977 r. zajęcia prowadzone były w pomieszczeniach szkoły węgierskiej oraz w pomieszczeniu piwnicznym ambasady, które jednak nie pozwalały na stworzenie samodzielnej bazy dydaktycznej. Różne miejsca nauki powodowały utrudnienia w dojazdach do szkoły i koordynację zajęć. Z inicjatywy dyrektora szkoły oraz przy poparciu kierownictwa ambasady w Budapeszcie, został wydzierżawiony od władz miejskich i adaptowany dla potrzeb szkolnych lokal przy ul. Benczur 39 b m. 9 (III p.)²⁷, o powierzchni 150 m². Utworzono w nim 3 sale lekcyjne oraz 2-pokojowe mieszkanie dla dyrektora szkoły. Koszty adaptacji lokalu sfinansowała Ambasada i Ośrodek Kultury Polskiej.

W tym samym czasie Szkoła otrzymała typowy sprzęt szkolny zakupiony z budżetu MOiW oraz pomoce naukowe, które przekazała jej Centrala Handlu Zagranicznego „Labimex”, po zakończeniu wystawy pomocy szkolnych zorganizowanej w Budapeszcie w 1977 roku. W ten sposób Szkole Polskiej w Budapeszcie, mimo, iż na oficjalnej pieczęcie figuruje nazwa **Szkoła Podstawowa i Liceum Ogólnokształcące przy Ambasadzie PRL w Budapeszcie**, stworzono na najbliższą przyszłość optymalne warunki do prowadzenia działalności dydaktyczno-wychowawczej. Ponadto w połowie lat osiemdziesiątych Szkoła miała otrzymać całe piętro dotychczasowego budynku ambasady po planowanej budowie nowego obiektu dla potrzeb polskiej placówki dyplomatycznej.

Szkoła Polska w Budapeszcie, podobnie jak inne placówki o tym statusie, prowadziła edukację dzieci i młodzieży w zakresie języka polskiego, historii Polski, geografii Polski, wiedzy obywatelskiej i propedeutyki nauki o społeczeństwie w łącznym wymiarze 27 godzin tygodniowo. Zajęcia odbywały się cztery razy w tygodniu, od poniedziałku do czwartku, w godzinach 14.50–19.05, piątek przeznaczono na organizację zajęć pozalekcyjnych i spotkania z rodzicami. Sytuacja lokalowa Szkoły jak i jej status nie uległy zmianie do roku szkolnego 1988/1989.

Do końca roku szkolnego 1976/1977 dzieci rodziców oddelegowanych służbowo na placówki zagraniczne w **Wiedniu** były dowożone na nauczanie prowadzone przez **Punkt Konsultacyjny** w Bratysławie. W związku z jego przewidywaną likwidacją z dniem 31.08.1977 roku, ówczesny ambasador PRL w Wiedniu – Ryszard Karski – poinformował dyrektora **ZSO** w Warszawie, iż przy tamtejszej ambasadzie, na wniosek zainteresowanych rodziców, organizowany jest **Punkt Konsultacyjny**, w którym przewiduje

²⁶ W pracy Urszuli Kaczmarek pt.: *Kultura zbiorowości polonijnych Europy Środkowej 1945–1989*, Poznań, Wyd. UAM, 1993, s. 175 znajduje się informacja, iż szkoła znajdowała się przy ul. Sütő 1.

²⁷ Tamże, s. 175.

²⁸ AZSO,teczka WIEDEŃ, pismo l. dz. 6–14–77 z dnia 22.03.1977 r.

się objęcie nauczaniem języka polskiego, historii Polski, geografii Polski, wychowania obywatelskiego i propedeutyki nauki o społeczeństwie grupy ok. 20 uczniów²⁸.

Pierwszym kierownikiem *Samodzielnego Punktu Konsultacyjnego przy Ambasadzie PRL w Wiedniu* została Zenobia Miller, mgr filologii polskiej, dotychczasowa redaktor naczelna miesięcznika „Oświata i Wychowanie”²⁹.

W pierwszym roku funkcjonowania *Punktu* (1977/1978) edukacją objęto 30 dzieci pracowników ambasady, delegatury PKP i PKS, Orbisu oraz Konsulatu w Bratysławie. Ustalono, iż 11 uczniów realizować będzie program języka polskiego dla klas 1–5, 10 uczniów pobierać będzie naukę języka polskiego, historii i wychowania obywatelskiego na poziomie klas 6–7, natomiast 9 uczniów realizować będzie program I i III klasy licealnej w zakresie j. polskiego, historii i geografii. W uzgodnieniu z ambasadorem i konsulem ustalono, iż proces nauczania będzie prowadzony w świetlicy Ambasady oraz w poczekalni (!) Konsulatu cztery razy w miesiącu: w piątki z uczniami klas 1–5, zaś w soboty z pozostałymi uczniami. Troje nauczycieli rozpoczęło nauczanie 9 września 1977 roku.

W drugim roku nauki warunki nauki uległy pewnej poprawie, ponieważ wygospodarowano dodatkowe pomieszczenie świetlicowe w Ambasadzie i zrezygnowano z poczekalni Konsulatu.

Rok szkolny 1979/1980 przyniósł zmianę statusu *Punktu Konsultacyjnego*, który przekształcony został w *Szkołę Podstawową i Liceum Ogólnokształcące przy Ambasadzie PRL w Wiedniu*. Z dniem 1.10.1979 roku kierownictwo Szkoły Polskiej objął mgr Eugeniusz Pietrzykowski, dotychczasowy wicedyrektor Departamentu Kształcenia Ogólnego MOiW³⁰.

W październiku 1979 roku ambasador Polski w Austrii – Andrzej Jedynek, podjął działania zmierzające do poprawy warunków nauczania w tutejszej Szkole, wskazując na możliwość przejęcia lokalu o powierzchni 150 m² znajdującego się w centrum Wiednia przy ul. Boerhaaveg 25, będącego własnością Fundacji „Dom Polski”. Lokal wymagał jednak gruntownego remontu i adaptacji do potrzeb szkolnych. Prace rozpoczęto w rzeczywistości dopiero po zakończeniu roku szkolnego, czyli w czerwcu 1980 roku. Okazało się, iż łączna powierzchnia w dwu z trudem wyremontowanych salkach lekcyjnych wynosiła zaledwie 40 m². Niezbędne środki finansowe konieczne do zainwestowania w prace remontowe przekraczały możliwości płatnicze MOiW.

Niestety, do momentu nadejścia zimy nie zdążono wykonać wszystkich prac, głównie związanych z doprowadzeniem ogrzewania, dlatego też, na wniosek Ambasady, z dniem 2.11.1980 roku zajęcia szkolne przeniesiono ostatecznie do *Instytutu Polskiego* przy Am. Gertade 3.

Nauczanie w języku ojczystym prowadzono od poniedziałku do piątku, w godzinach od 15.30 do 19.50, jeden raz w tygodniu dla każdej klasy, bowiem wszyscy uczniowie uczęszczali w godzinach popołudniowych do szkół austriackich lub do szkoły angielskiej.

Plan zajęć przewidywał nauczanie w zakresie j. polskiego, historii, geografii, wychowania obywatelskiego, propedeutyki nauki o społeczeństwie oraz matematyki (kl. 1–5)

²⁹ Tamże, pismo SO–531/77 z dnia 15.09.1977 r.

³⁰ Tamże, pismo SO–694a/79 z dnia 1.10.1979 r.

³¹ Tamże, sprawozdania o organizacji roku szkolnego 1977/1978 – 1988/1989.

w łącznym wymiarze, najpierw 34 godzin (1977), następnie sukcesywnie zwiększając je, aby w roku szkolnym 1988/1989 dojść do 71 godzin³¹.

Wobec kryzysu gospodarczego, z którym borykał się kraj, sytuacja lokalowa Szkoły Polskiej w Wiedniu nie uległa praktycznie żadnym zmianom w ciągu całej dekady lat osiemdziesiątych. Cała infrastruktura szkolna zamykała się w skromnym lokalu, składającym się z 3 pomieszczeń do nauczania, małego pomieszczenia na bibliotekę oraz klubu młodzieżowego (harcówki). Wieloletnie poszukiwania nowego lokalu nie przyniosły rezultatu.

Brak korelacji między wszystkim zainteresowanymi stronami (Ambasadą, ZSO i MOiW) oraz ówczesne problemy finansowe polskiego rządu sprawiły, iż szansa na stworzenie szkoły z prawdziwego zdarzenia w budynku „Domu Polskiego” nie została wykorzystana.

Na początku lat siedemdziesiątych w **stolicy Bułgarii – Sofii**, przebywało każdego roku około 20 dzieci w wieku szkolnym. Uczęszczały one bądź to do szkoły bułgarskiej, bądź do szkoły radzieckiej przy Ambasadzie ZSRR w Sofii. Już po krótkim czasie trwania tej edukacji rodzice dzieci zaczęli dostrzegać trudności w posługiwaniu się językiem ojczystym. Aby temu procesowi zapobiec, Ambasador PRL w Sofii – Jerzy Muszyński oraz Przewodniczący ZZPPiS przy Ambasadzie PRL w Sofii Zenon Zacharko, zwrócili się dnia 25.11.1974 r. z wnioskiem do Ministerstwa Oświaty i Wychowania w Warszawie o otwarcie przy tutejszej ambasadzie punktu konsultacyjnego i zabezpieczenie na ten cel niezbędnych środków finansowych³².

Już 25 stycznia 1975 roku Ambasador PRL w Sofii otrzymał pismo z **ZSO**³³ w Warszawie, w którym poinformowany został o zgodzie MOiW na otwarcie **Punktu Konsultacyjnego przy Ambasadzie PRL w Sofii** z dniem 1 stycznia 1975 roku.

Z upoważnienia dyrektora **ZSO** mgr J. Karolczaka organizacją PK zajęła się mgr Irena Brokowska przy współpracy Rady Zakładowej. Pierwsza siedziba polskiej jednostki szkolnej mieściła się w jednej salce w piwnicach budynku Biura Radcy Handlowego przy ul. Klementa Gottwalda 154 (obecnie Ewłogi Georgijewa).

Zajęcia dla 22 uczniów kl. 1–2, 3–4, 5–6, 7–8 Szkoły Podstawowej i kl. IV Liceum Ogólnokształcącego rozpoczęto od drugiego semestru i prowadzono je cztery razy w tygodniu od godz. 17.00 do 20.15. Zespół nauczycielski składający się z czterech nauczycieli prowadził lekcje dwa razy w tygodniu dla każdej klasy.

W następnym roku szkolnym wybrany został Komitet Rodzicielski i zaczęto tworzyć bibliotekę szkolną.

W roku szkolnym 1981/1982 plan nauczania języka polskiego, historii Polski, geografii Polski, wychowania obywatelskiego i propedeutyki nauki o społeczeństwie rozszerzony został o nauczanie w klasie „zerowej”.

W roku szkolnym 1982/1983 **Punkt Konsultacyjny** przeniesiony został do nowej siedziby. Znajdowała się ona w **Ośrodku Informacji i Kultury Polskiej** przy ul. Buleward Ruski 12, mając do swojej dyspozycji dwie salki.

³² AZSO,teczka SOFIA, pismo b. n. z dnia 25.11.1974 r. Poprzedzone było ono skierowanym do Dyrektora Ga-binetu Ministra dalekopisem nr 486 z dn. 29.10.1974 r., z prośbą o przyjazd w tej sprawie Dyrektora ZSO.

³³ Tamże, pismo SO–21/75 z dnia 25.01.1975 r.

W związku z poprawą warunków lokalowych i wzrostem liczby uczniów do ok. 40, w miejsce *Punktu Konsultacyjnego* powołana została, na wniosek Komitetu Rodzicielskiego oraz kierownika PK³⁴, *Niepełna Szkoła Podstawowa i Liceum Ogólnokształcące przy Ambasadzie PRL w Sofii*³⁵. Wspomniane wcześniej dwie salki w *OIKP* służyły teraz tylko dzieciom młodszym, natomiast starsze uczyły się w salach Technikum Odzieżowego przy ul. G. Trajkowa 75, aby po kilku miesiącach przenieść się do udostępnionych (nieodpłatnie) 6 sal Szkoły Podstawowej nr 107 przy ul. Dimitra Dimowa 13. Lekcje odbywały się w godzinach popołudniowych, od 16.35 do 19.45, czyli po zakończeniu nauki w szkole bułgarskiej i radzieckiej. Strona polska opłacała tylko pracę pomocniczego personelu szkoły bułgarskiej (woźnego, palacza, sprzątaczek).

Pod koniec 1985 roku prowadzone rozmowy ze stroną bułgarską na temat uzyskania nowego budynku na potrzeby Szkoły Polskiej w Sofii przyniosły rozstrzygnięcie. Biuro Obsługi Korpusu Dyplomatycznego (БОДК) przekazało Ambasadzie PRL w Sofii wolnostojący, dwupiętrowy budynek o powierzchni 257 m², składający się z piwnicy o pow. 80 m², tarasu o pow. 5 m² oraz podwórza o pow. 100 m², mieszczący się w centrum Sofii, przy ul. Szipka 50.

Po generalnym remoncie przy udziale polskich pracowników Budimexu, uroczyste przejście we władanie przez społeczność ogólnoszkolną nastąpiło 8 marca 1986 roku. Do swojej dyspozycji Szkoła Polska otrzymała 6 sal lekcyjnych, duży hol, pokój nauczycielski, kuchnię, sanitariaty, pomieszczenie na bibliotekę i szatnię. Wyposażenie w postaci mebli i sprzęt szkolnego dostarczyła już w następnym miesiącu strona polska. W kwietniu 1986 roku, w obecności ministrów oświaty PRL i LRB – dr Joanny Michałowskiej-Gumowskiej i prof. Iwana Dimitrowa, nastąpiło formalne otwarcie placówki z jednoczesnym wmurowaniem tablicy z napisem *Szkoła Polska przy Ambasadzie PRL w LRB* w językach polskim i bułgarskim. Bułgarski minister oświaty przekazał z tej okazji szkole komputer.

Po zakończeniu zajęć w czerwcu 1989 roku przeprowadzono remont szkoły, poprawiając warunki funkcjonowania całej placówki. Odnowione zostały pomieszczenia na I i II piętrze, zaadaptowano piwnicę na szatnię, bibliotekę i poczekalnię dla rodziców. Uporządkowano ogródek z tyłu budynku Szkoły. Tym samym Szkoła Polska przy Ambasadzie PRL w Sofii mogła spokojnie wkroczyć w następny etap swego istnienia.

Na początku lat siedemdziesiątych na terenie **Kolonii**, gdzie mieściła się pierwsza Ambasada PRL w **Republice Federalnej Niemiec**, przebywało około 35 uczniów w wieku szkolnym. Część spośród uczęszczających do zachodnioniemieckich szkół średnich dzieci pracowników Ambasady, dążąc do uzyskania wykształcenia adekwatnego do programu nauczania w szkołach krajowych, realizowało dodatkowo pełny program polskiego korespondencyjnego liceum ogólnokształcącego. Realizacja dwóch obszernych programów nauczania, obok problemów asymilacyjno-językowych, wywoływała fizyczne i psychiczne przeciążenie młodzieży. Dlatego w trosce o kształtowanie optymalnych warunków dla kształcenia dzieci przebywających czasowo na terenie RFN, przewodniczący Rady Zakładowej ZZPPiS, Zbigniew Figurski, w porozumieniu

³⁴ Tamże, pismo l. dz. 138/82 z dnia 30.08.1982 r.

