

PRZEGLĄD HISTORYCZNO- -OŚWIATOWY

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

Rok XLIX 3–4 (193–194) 2006

RADA REDAKCYJNA

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

REDAKCJA

MARIAN WALCZAK (redaktor naczelny)

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

SEKRETARZ REDAKCJI

STANISŁAW MAUERSBERG

REDAKTOR WYDAWNICTWA

JOANNA FUNDOWICZ
MARCIN OLIFIROWICZ

OPRACOWANIE TECHNICZNE

IWONA NITEK

Publikacja finansowana przez Komitet Badań Naukowych

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

ANTONI SMOŁALSKI: Z dziejów salariatów nauczycielskich w Polsce.....	5
ROBERT FUDALI: Rola społeczna nauczycieli w polskiej myśli pedeutologicznej na przełomie XIX i XX wieku.....	15
KAZIMIERZ SZMYD: Uniwersytet Lwowski w dobie samookreślenia swojej tożsamości narodowej i wieloetnicznej (1868–1918).....	27
JOANNA FRĄCKIEWICZ: Edukacja narodowa najmłodszego syna Adama Mickiewicza.....	41
BRONISŁAWA KULKA: Lektura dzieł Adama Mickiewicza w działalności samokształceniowej stowarzyszenia „Jedność” w Cieszynie.....	63
KS. CZESŁAW GALEK: Poglądy Bolesława Prusa na wychowanie dzieci i młodzieży.....	75
TOMASZ WYSOCKI: Struktura narodowościowo-wyznaniowa uczniów szkół średnich w II Rzeczypospolitej w roku szkolnym 1937/1938.....	95
JERZY DOROSZEWSKI: Działalność Polskiej Macierzy Szkolnej na Lubelszczyźnie w latach 1918–1939.....	117
JERZY DUDA: Nauczyciele z Kresów Wschodnich II Rzeczypospolitej – pionierami oświaty na Śląsku Opolskim.....	127
EWA POGORZAŁA: Szkolnictwo hebrajskie w Polsce w latach 1946–1949.....	137

MATERIAŁY

JÓZEF BARAŃSKI: Nauczyciele szkół elementarnych na Mazowszu północnym w latach 1815–1862. Status materialny i rola w społeczności lokalnej.....	157
WERONIKA BARBARA KOŁTUN: Sieć i organizacja szkół powszechnych w powiecie zamojskim w latach 1918–1939.....	175
AGNIESZKA GRĘDZIK-RADZIAK: Polscy nauczyciele z ziem południowo-wschodnich II Rzeczypospolitej – ofiary zbrodni sowieckich w latach 1939–1941 (deportowani, więzieni, zamordowani) część II.....	189

SYLWETKI

FERDYNAND MIELCZAREK: Profesor Antoni Smolański – pedagog, historyk wychowania, pedeutolog, teoretyk organizacji szkolnictwa.....	255
HANNA MARKIEWICZOWA: Profesor Karol Poznański – życie i działalność naukowa.....	259
JERZY MILLER: Antoni Jackowski (1923–2005).....	265

RECENZJE

KS. CZESŁAW GALEK: Myśl pedagogiczna Bolesława Prusa na tle pozytywizmu polskiego, Zamość 2005, ss. 361 – Elżbieta Chojnowska.....	269
BRONISŁAW ŻONGOŁOWICZ: Dzienniki 1930–1936, opr. Dorota Zamojska, Warszawa 2004, ss. 776 – Stanisław Mauersberg.....	275
JÓZEF KUŻMA: Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji, Kraków 2005, ss. 264 – Wioletta Wiaderek.....	281
MARIAN WALCZAK: Ludzie nauki i nauczyciele polscy podczas II wojny światowej. Księga strat osobowych. Warszawa 1995, ss. 822 – Witold Chmielewski.....	285

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2006, nr 3–4
PL ISSN 0033-2178