³⁵ Tamże, pismo ZSO-777/83 z dnia 12. 07.1983, l. dz. 94/83.

z kierownictwem Ambasady, zwrócił się z wnioskiem do Kuratora Okręgu Szkolnego m. st. Warszawy, mgr Wiesława Kulmińskiego, o zorganizowanie w siedzibie Ambasady PRL w Kolonii punktu konsultacyjnego dla nauki j. polskiego, historii i geografii Polski oraz nauki o Polsce i świecie współczesnym, wychodząc z założenia, iż przedmioty te wspólnie z przedmiotami matematyczno-przyrodniczymi wykładanymi w zachodniemieckich szkołach średnich, po powrocie do kraju umożliwią młodzieży normalne funkcjonowanie w szkołach krajowych³⁶.

Realizacją powyższego wniosku zajął się **ZSO**. Decyzja o powołaniu *Terenowego Punktu Konsultacyjnego przy Ambasadzie PRL w Kolonii* została przesłana w dniu 19.01.1974 roku³⁷ i tydzień później, tj. 27 stycznia, rozpoczęły się zajęcia. Pierwszym kierownikiem *Punktu* została Anna Czerniak, mgr historii, z dwuletnim stażem pracy pedagogicznej.

Bazę dydaktyczną stanowiły trzy pomieszczenia udostępnione przez Ambasadę przy Köln 1 Pferdmenesstrasse 5. Były to dwa pomieszczenia świetlicowe w budynku Ambasady i poczekalnia Konsulatu Generalnego. Zajęcia odbywały się od poniedziałku do czwartku w godzinach 17.00–20.15, jeden raz w tygodniu dla każdej klasy 6–III, jedynie IV klasa licealna miała zajęcia dwa razy w tygodniu. W tygodniu wymiar czasu dla szkoły podstawowej, w której edukacją objęto 13 uczniów, wynosił 17 godzin, zaś dla klas licealnych, w których uczyło się 32 uczniów, 16 godzin w wymiarze tygodniowym.

Już w roku szkolnym 1976/1977 *Punkt Konsultacyjny* objął konsultacjami 12 uczniów dojeżdżających z Hamburga, Bremenhaven i Frankfurtu n/Menem w wymiarze 20 godzin, realizowanych w czasie jednego spotkania w miesiącu.

Wzrastająca liczba dzieci i młodzieży przebywającej czasowo w Hamburgu stała się przesłanką do utworzenia filii Szkoły, w której zajęcia dla 15-osobowej grupy uczniów prowadziły dwie nauczycielki, w wymiarze 13 godzin tygodniowo. Każda klasa miała zajęcia z j. polskiego, historii i geografii Polski, wychowania obywatelskiego i propedeutyki nauki o społeczeństwie.

Z inicjatywy Ambasadora PRL w RFN, Jana Chylińskiego, Punkt Konsultacyjny od nowego roku szkolnego 1979/1980 przeniósł się do nowego budynku. Był nim samodzielny pawilon znajdujący się na terenie polskiej placówki. Po wyremontowaniu na koszt Ambasady i wyposażeniu w sprzęt i pomoce naukowe przez **ZSO** i MOiW, uczniowie otrzymali do swej dyspozycji 5 sal lekcyjnych oraz dużą świetlicę. W części piwnicznej wygospodarowano dodatkowe pomieszczenie na klub szkolny. Na otwarcie nowego obiektu szkolnego Rada Zakładowa ZZPPiS przekazała w darze 5 magnetofonów.

Poprawa bazy lokalowej oraz systematyczny wzrost liczby uczniów objętych konsultacjami stały się przyczyną zmiany od 15.12.1979 r.³⁸ roku statusu *Punktu* na *Szkołę Polską przy Ambasadzie PRL w Kolonii*, aby w roku szkolnym 1980/1981 stać się *Szkołą Podstawową i Liceum Ogólnokształcącym przy Ambasadzie PRL w Kolonii*.

Szkoła Polska w Kolonii w nowym obiekcie funkcjonowała jednak 6–7 lat. Wzrost liczby uczniów do ok. 160 zmuszał do poszukiwań nowego obiektu. Przeprowadzka nastąpiła z nowym rokiem 1988/1989. Nowa siedziba mieściła się w części I piętra biurowca

³⁶ AZSO,teczka KOLONIA, pisma z dn. 8.05.1973 r. i z dn. 5.06.1973 r., l. dz. KJW–23/25/73.

³⁷ Tamże, pismo SO/27/73.

³⁸ Tamże, pismo SO–872/79.

przy Grossmarktstrasse 8. Szkoła miała do swej dyspozycji 4 sale dydaktyczne o powierzchni 35 m², 29 m² i dwie sale po 22 m², bibliotekę o pow. 17 m², pokój nauczycielski i gabinet dyrektora po 14 m² każdy oraz 47 m² korytarza. Dało to łącznie powierzchnię 200 m², która to zaspokajała bieżące potrzeby Szkoły, ale dla 160 uczniów nie zapewniała komfortu w realizacji zamierzeń dydaktyczno-wychowawczych.

Zajęcia odbywały się nadal w godzinach popołudniowych, od 16.15 do 20.40, od poniedziałku do czwartku, zaś w piątek, w godzinach od 9.00 do 15.00, prowadzone były prace administracyjne.

W roku szkolnym 1982/1983 utworzono drugą filię Szkoły we Frankfurcie, ponieważ liczba uczniów w tym rejonie RFN przekroczyła 20 osób. Wobec braku nauczycieli „miejscowych”, dyrekcja Szkoły musiała organizować dojazdy nauczycieli z Kolonii. Dopiero w roku szkolnym 1985/1986 zajęcia konsultacyjne prowadziła już 3-osobowa grupa nauczycieli – współmałżonków osoby delegowane, mieszkające we Frankfurcie oraz dwoje nauczycieli z Kolonii.

Przy takiej rozbudowanej strukturze organizacyjnej Szkoła w Kolonii – Bonn, mieszcząca się formalnie już przy Konsulacie Generalnym PRL w Kolonii, ponieważ Ambasada PRL została w roku 1981 oficjalnie przeniesiona do stolicy RFN – Bonn, wkroczyła w następny etap swego istnienia.

Dzieje jednostek szkolnych przy polskich placówkach dyplomatycznych w dziesięciu stolicach europejskich w latach 1967–1989 zamknijemy, podobnie jak rozpoczynaliśmy, losami Szkoły Polskiej w **Moskwie**.

Rozpoczęcie roku szkolnego 1974/1975 było wydarzeniem przełomowym dla całego środowiska polskiego w Moskwie. Przedstawiciel Ambasady PRL w Moskwie – B. Chojnacki i nowy dyrektor Szkoły – mgr Józef Głowacki, b. inspektor szkolny Warszawa-Wola, przecięli wstęgę do nowego budynku szkolnego przy ul. Mosfilmowskaja 60. Po rok trwającej budowie, władze radzieckie przekazały – na prawie wzajemności³⁹ – typowy, dwupiętrowy budynek szkolny o powierzchni ok. 4500 m².

Do dyspozycji szkoły oddano 14 sal lekcyjnych o pow. około 50 m², 7 sal o pow. około 70 m², salę zebrań nauczycielskich, bibliotekę z czytelnią, stołówkę z zapleczem, salę gimnastyczną i aulę o pow. 300 m² każda, pomieszczenia na sekretariat, gabinet dyrektora i wicedyrektora, szatnię dla uczniów i inne 3 pomieszczenia. Korytarze i klatki schodowe zajmowały 1300 m² powierzchni, co w sumie dało 4395 m² powierzchni użytkowej. Przed szkołą znajdowały się tereny rekreacyjne⁴⁰.

Wkrótce Szkoła została wyposażona w sprzęt i pomoce naukowe, głównie do pracowni biologicznej, fizycznej i języków obcych. Jednak wyposażenie klas i stołówki w meble było niewystarczające, a ponadto część mebli, pochodząca z darowizn od polskich przedstawicielstw, była uszkodzona.

³⁹ Władze PRL już w latach pięćdziesiątych przekazały stronie radzieckiej, nieodpłatnie, duży budynek szkolny w Warszawie przy ul. Kieleckiej 45, spełniający wszelkie warunki do prowadzenia edukacji dużej liczby dzieci i młodzieży.

⁴⁰ AZSO,teczka MOSKWA, pismo Ambasady PRL w Moskwie do MSZ w Warszawie, nr 39–39/84 z dnia 2.04.1984 r.

Usytuowanie budynku szkolnego w rejonie ul. Mosfilmowskiej, w dzielnicy Matwiejewskoje, w pobliżu gmachów ambasad wielu krajów świata, miało też swoje ujemne strony. Droga uczniów z domu do szkoły została wydłużona i wynosiła od ok. 10 do ok. 35 km w jedną stronę. Aby uczniowie dotarli na czas na zajęcia, Szkoła zmuszona była zorganizować własny transport. Początkowo były to 3 szkolne autobusy, aby w latach osiemdziesiątych, gdy liczba uczniów przekroczyła 340, osiągnąć stan 8 autobusów (!). Czas dojazdu do szkoły niektórymi autobusami dochodził do 1,5 godziny w jedną stronę. Pojazdy te pokonywały codziennie od 50 do 210 km w ruchu miejskim o dużym natężeniu⁴¹.

Jednocześnie liczba pracowników administracyjno-usługowych, zatrudnionych w Szkole przekroczyła 15 osób, co spowodowało, iż *Szkoła Polska przy Ambasadzie PRL w Moskwie* stała się instytucją obejmującą blisko 400 osób.

Przy szkole funkcjonował także punkt konsultacyjny dla uczniów uczęszczających do szkół rosyjskich (od 1979 r.). Dyrektorowi szkoły, obok placówki w Moskwie, podlegała także filia szkoły w Dubnej (od 1975 roku) oraz organizowany punkt filialny w Kijowie.

W roku szkolnym 1986/1987 w budynku szkolnym zajmowanym do tej pory przez Szkołę Polską umieszczono szkołę arabską, która zajęła całe drugie piętro. W tej sytuacji baza lokalowa została mocno uszczuplona i ograniczona do 13 sal lekcyjnych, biblioteki, pokoju nauczycielskiego oraz trzech pomieszczeń administracyjnych. Wygospodarowano jeszcze samodzielne pomieszczenie na gabinet lekarsko-stomatologiczny.

Odpłatnie wykorzystywana była nadal sala gimnastyczna, stołówka z zapleczem oraz sala widowiskowa, mieszcząca się w oddzielnym budynku, zajmowanym przez szkołę węgierską, w której odbywały się duże imprezy szkolne.

Warunki te, względnie dobre dla prowadzenia zajęć na jedną zmianę, zmuszały do zachowania stałej liczby oddziałów i rezygnacji z podziału na grupy przy nauczaniu języków obcych i innych przedmiotów. Mankamentem szkoły stał się wówczas brak odpowiedniej szatni oraz bardzo skromne sanitariaty.

Plan zajęć *Szkoły Polskiej przy Ambasadzie PRL w Moskwie* obejmował wszystkie przedmioty; zarówno w szkole podstawowej od klasy „O” do kl. 8 (j. polski, j. rosyjski, historię, wychowanie obywatelskie, środowisko społeczno-przyrodnicze, biologię, fizykę, chemię, matematykę, wychowanie plastyczne, prace-technikę, muzykę, wychowanie fizyczne, przysposobienie obronne), jak i w liceum ogólnokształcącym (j. polski, j. rosyjski, j. niemiecki/j. angielski/j. francuski, propedeutykę nauki o społeczeństwie, historię, biologię z higieną, geografę, fizykę z astronomią, matematykę, chemię, plastykę, wychowanie fizyczne, przysposobienie obronne, przysposobienie do życia w rodzinie). Prowadzono również dodatkowe zajęcia z języków obcych, opłacane ze środków poza-budżetowych.

Tygodniowy wymiar godzin lekcyjnych wynosił: 16–19 w oddziale przedszkolnym, 20–23 w klasach 1–3, 24–26 w klasie 4, 26–27 w klasie 5, 26–29 w klasie 6, 29–32 w klasach 7–8 i I–IV.

⁴¹ Tamże, pismo dyrektora szkoły do Komisji Planowania przy Radzie Ministrów PRL, l. dz. 300/87 z dnia 13.11.1987 r.

⁴² wg Zarządzenia nr 17 MEN z dn. 22.04.1988, Dz. Urz. MEN 1988, Nr 4, poz. 23.

Szkoła funkcjonowała w systemie pięciodniowym, co wynikało z takiegoż tygodnia pracy polskich placówek w Moskwie. Tygodniowy rozkład zajęć lekcyjnych opracowany był zawsze z uwzględnieniem trzech tur transportu uczniów: jedna obejmująca dowóz do szkoły i dwie tury powrotne. Rozkład godzinowy przedstawiał się zatem następująco: poniedziałek 8.20–12.00, wtorek – czwartek 8.20–14.40, piątek 8.20–12.00. Po zajęciach lekcyjnych, dwa razy w tygodniu odbywały się w szkole również zajęcia pozalekcyjne: SKS, koła zainteresowań, chór szkolny, zajęcia harcerskie itp.

Ponadto od poniedziałku do piątku odbywały się w godz. 14.00–18.00 zajęcia świetlicowe w dwóch salach budynku mieszkalnego Ambasady.

Szkoła Polska przy Ambasadzie PRL w Moskwie, będąc świadoma swojej roli i miejsca w strukturze jednostek szkolnych poza granicami kraju, weszła z rokiem szkolnym 1988/1989 w nowy etap swoich dziejów.

Spójrzmy zatem całościowo na sieć polskich jednostek szkolnych powstałych do 1989 roku przy polskich ambasadach w stolicach europejskich oraz na kierunek przeobrażeń ich statusu, jako placówek nauczających.

Do 1973 roku były one powoływane decyzją Ministra Oświaty i Wychowania i nadzorowane przez Kuratorium Okręgu Szkolnego m. st. Warszawy. Z chwilą powołania *Zespołu Szkół Ogólnokształcących* dla kształcenia dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą, wszystkie jednostki szkolne istniejące już poza granicami kraju weszły w skład *ZSO* w Warszawie przy ul. Tynieckiej 15/17. Od tego momentu wszystkie decyzje podejmował dyrektor Zespołu, oczywiście w porozumieniu z MOiW. Sprawował on nadzór pedagogiczny i administracyjno-finansowy. Ogólny nadzór nad każdą utworzoną jednostką za granicami należał do ambasadora PRL, któremu na miejscu podlegał kierownik/dyrektor jednostki, powoływany każdorazowo przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania, często na wniosek ambasady.

Za lokalizację jednostki szkolnej w kraju pobytu odpowiadała ambasada, natomiast wyposażenie w sprzęt, pomoce naukowe, podręczniki, programy i lektury szkolne zapewniał Zespół Szkół Ogólnokształcących w Warszawie, wcześniej, do 1973 r. – Kuratorium.

Patrząc na dzieje polskich jednostek szkolnych utworzonych w Europie w latach 1967–1989 przez pryzmat zmian ich charakteru, uzyskamy obraz przedstawiony w tabeli 1 (patrz. str. 222–223).

Porównując ramowe plany zajęć w poszczególnych placówkach zagranicznych ze szkołami krajowymi realizowane w roku szkolnym 1988/1989⁴², uzyskamy wyniki ukazane w tabeli 2 (patrz. str. 223).

Tabela 1.

Powstawanie jednostek szkolnych przy ambasadach PRL w Europie w latach 1967–1989

Lp.	Miejsce jednostki szkolnej	Data		Status jednostki (każda jednostka ma w swojej nazwie zwrot: <i>przy Ambasadzie PRL w...</i>)	Okres	Ostatni adres
		Powołania	Rozpoczęcia zajęć			
1.	Moskwa	15.03.1967	1.09.1967	<i>Punkt nauczania... Szkoła Polska przy Ambasadzie... Szkoła Podstawowa i Liceum Ogólnokształcące przy Ambasadzie...</i>	1967–1968 1968–1970 1970–1989	Moskwa ul. Mosfilmowska-ja 60
2.	Berlin	1969–1970 (b. d.)	1.09.1970	<i>Szkoła uzupełniająca... Niepełna Szkoła Podstawowa i Punkt Konsultacyjny... Szkoła Polska... Szkoła Podstawowa i Liceum...</i>	1970–1974 1974–1976 1976–1983 1983–1989	Berlin Oberschule im. E. André Strausberger- -strasse 38
3.	Praga	11.04.1970	1.09.1970	<i>Terenowy Punkt Konsultacyjny III Korespondencyjnego Liceum Ogólnokształcącego w Warszawie... Niepełna Szkoła Podstawowa i Punkt Konsultacyjny... Szkoła Polska... Szkoła Podstawowa i Liceum Ogólnokształcące...</i>	1970–1973 1973–1976 1976–1983 1983–1989	Praga ul. Legarova 5
4.	Londyn	1969–1971 (b. d.)	25.09.1971	<i>Punkt Konsultacyjny... Niepełna Szkoła Podstawowa i Punkt Konsultacyjny... Szkoła Podstawowa i Liceum Ogólnokształcące...</i>	1971–1973 1973–1979 1979–1989	Londyn Lancaster Grove 9–13
5.	Paryż	1969–1972 (b. d.)	9.10.1972 18.09.1974	<i>Punkt Konsultacyjny przy Stacji Naukowej PAN w Paryżu Punkt Konsultacyjny... Szkoła Podstawowa i Liceum Ogólnokształcące...</i>	1972–1974 1974–1980 1981–1989	75017 Paris 15, rue Laman-dé
6.	Bukareszt	13.11.1973	15.11.1973	<i>Punkt Konsultacyjny... Niepełna Szkoła Podstawowa... Niepełna Szkoła Podstawowa i Liceum Ogólnokształcące...</i>	1973–1974 1974–1983 1983–1989	Bukareszt ul. Luca Stroici 2

7.	Kolonia	19.01.1974	27.01.1974	<i>Terenowy Punkt Konsultacyjny... Szkoła Polska... Szkoła Podstawowa i Liceum Ogólnokształcące...</i>	1974–1979 1979–1980 1980–1989	Köln Grossmarkt- -strasse 8
8.	Budapeszt	12.1973 (b. d.)	11.02.1974	<i>Niepełna Szkoła Podstawowa i Punkt Konsultacyjny... Niepełna Szkoła Podstawowa i Liceum Ogólnokształcące...</i>	1974–1976 1976–1989	Budapeszt ul. Benczur 39 b m. 9 III p.
9.	Sofia	1.01.1975	20.01.1975	<i>Punkt Konsultacyjny... Niepełna Szkoła Podstawowa i Liceum Ogólnokształcące... Szkoła Podstawowa i Liceum Ogólnokształcące...</i>	1975–1983 1983–1984 1984–1989	Sofia ul. Szipki 50
10.	Wiedeń	12.07.1977	16.09.1977	<i>Punkt Konsultacyjny... Szkoła Podstawowa i Liceum Ogólnokształcące...</i>	1977–1979 1979–1989	Wiedeń Am. Gertrade 3

Źródło: opracowanie własne⁴³.

Tabela 2.

Nauczane przedmioty w szkołach przy ambasadach PRL w porównaniu ze szkołami w kraju
(stan na rok szk. 1988/1989)

Lokalizacja szkoły	Szkoła Podstawowa		Uwagi	Liceum Ogólnokształcące		Uwagi
	N	%		N	%	
Budapeszt	4	26,7		5	27,8	
Bukareszt	6	40,0		4	22,2	
Berlin	5	33,3	Matematyka tylko jako wybrane zagadnienia	5	27,8	Matematyka tylko jako wybrane zagadnienia
Moskwa	15	100,0		14	77,8	
Praga	9	60,0	Muzyka, plastyka i wychowanie fizyczne realizowane były w ramach świetlicy	5	27,8	
Sofia	6	40,0		3	16,7	
Paryż	9	60,0		9	50,0	
Londyn	10	66,7		11	61,1	
Kolonia	5	33,3		6	33,3	
Wiedeń	5	33,3		5	27,8	

Źródło: opracowanie własne⁴⁴.

⁴³ Tabela została sporządzona na podstawie dostępnych, ale niekompletnych materiałów archiwalnych, stąd pewne luki. Równocześnie dane w niej zawarte nie zawsze korespondują z innymi cytowanymi wcześniej źródłami.

⁴⁴ Załącznik nr 1 do zarządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22.04.1988 r. w planie nauczania w szkołach podstawowych przewidywał 16 przedmiotów, w tym praktyki uczniowskie. Realizacja tego przedmiotu w warunkach szkoły poza granicami była nierealna, dlatego nie uwzględniono go w obliczeniach. Natomiast plan nauczania liceum ogólnokształcącego o profilu podstawowym zawierał 18 przedmiotów.

Szczegółowa analiza danych zawartych w obu tabelach pozwala na sformułowanie następujących wniosków:

1. Edukację dzieci obywateli polskich przebywających czasowo za granicą w różnych krajach europejskich zapoczątkowano w połowie lat sześćdziesiątych w Moskwie, a następnie, po niedługim czasie, w: Paryżu, Londynie i Berlinie. Nauczanie w języku ojczystym prowadzone było w ww. stolicach z inicjatywy Rad Zakładowych, działających przy tamtejszych ambasadach, i miało charakter nieformalny.

2. Pierwsza formalna jednostka szkolna utworzona została w roku 1967 na mocy decyzji władz polskich oświatowych w Moskwie i po upływie 4–5 lat została przekształcona w *Szkołę Polską o statusie Szkoły Podstawowej i Liceum Ogólnokształcącego przy Ambasadzie PRL w Moskwie*. Do końca 1980 roku taki status uzyskiwały jednostki szkolne przy Ambasadzie PRL w Londynie i Wiedniu, a do końca 1989 roku jednostki szkolne przy Ambasadzie PRL w Berlinie, Pradze, Paryżu, Bukareszcie, Kolonii i Sofii. Jedynie placówka szkolna w Budapeszcie do końca roku szkolnego 1988/1989 posiadała status *Niepełnej Szkoły Podstawowej i Liceum Ogólnokształcącego*.

3. Dzieci i młodzież przebywające czasowo za granicą realizowały obowiązek szkolny, uczęszczając do szkół w kraju pobytu, a następnie, w godzinach popołudniowo-wieczornych uczestniczyły w zajęciach dydaktyczno-wychowawczych prowadzonych przez szkoły polskie. Jedyną szkołą, w której uczniowie uczyli się wyłącznie w języku ojczystym, była *Szkoła Polska przy Ambasadzie w Moskwie*⁴⁵.

4. Rezygnację z obowiązku chodzenia do szkoły radzieckiej umożliwiło uczniom *Szkoły Polskiej przy Ambasadzie PRL w Moskwie* wprowadzenie ramowego planu nauczania, zgodnego z obowiązującym w kraju prawem oświatowym. Dzięki temu uczniowie uczęszczający do Szkoły Podstawowej uczyli się tych samych przedmiotów co w szkołach krajowych, zaś uczniowie Liceum Ogólnokształcącego prawie wszystkich. Wszystkie pozostałe polskie szkoły realizowały ramowy plan tylko w pewnym zakresie, od 22% do 67%, spełniając w zasadzie rolę szkoły uzupełniającej.

5. Tylko jedna placówka szkolna – *Szkoła Polska przy Ambasadzie PRL w Londynie* – mieściła się w budynku należącym do ambasady. Wszystkie pozostałe korzystały z pomieszczeń dzierżawionych od władz lokalnych, zmuszając władze do przeznaczania na opłaty czynszowe znaczną część swojego budżetu rocznego. Tylko w niektórych przypadkach udało się uzyskać zwolnienie z opłat czynszowych na zasadzie wzajemności.

⁴⁵ Edukację prowadzoną wyłącznie w j. polskim rozpoczęto najprawdopodobniej od roku szkolnego 1972/1973.

EWA TOMASIK
Warszawa

MARIA GRZEGORZEWSKA – CZŁOWIEK I DZIEŁO

Maria Grzegorzewska wymieniana jest w licznych encyklopediach i publikacjach biograficznych jako wielka Polka, twórczyni polskiej pedagogiki specjalnej, założycielka najstarszej dziś w Polsce uczelni pedagogicznej, kształcącej nauczycieli i wychowawców osób w różnych zakresach niepełnosprawnych i niedostosowanych społecznie. Jej myśli i ustalenia teoretyczne są aktualne po dzień dzisiejszy, choć minęło już przeszło czterdzieści lat od jej śmierci, a nauki pedagogiczne i psychologia, które były domeną jej pracy, przeszły istotną ewolucję. Toteż warto przybliżyć Czytelnikom tę ważną dla kultury polskiej postać.

Urodziła się w Wołuczy koło Rawy Mazowieckiej 18 IV 1888 roku. Jej rodzice, Adolf i Felicja z Bohdanowiczów Grzegorzewscy, należeli do zubożałej szlachty. Ojciec był dzierżawcą kolejnych majątków, a matka zajmowała się wychowaniem sześciorga dzieci oraz pracą oświatową i charytatywną. Mimo nie najlepszych warunków materialnych wszystkie dzieci zdobyły wykształcenie, które w rodzinie Grzegorzewskich było wysoko cenione. Maria, najmłodsza z rodzeństwa, podjęła naukę na pensji w Warszawie (prywatna szkoła średnia Pauliny Hewelke), a po jej ukończeniu w roku 1907 zapisała się na roczny kurs przygotowawczy do studiów matematyczno-przyrodniczych. Dyrektorem kursu był Ludwik Krzywicki. Poznała wtedy wybitnych pedagogów, jak: Marian Falski, Edward Abramowski, Helena Radlińska i inni. Rok później Maria Grzegorzewska zdała pomyślnie państwowy egzamin nauczycielski, osiągając zawód nauczycielki domowej (*domaszniająca uczenielnica*). W roku akademickim 1909/1910 wstąpiła na wydział przyrodniczy Uniwersytetu Jagiellońskiego. Studia jednak przerwała na skutek dramatycznych przeżyć osobistych (śmierć narzeczonego). Lecząc się i pracując w Zakopanem, dowiedziała się o nowo zorganizowanej przez Józefę Joteyko uczelni w Brukseli. Był to Międzynarodowy Fakultet Pedologiczny, gdzie Maria podjęła studia w roku 1913/14. Wkrótce też zaprzyjaźniła się serdecznie z dyrektorką, wybitną uczoną o międzynarodowej sławie. Przyjaźń ta pozwoliła Marii pogłębić wykształcenie w kierunku przyrodniczo-medycznym i psychologicznym, a także w zakresie metodologii. Niestety, działania wojenne roku 1914 rozdzieliły przyjaciółki. Maria Grzegorzewska, którą wojna zaskoczyła na Litwie, wraz z rodziną wyemigrowała do Moskwy, a potem do Petersburga, podczas

gdy J. Joteyko znalazła się w Londynie. Jednak po wielu perypetiach Maria dojechała do swojej mistrzyni i wkrótce obie zamieszkały w Paryżu, gdzie Maria podjęła studia psychologiczne na Sorbonie, a jednocześnie uczęszczała na kursy z estetyki i historii sztuki przy Luwrze. Ten etap został uwieńczony w roku 1916 obroną pracy doktorskiej na temat przeżyć estetycznych młodzieży. Wkrótce potem Maria Grzegorzewska podjęła pracę w jednej z paryskich szkół. W tym czasie miało miejsce zdarzenie, które uważa się za przełom w jej życiu. Podczas wycieczki do znanego szpitala psychiatrycznego w Bicêtre miała możliwość obserwowania oddziału dla osób głęboko upośledzonych umysłowo, którymi wtedy zajmowała się psychiatria. Nie czyniono dla nich nic ponad zapewnienie pielęgnacji. Widok zaniedbanych osób z tak głębokimi upośledzeniami podziałał na młodą Marię bardzo silnie. Wtedy postanowiła, że *wyrównywanie krzywd upośledzonych i niedostosowanych stanie się nakazem jej życia*. Już w roku 1918 opublikowała swój pierwszy artykuł z zakresu pedagogiki specjalnej. W maju 1919 roku razem z J. Joteyko wróciły do Polski, a od 1 XI tego roku Grzegorzewska została zatrudniona w charakterze starszego referenta w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Na tym stanowisku pracowała do roku 1928, jednocześnie prowadząc Państwowe Seminarium Pedagogiki Specjalnej, które w roku 1922 połączyło się z Państwowym Instytutem Fonetycznym, tworząc Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej. Maria Grzegorzewska została dyrektorem tej pierwszej w Polsce samodzielnej placówki kształcenia pedagogów specjalnych. W roku 1924 zakłada czasopismo „Szkoła Specjalna”. We wrześniu 1930 roku wraz z Władysławem Radwanem organizuje kolejną placówkę kształcenia nauczycieli. Jest to nowatorski dwuletni Państwowy Instytut Nauczycielski w Warszawie. Ta druga placówka, prowadzona równolegle z pierwszą, funkcjonowała zaledwie do 1 V 1935 roku, kiedy to minister Jędrzejewicz odwołał Grzegorzewską ze stanowiska. Wkrótce potem prawie wszyscy profesorowie na znak protestu podali się do dymisji i Instytut przestał istnieć. Mimo to absolwenci tych kilku roczników (PIN wykształcił 178 osób) podtrzymywali ścisłą więź z panią dyrektorem i organizowali zjazdy absolwentów o charakterze naukowym.

Wybuch wojny spowodował, że działalność PIPS-u została zawieszona. Grzegorzewska zaangażowana jest czynnie jako sanitariuszka w obronę Warszawy, a później – pracując formalnie jako nauczycielka Szkoły Specjalnej nr 177 (1 XI 1939–1 VIII 1944) – włącza się z ramienia Delegatury Rządu w tajne kształcenie nauczycieli. Od stycznia 1941 roku jest referentką wydziału kształcenia nauczycieli Delegatury, a w latach 1942/43 i 1943/44 prowadzi roczne tajne studium przygotowujące nauczycieli do pracy w zakładach kształcenia. Jednocześnie włącza się czynnie, ryzykując własnym życiem, w pomoc Żydom. Powstanie Warszawskie zapisuje chwalebne karty w życiorysie Grzegorzewskiej. Jako żołnierz AK broni słynnej barykady przy ulicy Kaliskiej¹. Potem ucieka z obozu w Pruszkowie, dociera do Zalesia, gdzie pracuje w prywatnej szkole Ewy Krauze. Od 15 V 1945 roku znowu jest dyrektorem odbudowującego się po pożodze wojennej PIPS-u. 1 XII tegoż roku Uczelnia wznawia swą działalność dydaktyczną i naukową. W czasach stalinowskich Grzegorzewską odsunęto od zarządzania Instytutem. Zawieszono też wydawanie „Szkoły Specjalnej”. Dopiero po Październiku sytuacja ulega zmianie na lepsze.