ANTONI SMOŁALSKI
Wrocław

Z DZIEJÓW SALARIATU NAUCZYCIELSKIEGO W POLSCE

Salariat (łac. *salarium* = wyżywienie, utrzymanie) nauczycielski był dotychczas zagadnieniem prawie nie zauważanym przez pedeutologów, stosunkowo rzadko poświęcali mu też uwagę historycy wychowania¹. Uposażenie nauczycieli w Polsce przeszło przez kilka etapów historycznych. Ale najogólniej rzecz ujmując można wyodrębnić w nim dwie chronologiczne epoki: przedregulacyjną oraz regulacyjną. W epoce przedregulacyjnej nie było centralnych ani regionalnych regulacji uposażeniowych dla nauczycieli, poszczególni nauczyciele umawiali się na cały rok, indywidualnie i ustnie ze swymi pracodawcami, a ich umowy były dotrzymywane lub nie, z obu stron. Uposażenie, uzgadniane na rok, mogło być wypłacane ratami, z okazji ważniejszych świąt lub po żniwach. W tej epoce na nauczycielskie uposażenie składały się zazwyczaj: gotówka oraz naturalia (wiktualia). Natomiast epoka regulacyjna charakteryzuje się tym, że nauczycielstwo jest traktowane jako grupa funkcjonariuszy państwowych lub samorządowych i podlega najczęściej centralnym regulacjom stwarzającym ujednolicony status społeczno-zawodowy tej grupy pracowników. Odgórnie są regulowane sprawy wymaganych kwalifikacji nauczycieli, ich kształcenia, zatrudniania, zwalniania z pracy, urlopów i przede wszystkim uposażeń. Uposażenia przyjmują coraz bardziej postać pieniężną, są obliczane w skali miesiąca i wypłacane z początku miesiąca (z góry) lub pod koniec miesiąca (z dołu).

W epoce przedregulacyjnej uposażenia nauczycielskie pochodziły z wielu źródeł i zazwyczaj były wieloskładnikowe. Najczęściej tworzyły je cztery składniki: pieniądze, artykuły żywnościowe otrzymywane od ludności miejscowej lub od patrona szkoły, bezpłatne mieszkanie oraz pożytki czerpane z przydzielonego nauczycielowi ogrodu lub ziemi ornej, względnie z pastwiska. Ponadto odnotowano inne świadczenia:

¹ Szczegóły na ten temat zob.: A. S m o ł a l s k i, *Uposażenie nauczycieli w Polsce, zarys historyczny do 1939 r.*, Opole 1990; tenże, *Bibliografia adnotowana do dziejów nauczycielstwa w Polsce*, Wrocław 2000; G. M i c h a ł a k, *Uposażenie nauczycieli szkół ogólnokształcących w Polsce w latach 1944–1992*, Poznań 2002.