¹ Por. J. Telatycka, *Na przestrzeni lat...*, w: *Wspomnienia o Marii Grzegorzewskiej*, opr. U. Eckert, M. Gawarecka, Warszawa, Wydawnictwo WSPS, 1989, s. 103 i następne.

Od roku 1947 datuje się ścisła współpraca Marii Grzegorzewskiej z Janiną Doroszewską (1900–1979), która w PIPS-ie organizuje nowy dział rewalidacji dzieci przewlekłe chorych i kalekich i jest dla ciężko już chorej na serce Marii nie tylko pomocą w pracach naukowych, ale także serdeczną przyjaciółką i pielęgniarką. W roku 1960 odbywają też wspólną trzymiesięczną podróż naukową po krajach Europy Zachodniej. W roku 1958 Uniwersytet Warszawski powołuje Katedrę Pedagogiki Specjalnej *ad personam* dla Marii Grzegorzewskiej, która wprowadzie tylko przez dwa lata (do emerytury) sama kieruje katedrą, ale i później ma wpływ na jej pracę. Maria Grzegorzewska umiera 7 V 1967 roku. Jej pogrzeb gromadzi nieprzebrane tłumy nauczycieli szkół specjalnych, dzieci, naukowców i ludzi kultury. Pochowana jest w Alei Zasłużonych na warszawskich Powązkach (cywilnych).

Ten krótki życiorys rzuca wprawdzie światło na istotę działalności twórczyni polskiej pedagogiki specjalnej, ale warto tu wyraźniej wypunktować różne jej aspekty. Najpierw przedstawię Grzegorzewską jako pedagoga. Do tego zadania przygotowywała się od początku, choć jeszcze nie wiedziała, że poświęci swe życie osobom niepełnosprawnym. Wydarzenie w Bicêtre kieruje jej zainteresowania ku *upośledzonym i niedostosowanym*. Włącza się w działalność Polskiej Ligi Nauczania i publikuje tu artykuł *O konieczności zorganizowania specjalnego szkolnictwa dla dzieci anormalnych w Polsce* (1918). Po powrocie do Kraju organizuje w MWRiOP Wydział Szkolnictwa Specjalnego². Konsultantem idei pedagogicznych M. Grzegorzewskiej była wybitna uczona, dyrektor Fakultetu Pedologicznego z Brukseli, Józefa Joteyko, z którą razem wróciły do Polski. Dzięki przyjaciółce weszła Grzegorzewska w krąg wybitnych pedagogów europejskich, jak: Decroly, Claparède, Montessori i in. Środowisko naukowe w Polsce od razu zaakceptowało Marię, dlatego mogła ona liczyć na współpracę wielu wybitnych uczonych. Grzegorzewska pogrąża się w nurcie rozważań naukowych, porządkując zastaną wiedzę i tworząc zręby teoretyczne polskiej pedagogiki specjalnej. Służą temu zarówno liczne w tym czasie działania organizacyjne, jak i częste wyjazdy zagraniczne na stypendia naukowe i kongresy³. Jej podejście do pedagogiki specjalnej jest interdyscyplinarne. *Mądrością psychologiczną nasycone są pisma pedagogiczne Marii Grzegorzewskiej* – tak charakteryzuje jej twórczość Maria Żebrowska⁴. Również elementy fizjologii i patofizjologii często przywoływane są w jej twórczości. Podobnie rozwija się współpraca z psychiatrią, a nawet przypisuje się jej inspirację powstania działu psychiatrii dziecięcej⁵. Inną cechą twórczości pedagogicznej Grzegorzewskiej jest oparcie jej *na podstawach doświadczalnych, z szerokim uwzględnieniem czynników biologicznych jako współwyznaczników rozwoju i wychowania dziecka*⁶. Ścisłe odniesienie teorii

² J. Doroszeńska, *Drogi życia Marii Grzegorzewskiej*, w: *Maria Grzegorzewska. Materiały z sesji naukowej (7 XI 1969)*, red. J. Doroszeńska, M. Falski, R. Wroczyński, Warszawa, Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia, 1972.

³ Por. tamże, s. 26 i następne.

⁴ M. Żebrowska, *Maria Grzegorzewska jako psycholog*, w: *Maria Grzegorzewska...*, s. 64.

⁵ Z. Jaroszewski, *Maria Grzegorzewska w historii polskiej nauki*, w: „Szkoła Specjalna” 1967, nr 3, s. 217–221.

⁶ R. Wroczyński, *Maria Grzegorzewska w polskiej myśli wychowawczej*, w: *Maria Grzegorzewska...*, s. 46.

do użytecznej społecznie praktyki, prac badawczych do działań pedagogicznych to cecha charakterystyczna szkoły Grzegorzewskiej⁷.

Jednakże pedagog, podobnie jak lekarz, musi posiadać określone kwalifikacje moralne i osobowościowe, aby w pełni realizować postawę służby społecznej. W tej dziedzinie Grzegorzewska wniosła ogromny i ważny wkład w rozwój pedeutologii, a zwłaszcza deontologii zawodu pedagoga specjalnego. *Im lepszy będzie nauczyciel, tym lepszy będzie świat i życie człowieka* – pisała M. Grzegorzewska w *Listach do Młodego Nauczyciela*⁸. Zdanie to stanowi cechę charakterystyczną jej teorii pedagogicznej, wskazując, jak wielką wagę przypisywała pracy nauczyciela. Uważała, że nauczyciela należy wprowadzać w krąg kultury wysokiej. Sama w niej głęboko tkwiła⁹ i widziała jej życiodajną moc w kreowaniu bogatej osobowości nauczyciela-wychowawcy. Zdanie z *Listów...*: Aby dużo dać – trzeba dużo mieć¹⁰, zdaje się odnosić do tego aspektu kształcenia nauczycieli. Wartości duchowe wynosiła Grzegorzewska ponad instrumentalne umiejętności pedagoga. Uważała, że *aby zdziałać coś wartościowego, trzeba być kimś wewnątrznie, trzeba mieć swoje własne życie, swój własny świat, trzeba mieć mocny fundament przekonań – w coś gorąco wierzyć, czemuś gorąco służyć – trzeba być sobą (...). Wtedy jest tylko siła działania, siła budzenia wartości w innych i siła udzielania im pomocy w rozwoju*¹¹.

Wiedzę i umiejętności nauczyciela-wychowawcy ceniła bardzo wysoko, ale podkreślała, że nie tyle stopnie formalne i *papierki*, co zintegrowana wiedza, przeżyta wewnątrznie i służąca innym, wzbogaci życie i przygotowuje do pracy. Zachęca więc nauczycieli do samokształcenia, bo taką drogę uważa za najbardziej twórczą i przydatną w życiu. Sprawę samokształcenia wielokrotnie podkreśla w *Listach...*, które mają stanowić drogowskaz w pracy twórczej nauczyciela-wychowawcy, drogowskaz ciągle aktualny także dla współczesnych pedagogów.

Trudno jest oddzielić działalność pedagogiczną Grzegorzewskiej od jej prac organizacyjnych i społecznych na polu pedagogiki specjalnej. Dziełem jej życia był Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej (PIPS). Prototypem tej drugiej w Europie (po Instytucie Pedagogiki Leczniczej w Budapeszcie) placówki kształcenia pedagogów specjalnych był brukselski Fakultet Pedologiczny Józefy Joteyko, która doradzała Grzegorzewskiej w pracach koncepcyjno-organizacyjnych. PIPS pomyślany był nie tylko jako placówka dydaktyczno-metodyczna, ale także jako zakład naukowo-badawczy. W koncepcji ostatecznej w Instytucie można było wyodrębnić trzy zasadnicze piony: naukowy, dydaktyczny i usługowy. Były one powiązane między sobą, służąc sobie wzajemnie. W ten sposób pion naukowy wiązał się z pionem dydaktycznym, w którym kładziono nacisk nie tylko na przekaz teoretyczny, ale także na obserwację i działania praktyczne w różnych placówkach kształcenia specjalnego, często w dalekich zakątkach kraju. Toteż do odległych ośrodków przenikała nowoczesna myśl pedagogiczna, a stamtąd mogły także napływać świeże pomysły rozwiązań metodycznych, stanowiących wartościowy materiał

⁷ Tamże, s. 52 i następne.

⁸ M. Grzegorzewska, *Listy do Młodego Nauczyciela*, Warszawa, Wydawnictwo WSPS, 1996, s. 17.

⁹ Por. J. Doroszevska, *Drogi życia...*, E. Tomasik, „*Ocalić od zapomnienia...*” *Maria Grzegorzewska w relacjach ze współczesnymi*, Warszawa, Wydawnictwo WSPS, 1998.

¹⁰ M. Grzegorzewska, *Listy do...*, s. 54.

¹¹ Tamże.

empiryczny do opracowania naukowego. Praktyki w pionie usługowym (pracownie psychopedagogiczna, profilaktyczna i ortofoniczna, a także muzeum gromadzące dokumentację metodyczno-naukową) dodatkowo wzbogacały słuchaczy od strony metodycznej i praktycznej, zaś materiały gromadzone w poszczególnych pracowniach były opracowywane od strony naukowej. W ten sposób umacniała się więź środowiskowa między różnymi poziomami pracy pedagogów specjalnych. Wspomniany już pion usługowy wiązał chyba najpełniej teorię z praktyką i potrzebami życia społecznego.

Po wojnie Instytut – zgodnie z nowymi tendencjami w kształceniu dorosłych – organizuje różnego typu kursy i studia, będące odpowiednikami dzisiejszego kształcenia podyplomowego. Są to kursy dla logopedów, wychowawców zakładów specjalnych, sędziów sądów dla nieletnich, kuratorów sądowych, asystentów społecznych i in¹².

Innym osiągnięciem organizacyjnym był wspomniany już Państwowy Instytut Nauczycielski (PIN). Jeden z absolwentów PIN-u, prof. L. Bandura, tak charakteryzuje tę placówkę: *Uczelnia ta była niewątpliwie oryginalnym polskim dorobkiem w dziedzinie kształcenia nauczycieli, który nie miał odpowiednika w świecie. Nie była to uczelnia masowa. Jedynie nieliczni wybrani mieli to szczęście w niej się kształcić. A mimo to była to uczelnia daleka od jakiegokolwiek elitaryzmu. Jej absolwenci (...), pogłębiwszy swą osobowość, szerzyli kulturę pedagogiczną wśród najbliższego otoczenia nauczycielskiego (...). Był więc Instytut szkołą wiodącą (...), był uczelnią pionierską (...), szkołą przygotowującą do przyszłości. Był też Instytut uczelnią wybitnie humanistyczną. Humanizm ten wyrażał się nie tylko w treściach nauczania, ale i w kształceniu najgłębszych wartości ludzkich. (...) Była w nim jakaś zadziwiająca zgodność z najlepszymi tradycjami szkolnictwa polskiego*¹³. Celem PIN-u było rozwijanie intelektu i kultury ogólnej czynnych nauczycieli, nastawionych na twórcze samokształcenie.

Metoda pracy uwzględniała daleko posuniętą swobodę – zrezygnowano z egzaminacyjnych sposobów kontroli. Zamiast tego słuchacze prowadzili *indywidualne teczki pracy*, w których umieszczano różnego typu osiągnięcia (referaty, wykłady itp.). *Akcja poszerzona* oznaczała docieranie z przekazem do szerokich rzesz nauczycieli przez słuchaczy i absolwentów PIN-u. Mimo krótkiego trwania uczelni, wpływ jej nadal był widoczny w czasie wojny, a także długo po niej¹⁴.

Powołana *ad personam* dla Grzegorzewskiej Katedra Pedagogiki Specjalnej UW ściśle współpracowała z Państwowym Instytutem Pedagogiki Specjalnej i Sekcją Kompensacji Zmysłów PAN. Grzegorzewska i jej współpracownicy prowadzili długofalowe badania nad zjawiskiem kompensacji zmysłów¹⁵. Katedra zorganizowała także seminarium doktoranckie z pedagogiki specjalnej. Były to pierwsza w Polsce katedra uniwersytecka i pierwsze seminarium doktoranckie z zakresu pedagogiki specjalnej.

¹² Por. O. Lipkowski, *Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie (1922–1982)*, Warszawa, Wydawnictwo WSPS, 1983.

¹³ Cyt. za: F. Domański, *Państwowy Instytut Nauczycielski z lat 1930–1935 i jego zadania*, w: *Maria Grzegorzewska...*, s. 119 i następne.

¹⁴ Por. tamże, s. 118 i następne.

¹⁵ J. Doroszewska, *Maria Grzegorzewska jako twórca Katedry Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Warszawskiego*, w: *Maria Grzegorzewska...*, s. 131.

Bardzo ważną inicjatywą, wspomagającą rozwój teorii i praktyki w dziedzinie pedagogiki specjalnej, było założenie w roku 1924 czasopisma „Szkoła Specjalna”. Stanowiło ono forum wymiany myśli teoretycznej i osiągnięć praktycznych, pełniąc dodatkowo kapitalną funkcję integrującą środowisko. Początkowo był to organ Sekcji Szkolnictwa Specjalnego ZNP, po Październiku przejęło go Ministerstwo Oświaty, zaś od 2000 roku związane jest z Akademią Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, która jest następczynią dawnego PIPS-u (i WSPS-u).

Jak widać, działalność organizacyjna Grzegorzewskiej ściśle jest związana z jej działalnością naukową. Każda *forma* organizacyjna wypełniona była treścią naukową. Zaczynając od podstaw teoretycznych pedagogiki specjalnej wyrażonych w wielokrotnie wznawianym skrypcie pt. *Pedagogika specjalna*, przez pogłębione studia nad niewidomymi (*Psychologia niewidomych*, ok. r. 1930) i kompensacją zmysłów u niewidomych i głuchych (liczne artykuły w *Wyborze pism*), a kończąc na wielokrotnie wznawianych i do dziś powszechnie aprobowanych przez kadrę nauczającą i studentów *Listach do Młodego Nauczyciela*, możemy powiedzieć, iż dorobek naukowy Grzegorzewskiej widoczny jest nie tylko w liczbie drukowanych prac naukowych, ale jeszcze bardziej w znaczeniu i wadze jej myśli, aktualnej po dzień dzisiejszy, w zorganizowanych przez nią placówkach i w ciągle obecnym przesłaniu etycznym jej deontologii.

Już z przedstawienia tych naukowych i organizacyjnych osiągnięć, a także z prześledzenia dróg życiowych Marii Grzegorzewskiej da się wyprowadzić wnioski o jej głębokim nastawieniu społecznym. Jak heroiczna bywała ta *postawa służby społecznej*, można wyczytać ze słów T. Prekerowej: *Profesor Maria Grzegorzewska (...) była w tym strasznym okresie prawdziwą matką i opiekunką dziesiątków Żydów ściganych przez hitlerowców, zabłąkanych dzieci żydowskich z getta, bezgranicznie oddana sprawie ratowania Człowieka. Nigdy nie zawodziła*¹⁶. Warto tu nadmienić, że w Polsce za pomoc Żydom groziła wtedy kara śmierci. Inne kraje europejskie nie miały tak restrykcyjnych przepisów.

Jednym ze źródeł takiej heroicznej postawy społecznej były *rodzinne tradycje patriotyczne, które, typowe dla rodzin polskich silnie związanych z losem kraju, były bardzo żywe w rodzinie państwa Grzegorzewskich. (...) Taki ładunek wychowawczy był od małości przekazywany Marii. Umiała ona zrobić z niego użytek nie tylko w akcjach konspiracyjnych w czasie caratu, we wrześniu 1939 roku, w działalności podziemnej podczas okupacji czy w Powstaniu Warszawskim, ale także w całym swoim życiu społecznym i zawodowym* – pisze J. Doroszevska¹⁷. Okres wojny i czas powojennej odbudowy stanowią apogeum jej wysiłków społecznych.

Zastanawia, skąd w tej słabej, chorującej przez dziesiątki lat kobiecie taki dynamizm. Skąd czerpała siły, aby podejmować codzienny trud na rzecz innych? Poza obowiązkami zawodowymi prowadziła ożywione życie towarzyskie – tylu ludzi potrzebowało jej rady, a nawet zwykłej obecności. Jej korespondencja liczona jest w tysiącach – nigdy nie pozostawiała listu bez odpowiedzi i śpieszyła z pomocą każdemu, kto o nią prosił. Oblegali ją studenci, pracownicy, przyjaciele. Do legendy już przeszła opowieść o stale otwartych dla potrzebujących drzwiach jej gabinetu. A potrzebujących było mnóstwo... Odpowiedź

¹⁶ Cyt. za: G. Kornet, *Życie Marii Grzegorzewskiej. Działalność w okresie międzywojennym. Okres II wojny światowej i Polski Ludowej*, w: *Maria Grzegorzewska – pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych*, red. E. Zabczyńska, Warszawa, WSiP, 1995, s. 37.

¹⁷ J. Doroszevska, *Drogi życia...*, s. 10 i następne.

można wyczytać z *Listów do Młodego Nauczyciela*: *Miłość jest przecież dźwignią w życiu, jest jakby najgłębszym impulsem natury naszej do harmonii, do ładu, do nawiązywania łączności między ludźmi, do życzliwej względem nich postawy; jest impulsem do ujawniania czynnie stosunku, który dobrocią nazywamy. Z miłości wypływa dopiero i prawda nasza poznawcza, i troska o rozwój człowieka, i dążenie do lepszego jutra człowieka*¹⁸.

Podsumowując tę charakterystykę pedagogicznej, naukowej, organizacyjnej i społecznej działalności Wielkiej Polki, możemy z całym przekonaniem powiedzieć, że podstawą tej działalności była miłość, dobroć, prawda i piękno, a na nich do dziś najpełniej rozwija się pedagogika specjalna, bo *miłość tworzy prawa, a kto nią pogardzi – wszystko straci*¹⁹.



Maria Grzegorzewska (1888–1967)

¹⁸ M. Grzegorzewska, *Listy do...*, s. 124.

¹⁹ Cyt. z tekstu Unii horodelskiej za: tamże.

DIETRICH BENNER, HERWART KEMPER: *THEORIE UND GESCHICHTE DER REFORMPÄDAGOGIK*, T. 1: *DIE PÄDAGOGISCHE BEWEGUNG VON DER AUFKLÄRUNG BIS ZUM NEUUMANISMUS*, WEINHEIM – BASEL, VERLAG BELTZ – UTB, 2003, s. 320

Stan współczesnej polskiej historiografii pedagogicznej wydaje się niepokojący. Chodzi nie tylko o białe plamy minionego okresu historycznego, lecz także o problemy *stricte* metodologiczne. Często słyszy się wezwania do zerwania z przeszłością, w której dominował model erudycyjny, z drugiej strony zaś nie do końca wiadomo, jak miałyby wyglądać *historia doktryn i myśli pedagogicznej* (S. Sztobryn) uprawiana w perspektywie pedagogicznej. Moim zdaniem, w tych kontrowersjach wyraźnie widać ważny problem wiedzy pedagogicznej, którego nie sposób rozwiązać za pomocą współcześnie używanych narzędzi metodologicznych. Jak zatem zbudować historiograficzny model teoretyczny i scalić wiedzę historyczną z pedagogiczną?

Zainspirowany tymi problemami sięgnąłem do pracy dwóch współczesnych pedagogów niemieckich: Dietricha Bennera i Herwarta Kempera. Już na wstępie trzeba zaznaczyć, że recenzowany tom jest pierwszą częścią obszerniejszego dzieła, w którym autorzy przeanalizowali dzieje niemieckiej pedagogiki (zarówno doktryn, jak i *praxis*) od drugiej połowy XVIII wieku do zjednoczenia Niemiec w 1991 roku. W całości są to trzy części wydane w czterech tomach. Każdy z nich opatrzone oddzielnym wyborem tekstów źródłowych¹.

W przedmowie autorzy informują, że realizacja projektu rozpoczęła się w 1989 roku (por. s. 9). Wiadomo jednak, że w piśmiennictwie naszych zachodnich sąsiadów nie brak opracowań historii pedagogiki. Co skłoniło zatem Bennera i Kempera do prowadzenia długoletnich badań z tego zakresu? Czy tylko pasja historyczna? Należy zaznaczyć, że tylko Kemper jest *ex professione* historykiem wychowania, u Bennera zaś zainteresowania badawcze są konsekwencją przyjętych przez niego założeń pedagogiki ogólnej,

¹ Materiały do pierwszego tomu wydano w: *Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik*, cz. 1: *Die Pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus*, red. D. Benner, H. Kemper, Weinheim, Verlag Beltz, 2000.

której katedrę prowadzi na Uniwersytecie Humboldta w Berlinie. W innej publikacji Benner udziela ważnej wskazówki odnośnie do roli wiedzy historycznej w pedagogice. Píše m.in.: *W czasach, gdy takie nauki, jak: fizyka, psychologia czy socjologia w zasadzie od dawna zaprzestały odwoływać się do swojej tradycji [...] i nie korzystają z niej przy rozpatrywaniu współczesnych problemów, w pedagogice i [empirycznych – dop. D. S.] naukach o wychowaniu [...] kapitał ukryty w przeszłości ma ogromne znaczenie i wpływa na ich „dzisiaj”. Obie te nauki posiadają nie tylko tradycję równie bogatą jak psychologia i fizyka, lecz również pewien rodzaj interdyscyplinarności, który ukierunkowuje je zarówno „na zewnątrz”, jak i „do wnętrza” [...] Podstawą tego jest zaś fakt, że w naukach pedagogicznych [...] tradycyjne i nowoczesne formy wiedzy i naukowości są zakotwiczone w praxis, [...] która [...] jest tak stara jak sama ludzkość*². Z przytoczonego fragmentu wynika, że zainteresowanie historią nie jest w pedagogice (naukach o wychowaniu) wyłącznie sprawą ogólnej kultury naukowej czy erudycji, lecz *conditio sine qua non* odpowiedzialnego uprawiania tej dyscypliny. Podkreślaną przez Bennera wewnętrzną interdyscyplinarność pedagogiki można interpretować zarówno jako synchroniczne powiązanie z innymi naukami, jak i diachroniczny związek z przeszłością *doktryn i myśli pedagogicznej* (S. Sztobryn). I w pierwszym, i w drugim przypadku punktem odniesienia jest jednak *praxis*. W ujęciu berlińczyka pojęcie to oznacza czyn ludzki (*actus humanus*), poprzez który człowiek kreuje siebie na płaszczyźnie indywidualnej i społecznej³. W *praxis* spotykają się teraźniejszość i przeszłość w swoistej przestrzeni metahistorycznej: z jednej strony bowiem działanie wychowawcze jest zawsze uwarunkowane czasowo i dokonuje się w historycznie określonych formach, z drugiej natomiast jest ponadczasowe, gdyż *praxis* stanowi jedyny sposób urzeczywistnienia (się) człowieczeństwa (*humanitas*) w człowieku. Innymi słowy jest to klamra, która łączy współczesne rozumienia wychowania i kształcenia z ich wcześniejszymi koncepcjami.

Powyższe stwierdzenia doprowadzają nas do głównej idei całego dzieła, którą Benner i Kemper szczegółowo wyjaśniają w pierwszym rozdziale. Punktem wyjścia konstrukcji teoretycznej opracowania jest znany skądinąd termin *pedagogika reformy*. W historiografii pedagogicznej stosuje się go w odniesieniu do tzw. ruchu nowego wychowania, który w Niemczech narodził się na przełomie XIX i XX wieku i trwał do 1933 roku. Benner i Kemper są przekonani, że kojarzone z nim ujęcie pojęcia *reformy* upraszcza jej sens w pedagogice, a także sugeruje, jakoby konieczność reformowania pojawiła się tylko raz: we wskazanym okresie dziejów myśli pedagogicznej (por. s. 13). Ponadto wykazują, że łacińskie słowo *reforma* nie oznacza powrotu do tego, co było, lecz zmianę poprzez unowocześnienie (por. tamże). Dlatego też w epoce nowożytnej mamy do czynienia z szeroko pojętym procesem modernizacji, pojęcie *reformy* zaś na trwałe weszło do kanonu kultury, a w rezultacie i do edukacji (por. s. 15).

Po przyjęciu takiego rozumienia *reformy*, niemieccy badacze wyodrębniają dwa typy pedagogiki: *pedagogikę reformy* (*Reformpädagogik*) przeważającą w okresie modernizacji i *pedagogikę normalną* (*Normalpädagogik*), dzięki której wszelkie innowacje

² D. Benner, *Erziehung–Religion, Pädagogik–Theologie, Erziehungswissenschaft–Religionswissenschaft. Systematische Analysen zu pädagogischen, theologischen und religionspädagogischen Reflexionsformen und Forschungsdesiderata*, w: *Erziehungswissenschaft, Religion und Religionspädagogik*, red. E. Gross, Münster 2004, s. 15.

³ Por. D. Benner, *Pedagogika ogólna, w: Pedagogika*, t. 1: *Podstawy nauk o wychowaniu*, red. B. Śliwer-ski, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, 2006, s. 127–138.

stabilizują się poprzez upowszechnienie (por. s. 16–18). Oba typy są ze sobą ściśle powiązane nie tylko tematycznie (*pedagogika reformy* jest reakcją na nierozwiązane problemy *pedagogiki normalnej*), lecz także czasowo, to znaczy występują w swoistym dwutakcie. Niezadowolenie z *pedagogiki normalnej* prowadzi do poszukiwania nowych rozwiązań, które robią miejsce dla *pedagogiki reformy*. Ta z kolei – po okresie prób i błędów – przeradza się w *pedagogikę normalną*, która po pewnym czasie znów napotyka na krytykę i w ten sposób cykl rozpoczyna się od początku (por. s. 18).

Benner i Kemper wyróżniają trzy dwuktowe epoki: (1) *Ruch pedagogicznych od oświecenia do neohumanizmu* (podtytuł pierwszej części), (2) *Ruch pedagogiczny od przełomu stuleci do upadku Republiki Weimarskiej* (podtytuł drugiej części) oraz (3.1.) *Państwowe reformy edukacji i eksperymenty szkolne w RSO* [Radzieckiej Strefie Okupacyjnej – przyp. D. S.] i *NRD* [Niemieckiej Republice Demokratycznej – przyp. D. S.] (podtytuł pierwszego tomu trzeciej części) i (3.2.) *Państwowe reformy edukacji i eksperymenty szkolne w RFN* [Republice Federalnej Niemiec – przyp. D. S.] (podtytuł drugiego tomu trzeciej części).

Należy podkreślić, że wskazane epoki nie układają się w swoisty ciąg linearny oparty na więzach kontynuacji. Przeciwnie: według Bennera i Kempera w każdym z okresów dochodziło do zerwania ciągłości, ponieważ próbowano ustanawiać całkowicie nowe modele wychowania. Fakt ten powinien przekonać czytelnika, że w pedagogice nie sprawdzili się ujęcia, które tylko gloryfikowały *pedagogikę reformy* lub tylko krytykowały *pedagogikę normalną*. Autorzy postulują takie prowadzenie refleksji historyczno-pedagogicznej, w którym z jednej strony uwzględnia się zmienność historyczną przejawów *praxis*, z drugiej zaś dostrzega istotę problemu wychowania i kształcenia (por. s. 25–30).

Postępując wskazaną przez siebie drogą, w drugim rozdziale Benner i Kemper dokonują rekonstrukcji *nowych pytań i sposobów stawiania problemów pedagogicznych* (s. 31), które ich zdaniem pojawiły się w literaturze europejskiej w XVII i XVIII wieku. Nawiązują przy tym do Johna Locke’a (1632–1704) i Jean-Jacquesa Rousseau (1712–1778), którzy jako pierwsi określili trzy nowe obszary tematyczne i trzy pytania z nich wynikające. Oba te składniki: problemy i pytania, wskazały kierunek refleksji w pierwszej epoce rozwoju pedagogiki. Ponieważ są to kwestie powszechnie znane, ograniczę się tylko do ich nazwania: (1) nowy typ odniesienia między wychowawcą a wychowankiem i wynikające z niego pytanie o przyczynowość pedagogiczną (por. s. 35–44), (2) pojawienie się rozróżnienia człowiek – obywatel i pytanie o powołanie człowieka (por. 45–59) i (3) konieczność instytucjonalizacji wychowania i pytanie o teorię pedagogiczną szkoły (por. s. 59–74).

Na tym tle w kolejnym rozdziale Benner i Kemper przechodzą do prezentacji trzech szkół eksperymentalnych (*Versuchsschulen*), które powołano pod wpływem oświeceniowej filozofii wychowania. Autorzy przekonują, że w swoim czasie przyczyniły się one do pogłębienia rozumienia zadań i możliwości wychowania. Są to w szczególności: (1) założona przez Johanna Bernharda Basedowa w Dessau szkoła o symbolicznej nazwie „Philanthropinum” (por. s. 87–136), (2) Instytut Wychowawczy „Erziehungsinstitut” Christiana Gotthilfa Salzmann’a w Schnepfenthal (por. s. 137–187) i (3) „Conradinum” w Jenkau pod Gdańskiem, które powstało pod wpływem filozofii podmiotu Johanna Gottlieba Fichtego, a było prowadzone przez Reinholda Bernharda Jachmanna i Franza Passowa (por. s. 188–242). Doświadczenia zdobyte w tych placówkach zostały wykorzystane przez Wilhelma von Humboldta przy reformie szkolnictwa pruskiego na początku XIX wieku (por. s. 243–258).

Każdej ze szkół autorzy poświęcają wiele uwagi i wnikliwie omawiają okoliczności ich powstania, podstawy teoretyczno-filozoficzne, program nauczania i wychowania, wprowadzone innowacje pedagogiczne itp. Odwołują się przy tym do bogatego materiału źródłowego: dokumentów urzędowych, rozpraw pedagogicznych, korespondencji, wspomnień, dzieł literackich itp.