- Udział w dochodach z fundacji, jeżeli dana szkoła miała ją zapisaną przez jakiegoś fundatora.
- Drzewo opałowe – gotowe lub do samodzielnego wyrębu w lesie.
- Część dochodów pieniężnych pochodzących ze śpiewów w kościele.
- Część z dochodów księdza pochodzących z wynagrodzenia za uświetnianie uroczystości i obrzędów kościelnych, jak śluby, wesela, pogrzeby.
- Część z dochodów pochodzących z kolend (odwiedzania z księdzem domów parafian).
- Opłaty pobierane od uczniów jako chesne, opłaty uczniowskie na świece lub na ogrzewanie szkoły.
- Żywność przynoszona przez uczniów, przekazana przez ich rodziców, albo wybrana (bywały to np. kluski, do bezpośredniego spożycia).
- Dochody z prac pozaszkolnych, jak przepisywanie rękopisów, pisarstwo w magistracie, gminie lub w sądzie.
- Udzielanie lekcji w domach prywatnych, zwłaszcza, że nie było obowiązku posyłania dzieci do szkół i niektórzy bogatsi ludzie mogli sobie fundować prywatnego nauczyciela.
- Dochody czerpane od proboszcza, jeżeli zatrudniał on nauczyciela w swojej kancelarii lub w gospodarstwie rolnym w charakterze parobka, robotnika podwórzowego, stajennego, oborowego (młocka, oprzątanie żywego inwentarza itp.).
- Jeżeli powyższe źródła dochodów nie były wystarczające, zdarzało się, że nauczyciel zamykał szkołę (choć nie zawsze posiadała urządzenie do zamknięcia) i udawał się na żebry.
- Jeżeli posiadał odpowiednie mieszkanie, to udzielał stancji uczniom, ale to raczej tylko w zamożniejszych miastach.
- Czasami czerpał dochody z części ofiar składanych przez wiernych w kościele.
- W pewnym stopniu dochodowe bywały też niektóre widowiska (przedstawienia teatralne) urządzane w szkołach.
- Kwoty pieniężne wypłacane z kasy miejskiej.
- Klerykatura, czyli opłaty, stałe lub doraźne, za usługi pełnione w kościele, jak utrzymywanie w czystości budynku, utrzymywanie w porządku szat liturgicznych, wypiekanie hostii.
- Dochody z kwesty, którą nauczyciel przeprowadzał poruszając się od chaty do chaty, otrzymując np. snopki zboża. Takie kwesty przeprowadzane porą wiosenną nazywano „pierwiasnkami”, a kwesty jesienne „petycjami”.
- Bezpłatne obiady pobierane najpierw u proboszcza, a później kolejno u mieszkańców. Takie dyżurne obiady odpowiadały nauczycielom najlepiej w niedziele i święta, jednak proboszczowie woleli, żeby to były piątki; później obciążano nimi ludność miejscową codziennie, w kolejne dni tygodnia (Wielkopolska).
- W niektórych miejscowościach szkoły pobierały opłaty od kupców żydowskich i innowierczych przejeżdżających obok budynku szkolnego z towarami na targ („kozubalec”, „judaika”).
- Czasami nauczyciel sporządzał dla proboszcza spisy parafian, którzy przystąpili (lub nie) do spowiedzi wielkanocnej i otrzymywał za to jakieś dopłaty, tzw. „spisne”.
- Często były pobierane daniny od parafian w postaci tzw. groszy stołowych oraz naturaliów, np. dziesięciny snopowe zwykle i „wytyczne”.
- Jeżeli nauczyciel opiekował się ratuszowym zegarem, konserwował go, to za tę funkcję otrzymywał względnie stałe dodatki uposażeniowe.

– W niektórych miejscowościach na Śląsku nauczycielom wolno było produkować i sprzedawać napoje alkoholowe (prawo propinacji), co stanowiło raczej atrakcyjny składnik uposażenia.

– Czasami nauczyciele pełnili funkcje tzw. dzwonników burzowych (oprócz regularnego dzwonienia na nabożeństwa), co polegało na biciu w dzwony w celu odpędzenia od danej miejscowości zbliżających się chmur burzowych i gradowych.

– Niektórzy korzystali z przywileju wypasania swoich krów i owiec na lokalnych cmentarzach, a bardzo często na pastwiskach gminnych.

– Najczęściej przydzielano nauczycielom, oprócz bezpłatnego mieszkania, kawał gruntu rolnego, ogrodu lub sadu, prawo trzymania dwóch krów i kilku owiec, a do tego stosowne pomieszczenia gospodarcze i inwentarskie.

– Niektórzy nauczyciele, do XIX w. włącznie, trudnili się rzemiosłami, jak np. szewstwo, krawiectwo, rzeźnictwo, kowalstwo, muzykowanie w karczmach i na weselach, a w czasie nasilonych prac polowych wynajmowali się „na pańskim” jako sezonowi robotnicy rolni.

Jednak nie należy sądzić, że każdy nauczyciel i w każdej miejscowości korzystał zawsze z wyżej wymienionych pożytków. Wiele zależało od zamożności danej wsi czy miasta, od miejscowej tradycji i rozmaitych innych okoliczności. Niektóre postacie uposażenia występowały przez kilka wieków, inne tylko w średniowieczu albo występowały dopiero w czasach nowożytnych. Ogólnie można powiedzieć ze smutkiem, że sytuacja bytowa nauczycieli w Polsce w całej epoce przedregulacyjnej była najczęściej kiepska² i zasługiwała na określenie „szkolna mizeryja”, jak ją trafnie określił anonimowy siedemnastowieczny autor. Przedstawiona tutaj sytuacja odnosi się do nauczycieli szkół parafialnych, natomiast nauczycielom szkół ponadelementarnych i zakonnych działało się lepiej.