Synteza zebranych informacji przedstawiona została w czwartym rozdziale pracy. Jego struktura odzwierciedla koncepcję teoretyczną zarysowaną w rozdziale drugim. Przypomnijmy, że zdaniem Bennera i Kempera, w XVII i XVIII wieku ujawniły się w kulturze europejskiej nowe problemy i pytania odnośnie do wychowania i kształcenia młodego pokolenia. W tym kontekście niemieckie szkoły eksperymentalne stanowiły przejaw *pedagogiki reformy*, która koncentrowała się na poszukiwaniu dróg modernizacji dotychczasowej *praxis* pedagogicznej. Niemieccy historycy są zdania, że problemy, które ujawniła myśl osiemnastowieczna, pozostają nadal aktualne i, co więcej, wyznaczają główne dziedziny pedagogiki: teorię wychowania, teorię kształcenia i teorię instytucji pedagogicznych.

W pytaniu o przyczynowość pedagogiczną, które jest osnową nowożytnej teorii wychowania, fundamentalne znaczenie ma termin *perfectibilité*, który pochodzi od Rousseau i został przejęty przez osiemnastowieczną pedagogikę niemiecką. Tłumaczy się go za pomocą pojęcia *Bildsamkeit* (*uksztalcalność*), które oznacza z jednej strony właściwą tylko człowiekowi plastyczność, zdolność do przyjmowania *określenia* (*Bestimmung*), z drugiej natomiast fakt, że *określenie* nadaje człowiek sobie sam. W ten sposób każde wychowanie jest ostatecznie samowychowaniem (por. s. 259–264). Co prawda filantropiści zlekceważyli *uksztalcalność*, Fichte zaś przedstawił utopijny projekt kształtowania podmiotu (por. s. 265–272), niemniej jednak dzięki Schleiermacherowi pytanie o przyczynowość pedagogiczną weszło na trwałe do teorii wychowania.

Poczynając od Rousseau, problem relacji między człowiekiem a obywatelem jest nie tylko tematem osiemnastowiecznego piśmiennictwa politycznego, lecz także centralną kwestią teorii kształcenia. Po nieskutecznych próbach przywrócenia jedności człowieka i obywatela podejmowanych przez filantropistów, Schleiermacher, Humboldt i Herbart znacząco wpłynęli na sposób ujmowania tego problemu. Przyczynili się oni do wypracowania *refleksyjnej teorii kształcenia* (*reflektierende Bildungstheorie*), która stanowi fundament współczesnej dydaktyki.

Ostatni obszar problemowy dotyczy instytucjonalnych form wychowania. Zdaniem Bennera i Kempera, sam fakt powstania w drugiej połowie XVIII wieku szkół eksperymentalnych wymownie świadczy o zmianie podejścia do problemu: działanie pedagogiczne przestało być wyłącznie kwestią tradycji. Aby wytworzyć nowe sposoby kształcenia i wychowania, konieczna jest nie tylko refleksja, lecz także eksperyment pedagogiczny. Herbart, Hegel i Schleiermacher przeprowadzili trzy próby teoretycznej legitymizacji szkoły, które do dziś stanowią punkt odniesienia przy rozważaniu sensu instytucji pedagogicznych (por. s. 309–317).

Praca Bennera i Kempera jest interesującym przykładem podejścia do historiografii pedagogicznej, w którym zachowano jedność refleksji historycznej i pedagogicznej. Teoria pedagogiczna nie stanowi czegoś obcego wobec faktów historycznych, lecz je interpretuje i systematyzuje. Oba obszary – teoria i *praxis* – przenikają się i uzupełniają w dialektyczny sposób.

DARIUSZ STĘPKOWSKI
Warszawa

LUCJAN Z. KRÓLIKOWSKI: *SKRADZONE DZIECIŃSTWO. POLSKIE DZIECI NA TUŁACZYM SZLAKU 1939–1950*, KRAKÓW, WYDAWNICTWO OO. FRANCISZKANÓW „BRATNI ZEWE”, 2008, s. 348, MAP 3, 24 strony ILUSTRACJI

Problematyka losów Polaków deportowanych podczas drugiej wojny światowej nadal nie jest należycie opracowana i budzi duże zainteresowanie społeczeństwa polskiego. W jeszcze mniejszym stopniu znane są dzieje polskich dzieci wywiezionych na *niehumanitarną ziemię*, a stamtąd ewakuowanych później przez Anglików w różne regiony świata. Ich życie na terytorium ZSRR w głodzie, brudzie, nędzy i niedostatku, często bez rodziców i opiekunów, w głębi syberyjskiej tajgi i kazachstańskich stepów, zdanych na nierówną walkę o przetrwanie, układało się w jedno pasmo, płynących z niezrozumiałych dla małego człowieka przyczyn, cierpień i upokorzeń. Kwestie te podejmuje Ojciec franciszkanin konwentualny Łucjan Z. Królikowski w wydanej kolejny raz książce pt. *Skradzione dzieciństwo. Polskie dzieci na tułaczym szlaku 1939–1950*. Treść tej ze wszech miar interesującej publikacji oparta jest w głównej mierze na przeżyciach i wspomnieniach Autora, który również przeszedł gehennę człowieka deportowanego w głąb ZSRR, a później opiekował się dziećmi polskimi w Afryce i na kontynencie amerykańskim. Przy pisaniu książki Królikowski wykorzystał materiały źródłowe zachowane na emigracji, jak również relacje wychowanków polskich instytucji opiekuńczo-wychowawczych i oświatowych z okresu drugiej wojny światowej, działających na Bliskim i Środkowym Wschodzie, w Indiach, Meksyku, Nowej Zelandii oraz w Afryce.

Książka ma charakter wielowątkowy. Zawiera szereg nieznanych faktów z egzystencji niepełnoletnich zesłańców, w tym sierot, podczas pobytu na obszarze Związku Sowieckiego, a następnie przedstawia zdarzenia i refleksje z ich życia w obozach oraz osiedlach dla uchodźców umiejscowionych w różnych częściach świata. Przy okazji ukazuje w bezpośredni sposób piękno przyrody w Nowej Zelandii, Afryce i Kanadzie oraz mieszkających tam ludzi. Zawiera także informacje o charakterze ogólnym, dotyczące wszystkich Polaków zmuszonych do prowadzenia tułaczego życia. Podejmuje też kwestie edukacyjne, wychowawcze i moralne. Ukazuje bezinteresownych ludzi, którzy nieśli pomoc polskim dzieciom, aby je ocalić i ochronić przed cierpieniami. Nawiązuje do sytuacji politycznej w niesuwerennym od 1944 roku kraju ojczystym, jako jednej z głównych przyczyn kształtowania się dalszego losu młodych ludzi na emigracji.

Książka składa się z kilku ważnych tekstów wprowadzających w jej problematykę, pięciu części, epilogu i pokłosia. Otwiera ją obszerny wstęp do polskiego wydania, napisany przez Jana Żaryna. Następnie zamieszczone zostało słowo wstępne arcybiskupa

Józefa Gawliny – opiekuna duchowego polskiej emigracji, napisane do pierwszego wydania książki w USA. W dalszej kolejności opublikowano przedmowę skreśloną ręką Jana Mazura – wychowanka, który [...] *osobiście doświadczył wszystkich aspektów opisywanej historii*. Wydrukowano również dwa krótkie teksty wprowadzające przygotowane przez samego Ł. Królikowskiego, w których podał motywy powstania tego smutnego a zarazem tak pięknego dzieła.

Część pierwsza, zatytułowana *Do Azji*, stanowi najbardziej przejmujący fragment recenzowanej pozycji. Autor, przebywający w pierwszych miesiącach wojny na kresach wschodnich Polski, sam doznał skutków deportacji i z wielką wnikliwością ukazał zatrażające sceny z życia oraz umierania dzieci w warunkach urągających wszelkim normom egzystencji ludzkiej, stanowiących zaprzeczenie prawa człowieka do godnego życia. Przedstawił też przykłady działalności NKWD, stosunki panujące w łagrach, metody zniewalania i znęcania się nad deportowanymi. Niejako przy okazji podał wiele spostrzeżeń z życia ludzi na bezkresnych obszarach imperium – występujący tam głód, zubożenie i apatię. Ze znanstwem podejmowanej problematyki ukazał przenikanie do łagrów i przysiółków wiadomości o przywracaniu Polakom drogi do wolności (nazywanej przewrotnie amnestią), o tworzeniu się wojska polskiego, o spontanicznym zgromadzeniu się dużej liczby ludności cywilnej, wśród nich łącznie około dwudziestu tysięcy dzieci, pragnących opuścić niegościnnie kraj. Przedstawił emocje: niepewność, radość i obawy przed zawróceniem z drogi ewakuacji, przed niespodziewanymi decyzjami NKWD – nieustannie towarzyszące Polakom wypływającym ze Związku Sowieckiego przez Morze Kaspijskie do Iranu. Potrafił, jak mało kto, oddać pięknym, z sercem pisanym językiem, te przełomowe chwile dla wielotysięcznej rzeszy przymusowych uchodźców. Lektura tej części książki budzi głębokie przeżycia i refleksje.

Część druga, pt. *Rozproszeni po świecie*, poświęcona została interesującemu i praktycznie mało znanemu zagadnieniu rozlokowania polskich dzieci ewakuowanych ze Związku Sowieckiego w ośrodkach położonych na Bliskim Wschodzie, a zwłaszcza w Indiach, Meksyku i Nowej Zelandii. Relacjonowanie tego zagadnienia rozpoczyna autor od informacji na temat bardzo złego stanu zdrowia małych uchodźców *u progu wolności*. Wycieńczeni i osłabieni chorowali na dyzenterię, dur brzuszny, tyfus plamisty, zapalenie oczu i świerzb. Zagrożenie życia dzieci było bardzo duże. Ich wyniszczonym organizmom nie sprzyjała również gwałtowna zmiana warunków klimatycznych. Tylko na cmentarzu w Teheranie pochowano ponad 200 polskich dzieci. O wielu z nich nie wiadomo prawie nic. Stąd też napisy na ich grobach brzmią: *Tu leży Jaś; Henio, lat 6, zmarła dnia...; Małgosia lat 4, zmarła dnia...*

Następnie Ł. Królikowski opisuje, jak przystąpiono do sukcesywnego kierowania młodych uchodźców do kolejnych miejsc pobytu. W realizacji tego zadania uczestniczyły instytucje rządu RP na emigracji. Należy bowiem zaznaczyć, że we wszystkich regionach świata, gdzie występowały większe skupiska Polaków ewakuowanych ze Związku Sowieckiego, powołane zostały Delegatury Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej, a nieco później Delegatury Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (z siedzibami w Jerozolimie, Teheranie, Bombaju, Nairobi, Pahiatau i Santa Rosa). Instytucje te odegrały ogromną rolę w udzielaniu pomocy socjalnej oraz kształceniu polskich dzieci i młodzieży

Autor podejmuje trud scharakteryzowania ważniejszych skupisk polskich dzieci rozsypanych na kilku kontynentach. Około trzy tysiące kilkunastoletniej młodzieży przetransportowano do szkół junackich, zorganizowanych dla chłopców i dziewcząt na Bliskim

Wschodzie. Kilka tysięcy dzieci, często odłączonych od rodziców (np. matka została w łagrze, ojciec przebywał w wojsku), jak również wiele sierot, wysłano do kilku ośrodków w Indiach. Tylko w placówce wychowawczej w Balachadi przebywało około tysiąca sierot. Duża liczba dzieci była zakwaterowana w Valivade. Ważną rolę spełniał obóz tranzytowy w Karaczi. To z niego wysyłano najmłodszych Polaków, niejednokrotnie zorganizowanych już w szkoły, w daleką podróż do Afryki oraz Meksyku. Ł. Królikowski objaśnia przyczyny zlokalizowania ponad siedemset dzieci polskich w obozie Santa Rosa, w pobliżu meksykańskiego miasta Leon, i pokazuje negatywne skutki jego likwidacji po zakończeniu drugiej wojny światowej. Opisuje również pobyt dzieci polskich w Pahiatau w Nowej Zelandii. Podkreśla wysoki poziom opieki nad nimi ze strony mieszkańców i rządu tego wyspiarskiego kraju. Podaje liczne przykłady usamodzielniania się dorastających Polaków i wchodzenie ich w społeczność tego nieznanego ale przyjaznego państwa.

Należy dodać, że problem pobytu dzieci podczas drugiej wojny światowej, zwłaszcza w Afryce i Meksyku, jest mało znany i wymaga dalszych badań naukowych.

Kolejna, trzecia część książki, nosząca tytuł *W Afryce* przedstawia obszernie refleksje Autora na temat życia najmłodszego pokolenia uchodźców, rozmieszczonych na rozległych terenach Afryki Środkowo-Wschodniej i Południowej. Pierwsze ich transporty przybyły na ten kontynent w drugiej połowie 1942 roku. Rozlokowani zostali w tak zwanych osiedlach o charakterze wypoczynkowym, liczących od 350 do kilku tysięcy mieszkańców. Najważniejsze z nich to Tengeru i Kidugala w Tanganicy, Koja i Masindi w Ugandzie oraz Lusaka w Południowej Rodezji i w Unii Południowej Afryki. Na czele osiedli stali komendanci – głównie emerytowani oficerowie angielscy. Bezpośrednia organizacja życia codziennego spoczywała w rękach Polaków. Autor przybył do Tengeru blisko trzy lata później, gdy wszystkie osiedla z polskimi mieszkańcami skupiały maksymalną liczbę dzieci i osób dorosłych, a także prowadziły szeroką, dobrze zorganizowaną działalność kulturalno-oświatową, wychowawczą, harcerską oraz duszpasterską. Relacje Ojca Królikowskiego na ten temat, cytowane przez niego zapiski z dzienniczków dzieci i młodzieży, informacje dotyczące różnych aspektów życia osiedlowego, jako bezpośredniego ich organizatora oraz uczestnika, stanowią niezastąpione i bodaj jedyne tak obszernie źródło wiedzy o życiu polskich uchodźców w Afryce. Autor stara się głęboko wniknąć w psychikę dzieci i ukazać jej najbardziej charakterystyczne cechy. Podaje przykłady wspaniałych postaw i ofiarności polskich nauczycieli oraz wychowawców, wymieniając wielu z nich po nazwisku. Szczególnie dużo uwagi poświęca sierocińcowi w Tengeru, a zwłaszcza jego wychowankom. Szeroko opisuje bujną florę i faunę Czarnego Łądu. Sporo miejsca poświęca jej w takich podrozdziałach, jak: *Czworonożni i skrzydlaci sąsiedzi*, *Harcerskie przygody*, *Dzieci pana Korzenia*, *Wyprawa na Kilimandżaro*, *Safari po Kenii i Ugandzie*. Na koniec tego fragmentu książki Autor podnosi kwestię trudnej sytuacji panującej wśród uchodźców polskich w Afryce po cofnięciu przez Wielką Brytanię uznania polskiemu rządowi na emigracji 5 lipca 1945 roku.

Czwarta część publikacji pt. *Przez Europę* przedstawia rozliczne problemy natury ideowopolitycznej i organizacyjnej podróży 150 dzieci z sierocińca w Tengeru do Kanady, na czele z jego długoletnią kierowniczką Eugenią Grosicką i Autorem, jako jej zastępcą i jednocześnie kapłanem całej grupy, cieszącym się w niej zaufaniem oraz autorytetem. Ł. Królikowski z pewną rezerwą odnosi się do działalności International Refugee Organisation (IRO) – Międzynarodowej Organizacji Pomocy Uchodźcom, która jego zdaniem, w sposób niezbyt właściwy podchodziła do rozwiązania kwestii polskich

dzieci, znajdujących się w Afryce, a następnie w podróży do Kanady. Negatywnie ocenia zachowania wobec sierot przedstawicieli rządu polskiego w Warszawie na terenie Włoch. Przedstawia też szereg ludzi przyjaznych sierotom, a wśród nich miss Dorothy Sullivan, której postawa pozwoliła optymistycznie zarysować przyszłość młodocianych uchodźców. Następnie Autor ukazuje okoliczności wyjazdu dzieci do Bremy w Niemczech, wspomina o tendencyjnym artykule zamieszczonym na ten temat w „Życiu Warszawy” pt. **Kindaperzy na skalę międzynarodową** i nieprawdziwych wiadomościach przekazywanych w polskim radio oraz opisuje odpłynięcie 123 sierot pod jego kierownictwem do Kanady.

Piąta część książki, zatytułowana *Ameryka*, ukazuje pobyt, dorastanie i adaptację społeczno-zawodową „Afrykanów” na kontynencie północnoamerykańskim. Podkreśla rolę arcybiskupa Montrealu – J. Charbonneau, *protektora i wybawcy* dzieci, w zapewnieniu warunków przebywania polskich przybyszów na kanadyjskiej ziemi. Nawiązuje do zainteresowania się ich losem środków społecznego przekazu. Po raz kolejny podnosi również sprawę zabiegów rządu polskiego w Warszawie o sprowadzenie sierot do kraju w okresie szczytowego okresu stalinizmu. Odnosi się do pozytywnych i negatywnych skutków ich adopcji przez kanadyjskie rodziny. Z ojcowską troską przedstawia kwestię rozwiązywania ciągle nowych problemów, pojawiających się wraz z wchodzeniem dorastających „Afrykanów” w społeczność północnoamerykańską. Wnikliwie analizuje „światła i cienie” ich integracji w szkole oraz miejscu pracy, cieszy się z udanych związków małżeńskich i pomyślnie założonych rodzin. Przeżywa radość z osiągniętych sukcesów życiowych, natomiast martwi go niepowodzenia i kłopoty byłych podopiecznych.

Ł. Królikowski w epilogu swojego dzieła pedagogicznego pisze: *z kart książki ściekają łzy polskich dzieci, którym skradziono skarb najdroższy – beztroskie dzieciństwo u boku swych rodziców i na łonie Ojczyzny*. Zdanie to oddaje najpełniej myśl przewodnią tej przejmującej publikacji, która jest swoistą odyseją losów polskich dzieci w różnych miejscach kuli ziemskiej. Ukazując ich tułaczę życie, podkreśla jednocześnie duże znaczenie rodziny w życiu dziecka. Stanowi też wielką lekcję wychowania patriotycznego z dala od ojczyzny. Przebija z niej wielka miłość autora do dzieci, które kocha i rozumie. Zaslugą Ł. Królikowskiego jest to, że przyczynił się do przybliżenia społeczeństwu polskiemu w kraju i zagranicą historii tułaczego życia polskich dzieci w odległych od ojczyzny regionach świata oraz ocalił od zapomnienia wiele wzruszających i ważnych zdarzeń.

WITOLD CHMIELEWSKI
Piotrków Trybunalski

***Z DZIEJÓW OŚWIATY NA ZIEMIACH POLSKICH W XIX
I XX WIEKU. STUDIA I SZKICE*, RED. M. PĘKOWSKA,
KIELCE, WSZECHNICA ŚWIĘTOKRZYSKA, 2007, s. 378**

Książka jest owocem pracy historyków i pedagogów, skupionych w różnych ośrodkach akademickich kraju, prezentacją ich zainteresowań badawczych. Tematyka obejmuje różne dziedziny historii oświaty, ale ramy czasowe są ściśle określone i wyznaczają krąg problemów wychowania i nauczania charakterystycznych dla XIX i początków XX wieku.

Publikacja składa się z czterech części. W części pierwszej zatytułowanej ***Z pracy pedagogicznej i oświatowej na ziemiach polskich pod zaborem rosyjskim*** znalazły się cztery artykuły, mianowicie: Adama Massalskiego o nauczycielach języka polskiego w męskich szkołach rządowych w okresie międzypowstaniowym; Ewy Kuli o katechetach szkół średnich po upadku powstania styczniowego; Małgorzaty Stawiak-Ososińskiej prezentującej poglądy pedagogiczne Narcyzy Żmichowskiej oraz Kazimierza Rędzińskiego, który zajął się dziejami szkolnictwa żydowskiego w końcu XIX stulecia i na początku XX wieku.

Szkic Adama Massalskiego to drobiazgowy przegląd kadry pedagogicznej nauczającej języka ojczystego w męskich gimnazjach rządowych z uwzględnieniem takich kryteriów, jak: pochodzenie społeczne i stanowe, poziom wykształcenia, wiek, pochodzenie terytorialne, uzyskiwane nagrody i osiągnięcia w pracy zawodowej, wysokość emerytur, zainteresowania i zajęcia pozazawodowe. Autor zaprezentował także opinie władz szkolnych, jaką cieszyli się nauczyciele, zarówno pozytywne jak i negatywne. Z rozległości informacji o życiu i działalności nauczycieli można wnioskować o znakomitej orientacji władz szkolnych w personaliach podlegających im pracowników.

Nieco mniej wiedzy przynosi artykuł Ewy Kuli, dotyczący tego samego tematu, ale w odniesieniu do księży katechetów zatrudnionych w męskich szkołach rządowych średnich. Natomiast w tekście uwzględniono przypadki represji wobec katechetów biorących, w różny sposób, udział w powstaniach i tajnej pracy niepodległościowej. Oddzielny fragment dotyczy społecznej i literackiej działalności nauczycieli religii. Niektórzy, tak jak np. ks. F. Krupiński, angażowali się w propagowanie idei pozytywizmu, wielu prowadziło akcje dobroczynne, pomagając ubogim uczniom.

Małgorzata Ososińska natomiast zajęła się poglądami pedagogicznymi Narcyzy Żmichowskiej, którą ogół czytelników kojarzy zazwyczaj z grupą *entuzjastek* walczących o należne miejsce kobiety w społeczeństwie. W swoim szkicu p. Ososińska ukazała

poglądy Żmichowskiej dotyczące nie tylko sprawy kobiecej, ale całokształtu oddziaływań wychowawczych, jakie powinny otaczać dziecko od wczesnego dzieciństwa.

Wprowadzając czytelnika w ogólne zagadnienia dotyczące mniejszości żydowskiej, zarysował Kazimierz Rędziński rozwój szkolnictwa żydowskiego prywatnego i publicznego, prezentując trudności, na jakie napotykało, zarówno materialne jak i mentalne, zwłaszcza ze strony ortodoksyjnych Żydów. Autor wykorzystał istniejące materiały archiwalne dostarczające czytelnikowi wiadomości z zakresu programu nauczania, liczby uczniów, ocen z poszczególnych przedmiotów, nauczycieli. W efekcie powstała publikacja o znaczącej wartości poznawczej.

Część druga, na którą składają się artykuły Andrzeja Meissnera, Lili Ogilczenko, ks. Mieczysława Rusieckiego, Anny Haratyk, Izabeli Krasińskiej, Małgorzaty Ososińskiej i Mirosława Łapota, całkowicie poświęcona jest Galicji i różnym formom oświaty.

Dwie pierwsze publikacje tej części pracy, mianowicie prof. Andrzeja Meissnera i Lili Ogilczenko, są tekstami, w których autorzy skupiają się na ukazaniu źródeł jako podstawy do prowadzenia badań. A. Meissner zajmując się sprawozdaniami instytucji szkolnych, organizacji i towarzystw oświatowych, udowodnił, iż stanowią one znakomity materiał do odtworzenia stanu edukacji w Galicji. Ich drobiazgowość pozwala badaczowi odtworzyć atmosferę szkolnictwa galicyjskiego, jego organizację, mankamenty i zalety, kadre nauczycielską i jej dorobek w dziedzinie podwyższania kwalifikacji, sukcesywnie zamieszczany w rocznych programach popisów publicznych, drukowanych dla potrzeb *uwiedomienia szanownej publiczności*.

Z kolei Lila Ogilczenko zaprezentowała źródła zgromadzone w Państwowym Archiwum Historycznym Ukrainy we Lwowie, z których wyłoniła się panorama ruchu studenckiego tego wielonarodowościowego, a tym samym wielokulturowego miasta. Podane w tekście sygnatury akt są niewątpliwym ułatwieniem dla badaczy poszukujących informacji o życiu akademickim Lwowa.

Również na terenie Galicji, atrakcyjnej pod względem turystycznym, organizowany był wypoczynek dzieci i młodzieży, połączony nie tylko z jej aktywnością fizyczną, ale mający także wartość poznawczą i kulturotwórczą, kształtujący patriotyczną i obywatelską postawę. Kwestia to została opisana przez Annę Haratyk, która od lat zajmuje się problemem opieki nad dzieckiem.

Dla wszystkich interesujących się oświatą dorosłych na ziemiach polskich w czasach zaborów takie instytucje oświatowe, jak: Polska Macierz Szkolna, Towarzystwo Czytelń Ludowych czy Towarzystwo Szkoły Ludowej kojarzą się jednoznacznie z uprawianiem oświaty pozaszkolnej, krzewieniem tradycji, upowszechnianiem czytelnictwa, organizowaniem kursów dla analfabetów dorosłych, szkół, wspieraniem materialnym placówek oświatowych na terytorium działalności danego towarzystwa. Towarzystwo Szkoły Ludowej powstałe w 1892 r. z prezesem Adamem Asnykiem na czele, jak pisał Stanisław Mauersberg, zajmowało się w pierwszych latach swojego istnienia prawie wyłącznie budowaniem szkół. Dopiero później rozpoczęło prowadzenie różnego rodzaju form charakterystycznych dla oświaty dorosłych. Tym większe zaskoczenie stanowi działalność tej instytucji w zakresie ruchu abstynenckiego w początkach XX wieku w Galicji, która miała duże tradycje w upowszechnianiu postaw trzeźwości wśród społeczności polskiej, głównie za sprawą Kościoła zajmującego się tą kwestią na ziemiach polskich we wszystkich trzech zaborach.

W Galicji problemem tym zajmował się między innymi ks. Bronisław Markiewicz – założyciel Towarzystwa „Powściągliwość i Praca”. Szerzenie ruchu abstynencji, jak

wynika z artykułu pań Ososińskiej i Krasińskiej, dane było także Towarzystwu Szkoły Ludowej kładącemu w początkach XX wieku duże zasługi na tym polu i współdziałającemu z innymi organizacjami zwalczającymi zjawisko alkoholizmu wśród ludności polskiej.

Początkiem sierocińców lwowskich dla dzieci żydowskich zajął się Miroslaw Łapot i zaprezentował kolejno powstające lwowskie placówki dziecięce prowadzone zarówno przez gminy żydowskie, jak i przez osoby prywatne.

Część trzecia to czasy Polski międzywojennej.

Otwiera ją szkic Stanisława Majewskiego dotyczący organizacji i potrzeb szkolnictwa II Rzeczypospolitej w okresie pokryzysowym, czyli w latach 1936–1939. Autor z właściwą sobie wnikliwością zaprezentował dane statystyczne, które w sposób jasny i czytelny uświadamiają czytelnikowi, jakie nakłady na szkolnictwo, mimo ciężkiej sytuacji finansowej kraju, przeznaczały władze II RP. Zanalizował propozycje reform oświatowych, z jakimi występowali poszczególni przedstawiciele resortu oświaty, zarówno zrealizowane jak i te, których nie chciano, bądź nie można było wdrożyć. Na podkreślenie zasługuje fakt zajęcia się szkolnictwem zawodowym. Wskaźnik uczniów szkół zawodowych miała Polska, u schyłku lat trzydziestych XX wieku, wyższy niż np. Francja czy Anglia. Reforma szkolnictwa w II RP przypadła na trudne ekonomicznie czasy, jednak odrodzone państwo polskie zdołało zorganizować struktury szkolne i w znaczącym stopniu upowszechnić oświatę na poziomie podstawowym.

Ośrodek wrocławski reprezentuje między innymi prof. Stefania Walasek, która w swoim szkicu zajęła się towarzystwami i organizacjami oświatowymi na ziemiach północno-wschodnich ze szczególnym uwzględnieniem Wilna. Obok działalności krótko istniejącego towarzystwa „Oświata”, obejmującego terytorium poza stolicą, prace oświatowe prowadzone były przez Komitet Edukacyjny, Macierz Szkolną Ziemi Wschodnich, a także litewskie towarzystwo „Rytas”, tworzące na wsiach szkoły z litewskim językiem nauczania.

Przegląd żydowskich stowarzyszeń i zakładów opieki nad głuchymi i niewidomymi jest treścią artykułu Marzeny Pękowskiej z Akademii Świętokrzyskiej.

Ciekawym i mało znanym dotychczas tematem, dotyczącym edukacji seksualnej w dwudziestoleciu międzywojennym, zajęła się Kamilla Łozińska z ośrodka poznańskiego. Ukazując problemy popularyzacji tej ważnej kwestii, przedstawiła poglądy jej przeciwników jak i zwolenników. Mały dostęp do wiedzy w tej dziedzinie, tradycyjna mieszczańska mentalność zdecydowanej większości społeczeństwa obdarzająca nieślubne dzieci i ich matki ostracyzmem, brak dostatecznej orientacji w świadomym macierzyństwie *były wystarczającym powodem by poddać się nielegalnej aborcji [...]*.

Innym tematem z pogranicza historii medycyny jest przyczynek Grażyny Nowak-Starz i Kazimierzy Zdziebło, które zaprezentowały kierunki rozwoju szkolnictwa pielęgniarstwa na przełomie wieków zapoczątkowanego w Londynie przez Florence Nightingale. Pierwszą szkołę pielęgniarstwa na ziemiach Królestwa Polskiego założyła Julia Aleksandrowicz w Warszawie w 1882 r. Natomiast pierwsza świecka polska szkoła pielęgniarstwa otwarta została w Krakowie w 1911 r. W początkach II RP, do 1925 r. funkcjonowały cztery placówki kształcące niższy personel medyczny. Potrzeba zaistnienia tego typu szkolnictwa była ogromna i uzasadniona. Szkoły te w okresie międzywojennym podlegały Departamentowi Zdrowia w Ministerstwie Spraw Wewnętrznych. Wyszły z nich kadry kompetentnych i ofiarnych pielęgniarek. Z upływem czasu utworzono

Polskie Stowarzyszenie Pielęgniarek Zawodowych, które zostało przyjęte do Międzynarodowej Rady Pielęgniarek.

Na czwartą część publikacji złożyły się dwa artykuły: Józefa Krasuskiego o szkolnictwie polskim jawnym i tajnym pod okupacją niemiecką, sowiecką i litewską w czasie II wojny światowej oraz Mieczysława Adamczyka, który przedstawił oświatę i szkolnictwo w tym samym okresie w świetle konspiracyjnej prasy ludowej. Obaj Autorzy, wykorzystując dostępne źródła, pokazali politykę oświatową okupantów i odpowiedź społeczeństwa polskiego poprzez tworzenie tajnych kompletów, których zasięg objął także dzieci chłopskie. Konspiracyjna prasa odzwierciedlała przemiany, jakie zachodziły w tej dziedzinie życia społeczno-kulturalnego Polaków mieszkających na okupowanych terytoriach.