W salariacie nauczycieli do XVIII w. można skonstatować następujące cechy (poza wymienionymi już wyżej): 1) wielość składników uposażenia; 2) ich różnorodność determinowana okolicznościami lokalnymi; 3) zróżnicowane terminy świadczeń; 4) konieczność egzekwowania świadczeń przez samego nauczyciela; 5) angażowanie uczniów do starania się o byt nauczyciela; 6) nierozdzielność świadczeń za pracę ściśle nauczycielską od świadczeń za inne usługi ze strony nauczyciela; 7) spory udział czynnika charytatywnego w uposażaniu nauczycieli; 8) ogólnie niski poziom bytowy nauczycieli.

² Informacji dotyczących uposażenia nauczycieli w epoce przedregulacyjnej dostarczają m.in. publikacje: A. K a r b o w i a k, *Szkoły parafialne w Polsce w XIII i XIV wieku*, Kraków 1896, s. 9–13,40; tenże, *Dzieje wychowania i szkół w Polsce w wiekach średnich* t. II od 1364 do 1432, Petersburg 1904, s. 195–198, t. III, Lwów–Warszawa–Kraków 1923, s. 243 i nast.; J. Ł u k a s z e w i c z, *Historia szkół w Koronie i w Wielkim Księstwie Litewskim od najdawniejszych czasów aż do roku 1794*, t. I, Poznań 1849, s. 25; tenże, *Krótki opis historyczny kościołów parochialnych, kościołków, kaplic, klasztorów, szkółek parochialnych, szpitali i innych zakładów dobroczynnych w dawnej diecezji poznańskiej*, t. I, Poznań 1858, s. 266; L. M u s i o ł, *Dzieje szkół parafialnych w dawnym dziekanacie pszczyńskim*, Katowice 1933, s. 15–19, 30; M. B a r a n o w s k i, *Historia i statystyka szkół ludowych król. stoł. miasta Lwowa*, Lwów 1895, s. 16–17; S. K o t, *Szkolnictwo parafialne w Małopolsce XVI–XVIII w.*, Lwów 1912, s. 20–28, 77–78, 83–90 i in.; L. H a j d u k i e w i c z, *Krakowska szkoła zamkowa 1510–1801*, Kraków 1954, s. 10, 77–78; Z. R u t a, *Szkoły tarnowskie w XV–XVIII wieku*, Wrocław 1968, s. 39; J. K r u k o w s k i, *Z dziejów szkolnictwa parafialnego Krakowa w okresie Odrodzenia*, Kraków 1986, s. 118; W. W i ś n i o w s k i, *Sieć szkół parafialnych w Wielkopolsce i Małopolsce w początkach XVI w.*, „Roczniki Humanistyczne” KUL, t. VI, z. 2, Lublin 1967, s. 107–109. Ponadto współczesne prace S. Olczaka, W. Ostrowskiego, A. Zaparta.

Natomiast informacje dotyczące cen artykułów żywnościowych oraz wartości walut podają w swych bogatych studiach: W. Adamczyk, M. Gumowski, S. Hoszowski, I. Ihnatowicz, J. Pelc, A. Wyczański, T. Wierzbowski, Z. Zabiński.

Los nauczycielstwa miał ulec zdecydowanej poprawie dzięki decyzjom Komisji Edukacji Narodowej z lat 1774 i 1790. Stworzyła ona stan nauczycielski, kształcąc nauczycieli w specjalnych zakładach, zwanych seminariami nauczycielskimi, czyniąc nauczyciela **funkcjonariuszem publiczno-państwowym**. Wprowadziła ogólnopaństwowe regulacje uposażeniowe dla nauczycieli³, a ich pobory gotówkowe – obliczane w skali rocznej – miały być wypłacane ze specjalnego budżetu edukacyjnego powstałego z przejęcia dóbr zakonu jezuitów. Podzieliła nauczycieli na kategorie płacowe według stopnia szkolnictwa (elementarne, podwydziałowe, wydziałowe oraz akademickie) i na grupy stażowe. Niestety nie starczyło jej środków na opłacenie nauczycieli elementarnych. Nauczyciele szkół wydziałowych i podwydziałowych otrzymywali: w momencie rozpoczęcia pracy po 1050 zł do ręki, plus 450 zł do wspólnej zakładowej kasy jako zapewnienie wyżywienia i mieszkania. Do tego dochodziły coroczne dodatki stażowe po 50 zł. Po 20 latach pracy nauczyciel przechodził w stan emerytalny, a jego emerytura wynosiła: 20 dodatków stażowych, czyli 1000 zł, plus nadal ten sam dodatek na wspólną stołówkę i mieszkanie. Profesorowie akademicki otrzymywali po 4–6 tys. zł, plus ewentualne dodatki kierownicze oraz prawo przechodzenia na emeryturę po 16 latach pracy. Ważne było oficjalne wzięcie nauczycielstwa pod opiekę władz i nadanie mu pragmatyki służbowej.