Zgromadzone w zbiorze szkice, przyczynki i artykuły dokumentują zakres zainteresowań i tematów, jakimi zajmują się poszczególni badacze historii oświaty. Penetrując archiwa, utrwalały losy polskiej szkoły, uczniów, nauczycieli, uzupełniając kolejne brakujące ogniwa w historii polskiej oświaty. Publikacja kielecka wnosi do naszej wiedzy nieznane wątki edukacyjne, bowiem oparta została o nowe źródła, przemyślenia i refleksje badawcze jej Autorów.

HANNA MARKIEWICZOWA

Warszawa

MIĘDZYNARODOWA KONFERENCJA: *KULTUROWE UWARUNKOWANIA WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI*, ZŁOTY POTOK, 26–28 WRZEŚNIA 2008 ROKU

Przełom wieków i tysiącleci w cywilizacji europejskiej wiąże się przede wszystkim z przemianą mentalną, z pożegnaniem *starego* i powitaniem *nowego* stylu myślenia, działania, życia. To okres nadziei, ale i niepokojów oraz obaw o to, co przyniesie przyszłość. W Polsce ów przełom zaznaczył się szczególnie wyraźnie, wzmocniony intensywnymi przemianami społecznymi, politycznymi, ekonomicznymi oraz kulturowymi. Efekty owych procesów i sposoby ich kreowania budzą wiele kontrowersji. W tym kontekście rolę informatora oraz przewodnika po drogach i bezdrożach współczesnego świata powinna odegrać edukacja.

Aby edukować skutecznie, należy z dużą uwagą analizować m.in. przemiany kulturowe zachodzące w Polsce, Europie i świecie. Proces globalizacji jest nieunikniony, z wszystkimi jego konsekwencjami, zarówno pozytywnymi, jak i negatywnymi. Oddziałuje on znacząco na współczesną szkołę – z dużym prawdopodobieństwem przypuszczać można, że w przyszłości jego wpływ będzie jeszcze większy. Rozpoznanie wynikających stąd szans i zagrożeń pozwoli przewidzieć kształt rozwoju oświaty w warunkach wielokulturowości. Potrzebny jest pedagogiczny namysł, postrzeganie pedagogiki nie jako faktu, lecz zadania, które wymaga przemyślanych prognoz i działań perspektywicznych.

Takiej właśnie refleksji opartej na doświadczeniach kulturowych przeszłych i obecnych pokoleń została poświęcona międzynarodowa konferencja naukowa ***Kulturowe uwarunkowania współczesnej edukacji***, która odbyła się w dniach 26–28 września 2008 w Złotym Potoku pod Częstochową. Zorganizowała ją Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie we współpracy z Komisją Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk Oddział w Katowicach.

Było to już piąte spotkanie naukowców zajmujących się edukacją wielokulturową. Na organizowane w cyklu dwuletnim konferencje przybyło w sumie ponad dwustu uczonych z siedmiu krajów. Ich pokłosie stanowią cztery publikacje: ***Edukacja wobec wielokulturowości*** (red. M. Janukowicz, K. Rędziński, Częstochowa 2001/2002), ***Edukacja w społeczeństwie wielokulturowym*** (red. K. Rędziński, Częstochowa 2004), ***Edukacja – tożsamość i różnica*** (red. K. Rędziński, I. Wagner, Częstochowa 2005) oraz ***Wielokulturowość w przestrzeni edukacyjnej*** (red. K. Rędziński, I. Wagner, Częstochowa 2006/2007).

W roku ubiegłym zaproszenie częstochowskiej Akademii przyjęło przeszło 40 naukowców z liczących się uczelni krajowych oraz zagranicznych (Ukrainy, Słowacji i Niemiec). Referenci stosowali różnorodną metodologię, reprezentując kilka dyscyplin nauk społecznych zainteresowanych odmiennością kulturową. Owa polifonia w sposobie mówienia o współczesnych relacjach między edukacją a kulturą sprzyjała wielostronnemu oświeceniu zarysowanej problematyki i doprowadziła do wielu interesujących dyskusji. Uczestnicy sesji dalecy jednak byli od stwierdzenia, iż temat został wyczerpany; referaty i dyskusje uzmysłowiły wszystkim bogactwo doświadczeń i złożoność wyzwań, z którymi przyjdzie się zmierzyć szkole i społeczeństwu w nowym tysiącleciu.

Pierwszy dzień konferencji (piątek) upłynął pod znakiem Warsztatów Jurajskich. Ich uczestnicy mieli okazję zapoznać się z historią i kulturą regionu Jury Krakowsko-Częstochowskiej oraz podziwiać jej niepowtarzalne krajobrazy. Korzystając ze sprzyjającej aury, zwiedzono także średniowieczne zamki obronne w Mirowie i Bobolicach oraz pałac Krasińskich w Złotym Potoku.

Główna część konferencji odbyła się w sobotę. Sesję otworzył Janusz Sztumski (Oddział PAN w Katowicach). Po przemówieniu powitalnym rektora AJD Zygmunta Bąka obrady plenarne zainaugurował Władysław Markiewicz (PAN) wystąpieniem pt. **Znaczenie międzynarodowej wymiany doświadczeń edukacyjnych**. Referent podzielił się w nim ze słuchaczami swoimi wieloletnimi doświadczeniami z prac w Międzynarodowej Komisji ds. Podręczników Szkolnych, zwracając uwagę na złożoność relacji międzynarodowych wynikającą z uwarunkowań historycznych. Następnie głos zabrala Marta Meducka (U. Humanistyczno-Przyrodniczy w Kielcach), wygłaszając referat **Inteligentne paradygmaty edukacyjne przed 1939 r. w świetle dokumentów osobistych**. Prelegentka nakreśliła obraz rodziny inteligentkiej, z tradycyjnym podziałem ról, wyłaniający się z pamiętników powstałych na przełomie XIX i XX wieku. Z kolei Andrzej Meissner (U. Rzeszowski) scharakteryzował poziom tolerancji uczniów i rodziców w stosunku do innych narodowości i wyznań na terenach uchodzących w dzisiejszej Polsce za najbardziej wielokulturowe (Podkarpackie). Referaty wywołały żywą dyskusję – głos w niej zabrali m.in. Zdzisław Zagórski (U. Wrocławski), Robert Janik (U. w Hamburgu), Lech Mokrzecki (U. w Gdańsku), Andrzej Gofron (AJD), Danuta Borecka-Biernat (U. we Wrocławiu).

W drugiej części obrad plenarnych przewodniczył Lech Mokrzecki; wysłuchano trzech referatów. Z dużym zainteresowaniem słuchaczy spotkało się wystąpienie Josefa Pšenáka (U. im. J.A. Komeńskiego w Bratysławie) na temat szkolnictwa mniejszościowego na Słowacji, w którym mówca zreferował uwarunkowania rozwoju szkół węgierskich, niemieckich, ukraińskich oraz problemy oświatowe ludności cygańskiej. Z kolei D. Borecka-Biernat omówiła uwarunkowania osobowościowe i rodzinne wpływające na radzenie sobie młodzieży w sytuacjach trudnych, a Jerzy Potoczny (Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie) scharakteryzował losy ukraińskiego ruchu narodowego w Galicji na przełomie XIX i XX wieku.

W części popołudniowej sobotnich obrad uczestnicy podzielili się na dwie sekcje, historycznooświatową i pedagogiczną. W sekcji pierwszej, której przewodniczył A. Meissner, wystąpił m.in.: Andrzej Kozera (U. Hum.-Przyr. w Kielcach), który mówił o ideałach wychowania Drugiej Rzeczypospolitej. Z kolei Włodzimierz Stefanowicz (U. Opolski) porównał uniwersyteckie nauczanie fizyki na Ukrainie, w Polsce, Francji i Kanadzie, a Svitlana Lupiy (Lwowska Narodowa Akademia Sztuki) przybliżyła stosunki kulturalno-oświatowe Ukrainy i Polski na przełomie XIX i XX w. Ponadto Tomasz

Maliszewski (U. Gdański) scharakteryzował uwarunkowania rozwoju oświaty pozaszkolnej mniejszości narodowych w Polsce międzywojennej.

Z kolei w sekcji drugiej wygłoszono następujące referaty: *Eurosieroty. Wybrane aspekty problematyki* (Z. Zagórski), *Wychowanie w kulturze instant* (Herbert Kopiec, Gliwicka Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości), *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju* (Aleksandra Kuzior, Politechnika Śląska), *Pedagogia osoby: relacje dialogowe a proces wychowania w perspektywie transwersalnej* (Stanisław Michałowski, GWSP), *Wielokulturowość w poradnictwie zawodowym* (Gertruda Wieczorek, AJD), *Aktywna postawa ucznia a kształcenie do dorosłości* (Edyta Widawska i Dorota Gębuś, AJD), *Współczesne media i podejście do praw autorskich – wolna konkurencja czy wolny rynek?* (Zbigniew Łęski i Zbigniew Wieczorek, AJD), *Dalekowschodnie ideały wychowania* (Paweł Zieliński, AJD), *Znaczenie patriotyzmu dla młodzieży gimnazjalnej w środowisku wiejskim* (Izabela Zimnoch, Gimnazjum w Galewicach).

Dyskusje w obu sekcjach zdominowała teza, iż na progu XXI wieku, w obliczu dostrzegalnych skutków globalizacji, szczególnie związanych z nią zagrożeń, jednym z najważniejszych zadań edukacji w Polsce jest budowanie pomostów pomiędzy odmiennymi pod względem światopoglądowym, kulturowym, obyczajowym, narodowym, religijnym, a nawet politycznym, jednostkami i grupami; przywracanie językowi jego pierwotnej roli – narzędzia porozumienia, komunikowania się międzyludzkiego. To warunek *sine qua non* wyzbycia się ksenofobii, stereotypów i szowinizmu.

Podczas ostatniego dnia konferencji obrady prowadził Z. Zagórski. Referaty wygłosili: Barbara Zagórska (U. Wrocławski), Małgorzata Piasecka, Mariola Mirowska, Izabela Krasiejko, Agata Siwek, Adrianna Sarnat (wszystkie AJD). Ich zróżnicowana tematyka dotyczyła zagadnień odmienności kulturowej z punktu widzenia pedagogiki społecznej, specjalnej, pracy oraz socjologii.

Podsumowując, organizatorzy oraz uczestnicy konferencji zgodnie uznali ją za udaną i inspirującą. Zwrócono uwagę na ważkość dyskusji naukowych; wiele z nich ze względu na ograniczoność czasu przewidzianego w panelach dyskusyjnych kontynuowano w kularach. Z jednej strony, zdołano uściślić szereg zagadnień natury merytorycznej, metodologicznej oraz nazewnicznej, z drugiej zaś – wskazano kwestie pozostające do rozstrzygnięcia i wymagające dalszych badań i wyjaśnień. W sumie jednak problemy poruszone w referatach i w dyskusjach poszerzyły znacząco mapę zagadnień wielokulturowości w Polsce i krajach ościennych.

Organizatorzy konferencji zapowiedzieli, że pełne wersje referatów oraz główne wątki dyskusyjne ukazą się w tomie pokonferencyjnym. Będzie on z pewnością efektywnym zwieńczeniem konferencji, a także pozwoli na jej pełny ogląd i ocenę nośności dorobku naukowego.

MIROSŁAW ŁAPOT
Częstochowa

Czasopismo ***Przegląd Historyczno-Oświatowy*** jest kwartalnikiem wydawanym w 2 edycjach (po 2 numery w każdej).

Aby zamówić prenumeratę roczną, należy wpłacić kwotę **24,00 zł** na konto Wydawnictwa: **PKO BP S.A. I O/Kielce Nr 87 1020 2629 0000 9502 0144 9172** [podając dokładne dane (imię, nazwisko, adres) odbiorcy w rubryce: nazwa zleceniodawcy oraz tytuł i rocznik czasopisma w rubryce: tytułem] lub zgłosić do działu handlowego (tel. 041 366 07 01, 041 346 21 81, tel./faks 041 346 21 80, e-mail: handel@wydped.com.pl) prośbę o wystawienie faktury do zapłaty na zamawianą publikację. Po otrzymaniu wpłaty wydawnictwo prześle fakturę VAT, a poszczególne numery czasopisma sukcesywnie po ich ukazaniu się (edycja I, tj. numery 1–2, ukazuje się w czerwcu, edycja II, tj. numery 3–4, ukazuje się w grudniu każdego roku).

Istnieje również możliwość zakupu czasopism za zaliczeniem pocztowym. Koszty przesyłki (do 0,5 kg – 10 zł, do 1 kg – 12 zł, powyżej 1 kg – 14 zł) ponosi odbiorca.

Koszty przesyłki zamówień w formie przedpłaty pokrywa Wydawnictwo.

Zapraszamy do prenumeraty!

Dysponujemy jeszcze numerami 1–2 i 3–4 z rocznika 2008 w cenie 12,00 zł.

Sposoby zamawiania prenumeraty kwartalnika „Przegląd Historyczno-Oświatowy” przez „RUCH” S.A.

Prenumerata krajowa:

Przez „RUCH” S.A. – wpłaty na prenumeratę przyjmują jednostki kolportażowe „RUCH” S.A. właściwe dla miejsca zamieszkania. Termin przyjmowania wpłat na prenumeratę krajową do 5. dnia każdego miesiąca poprzedzającego okres rozpoczęcia prenumeraty.

infolinia 0-804-200-600

www.ruch.com.pl

Prenumerata opłacana w złotych ze zleceniem wysyłki za granicę:

Informacji o warunkach prenumeraty i sposobie zamawiania udziela „RUCH” S.A. Oddział Krajowej Dystrybucji Prasy, 01-248 Warszawa, ul. Jana Kazimierza 31/33,
tel. **+48 (0)22 53-28-823** – prenumerata płatna w walucie obcej,
tel. **0-22 53-28-816, 53-28-819** – prenumerata płatna w PLN;
nr faksu **0-22 53-28-734**.

Prenumerata opłacana w PLN:

- przelewem na konto w banku: PEKAO S.A. IV O/Warszawa,
68 1240 1053 1111 0000 0443 0494
- lub w kasie Oddziału.

Dokonując wpłaty za prenumeratę w banku czy też w urzędzie pocztowym, należy podać:

- nazwę naszej firmy,
- nazwę banku,
- numer konta,
- czytelny, pełny adres odbiorcy za granicą,
- zamawiany tytuł,
- okres prenumeraty,
- rodzaj wysyłki (pocztą priorytetową czy ekonomiczną).

Warunkiem rozpoczęcia wysyłki prenumeraty jest dokonanie wpłaty na nasze konto.

Prenumerata opłacana w dewizach przez odbiorcę z zagranicy:

- przelew na nasze konto w banku
SWIFT banku: PKOPPLPWXXX
w USD – PEKAO S.A. IV O/W-wa IBAN PL54124010531787000004430508
w EUR – PEKAO S.A. IV O/W-wa IBAN PL46124010531978000004430511

Po dokonaniu przelewu prosimy o przesłanie kserokopii polecenia przelewu z podaniem adresu i tytułu na nr faksu **+48 (0)22 532-87-31**.

- czek wystawiony na firmę „RUCH SA OKDP” i przesłany, razem z zamówieniem, listem poleconym na nasz wyżej podany adres
- karty kredytowe VISA i MASTERCARD – płatność przez **<http://www.ruch.nor.pl>**