Rozbiory Polski i utrata niepodległości załamały ten system płacowy, bo zebrane pieniądze i inne dobra materialne rozplynęły się. Ale regulacyjny duch Komisji utrzymywał się i w następnych latach. Odtąd władze państwowe i samorządowe poczuwały się już do obowiązku ogólnokrajowego i regionalnego regulowania nauczycielskich uposażeń.

Kolejna najwyższa magistratura edukacyjna, w okresie Księstwa Warszawskiego (1807–1815), oparła uposażenie nauczycieli na budżecie całkowicie pochodzącym z obowiązkowego podatku edukacyjnego nakładanego na całą ludność, według określonych w tym celu grup zamożności. Nauczyciel stał się **funkcjonariuszem publiczno-samorządowym**. Szczupłość budżetów lokalnych spowodowała dalekie zróżnicowanie nauczycielskich poborów. Wszystkie miejscowości w Księstwie podzielono na cztery grupy (kryterium topograficzne), zaś wszystkich nauczycieli na 11 kategorii (kryterium personalne). W ten sposób stworzono siatkę płac złożoną aż z 44 stawek uposażeniowych, plus ekstra stawka – najniższa (100–200 talarów), spoza tabeli, dla nauczycieli religii. Stawki krańcowe z tej tabeli wyglądały następująco: nauczyciel kategorii pierwszej zatrudniony w miejscowości grupy pierwszej otrzymywał 1000 talarów, natomiast nauczyciel kategorii jedenastej zatrudniony w miejscowości zaliczonej do topograficznej

³ Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane [z 2 lutego 1790 r.] Zebrał (...) J. Lewicki, Kraków 1925, s. 312–315; *Sumariusz tabelaryczny z 1776 r. ułożony przez posła Lipińskiego*, (w:) Z. Kułski, *Pierwiastkowe przepisy Komisji Edukacji Narodowej z lat 1773–1776*, Lublin 1923, załącznik – tabela pt. *Stan i koszt szkół podług planu JK Mości podanego w 6 departamentach*, (w:) *Źródła do dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce z doby Izby Edukacji Publicznej 1807–1812*, Zebrał i wstępem poprzedził Z. Kułski, Lublin 1931, s. 200 oraz tabele bez paginacji przy s. 374; *Urządzenie szkół miejskich i wiejskich elementarnych*, z 12 I 1808 r., (w:) S. Wołoszyn, *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. II, Warszawa 1965, s. 321–324; *Towarzystwo Elementarne do Izby Edukacyjnej. Projekt do etatu szczegółowego dla szkół departamentowych*, 3 VI 1810 r. (w:) *Źródła do dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce z doby Izby Edukacji Publicznej 1807–1812*, Zebrał (...) Z. Kułski, Lublin 1931, s. 555; J. Lipiński, *Sprawa z pięcioletniego urzędowania Izby Edukacyjnej*, 7 I 1812 r., (w:) tamże, tj. *Źródła...* zebrane przez Z. Kułskiego, s. 615. Natomiast literatura dotycząca reform szkolnych KEN jest tak rozległa i na ogół znana, że nie wydaje się celowe przytaczanie jej tutaj. Do zagadnienia cen w czasach KEN oraz Księstwa Warszawskiego odnoszą się opracowania tych samych autorów, których wymieniono wyżej.

grupy czwartej zarabiał już tylko 200 talarów, czyli zaledwie 20% tego pierwszego. Różnica kolosalna! Na wsiach nauczyciele mogli otrzymywać połowę wartości uposażenia w zbożu, a więc było to jeszcze uposażenie dwuskładnikowe.

W następnych latach uposażenia nauczycielskie kształtowały się odmiennie w poszczególnych zaborach⁴. Państwa zaborcze wykorzystywały operacje uposażeniowe stworzone przez KEN i Księstwo, manewrując nimi w wygodny dla siebie sposób. Chcąc panować nad duszą nauczyciela – traktowali go sobie jako funkcjonariusza państwowego, ale nie chcąc łożyć na niego z budżetu państwa – określano go jako pracownika samorządowego. Jako narzędzie panowania nad nauczycielem wykorzystywano ogólnokrajowe pragmatyki nauczycielskie oraz centralne regulacje płacowe, ale wypłatę uposażeń często cedowano na samorządy lokalne. Posługiwano się rozmaitymi i uznaniowymi dodatkami w celu osiągania uległości politycznej nauczycieli. Podobnie (z nielicznymi dobrymi wyjątkami) było z nauczycielskimi emeryturami. Odnotowane w XVII w. zjawisko *szkolnej misery* utrzymywało się przez cały czas zaborów. Dla wielu nauczycieli poważnym wsparciem materialnym były przyszkolne ogrody lub kawałki gruntu rolnego i przyszkolne mieszkania.

⁴ Liczba studiów dotyczących szkolnictwa w trzech zaborach liczy setki pozycji, sporo pozostało także aktów prawnych wydanych przez zaborców i trudno byłoby je tutaj przytaczać. Ale szczegółowe przypisy źródłowe do zagadnień tego rozdziału znajdzie zainteresowany Czytelnik w książce: A. Smolański, *Uposażenie nauczycieli...*, op. cit., s. 81–88. Tutaj odsyłamy tylko do niektórych dokumentów i opracowań.

Instrukcja CK Rady Szkolnej krajowej z 14 lipca 1894 r. w sprawie zarządu, nadzoru i kontroli nad miejscowymi funduszami szkolnymi. Dz.U i R.K. nr 63, s. 361–375, (w:) *Zbiór ustaw i rozporządzeń administracyjnych (...)* pod red. J. Piwockiego, t. III, Lwów 1901.; *Kronika Rady Szkolnej Krajowej z lat 1916/17, 1917/18, 1918/19*, Lwów 1919, s. 14–19; *Rozporządzenie min. stanu z 14 listopada 1865 r.*, (w:) *Zbiór ustaw administracyjnych (...)* Ułożył i wydał J.R. Kasperek, t. II, Kraków 1868, s. 1268 i nast.; *Ustawa z 24 kwietnia 1894 r. o kosztach zakładania i utrzymywania szkół ludowych i o funduszach szkolnych*. Dz.U. i R.K. nr 49, (w:) *Zbiór ustaw (...)* pod red. J. Piwockiego; *Ustawa z 1 stycznia 1889 r. dla Królestwa Galicji i Lodomerii z Wielkim Księstwem Krakowskim, o stosunkach prawnych stanu nauczycielskiego w publicznych szkołach ludowych*, (z późniejszymi zmianami), Dz.U. K. 1889, nr 16, art. 17, (w:) *Ustawy i rozporządzenia...*, op. cit., Zebrał i ułożył K. Pirożyński, Lwów 1900, s. 155–156; Cztery ustawy z 19 września 1898 r. dotyczące uposażeń nauczycieli szkół średnich, przemysłowych, seminaryjnych oraz wyższych, zob. (w:) *Zbiór ustaw i rozporządzeń...*, pod red. J. Piwockiego, t. III, Lwów 1901, s. 518–521, 568–772, 775–777, 788–789; *Ustawa o wychowaniu publicznym w Królestwie Polskim*, z 8 maja 1862 r., art. 1–10, (w:) S. Wołoszyn, *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. II, Warszawa 1965, s. 503–505.

Literatura: J. Buzek, *Studia z zakresu administracji wychowania publicznego, I. Szkolnictwo ludowe*, Lwów 1904, s. 12, 328–329, 418–419; H. Ceyssingerówna, *Tajna oświata w Warszawie w epoce caratu*, Warszawa 1948, s. 16–17, 19; J. Dobrzański, *Szkoły lubelskie na tle austriackiej polityki szkolnej w Zachodniej Galicji 1795–1809*, Lublin 1949, s. 51; tenże, *Ze studiów nad szkolnictwem elementarnym Lubelszczyzny w pierwszej połowie XIX wieku*, Wrocław 1968, s. 104–107, 133–140; M. Górkiwicz, *Ceny w Krakowie w latach 1796–1914*, Poznań 1950, passim; K.W. Kumaniecki, *Zarys prawa administracyjnego na ziemiach Polski, I. Administracja szkolna*, Warszawa–Kraków 1921, s. 63; K. Konarski, *Dzieje szkolnictwa w b. Królestwie Kongresowym 1815–1918*, Kraków 1923, s. 72–73; J. Kucharzewski, *Epoka Paskiewiczowska. Losy oświaty*, Warszawa–Kraków 1914, s. 385; tenże, *Reforma szkolna w Królestwie Polskim w 1862 roku*, Wrocław 1968, s. 328, 331; J. Miąso, *Szkoły realne w Królestwie Polskim w okresie międzypowstaniowym*, „Rozprawy z dziejów oświaty” pod red. Ł. Kurdybachy, t. VI, Wrocław 1963, s. 96, 105, 112; E. Podgórska, *Szkolnictwo elementarne w Łodzi w latach 1808–1914*, Łódź 1966, s. 15, 19, 21, 24, 26–27, 35; K. Poznański, *Walka caratu ze szkołą polską w latach 1831–1870, materiały źródłowe*, wybór, wstęp i oprac. ..., Warszawa 1993, passim; S. Sempołowska, *Reforma szkolna 1862 roku. Organizacja szkolnictwa elementarnego*, Warszawa b.r., s. 81–90; Światłomir, *Ciemnota Galicji w świetle cyfr i faktów 1772–1902*, Czarna księga szkolnictwa galicyjskiego, Lwów 1904, s. 9–10; S. Szczepański, *Nędza Galicji w cyfrach i program energicznego rozwoju gospodarstwa krajowego*, Lwów 1888, s. 14, 19, 78, 85–86, 93; S. Truchim, *Historia szkolnictwa i oświaty polskiej w Wielkim Księstwie Poznańskim 1815–1915*, t. I 1815–18862, Łódź 1967, s. 37–39, 136–137; L. Trzcinska, *Szkolnictwo ludowe w Rzeczypospolitej Krakowskiej (1815–1846)*, Kraków 1907, s. 18–32.

W Polsce niepodległej, po 1918 r., zwłaszcza pod wpływem obrad Sejmu Nauczycielskiego z 1919 r., władze przywiązywały dużą wagę do szkolnictwa i nauczycielstwa, traktując nauczycieli jako funkcjonariuszy państwowych, którym należy się uposażenie z budżetu państwa⁵. Wielokrotnie zmieniano nauczycielskie pobory, co wynikało przeważnie z sytuacji ekonomicznej i politycznej kraju⁶. Wprowadzono miesięczne wypłaty uposażeń w gotówce, a do tego mogły dochodzić kawałki gruntu, jeżeli w danej miejscowości istniały takie obiektywne możliwości. Ale państwo porozbiorowe było biedne, bo ogół ludności żył w nędzy. Biedę uposażeniową próbowano łagodzić różnicowaniem poborów. Ustawa uposażeniowa z 1923 r. zawierała 16 grup, a w niej aż 92 szczeble. Pobory najniższe były mniejsze o 13 razy od najwyższych. Do roku 1923 szalała w kraju inflacja, do tego stopnia, że stawki uposażeniowe trzeba było zmieniać nawet co miesiąc, a skromne pod względem siły nabywczej pobory otrzymywano nawet w milionach (analogiczna sytuacja powtórzyła się pod koniec istnienia PRL).

Dopiero regulacja płacowa z 1933 r. spowodowała poprawę bytu nauczycieli w sposób znaczący. Wprowadzono jedną tabelę uposażeń wspólną dla wszystkich funkcjonariuszy państwowych, w tym także dla nauczycieli. Zawierała ona 12 stawek płacowych: 3000 zł, 2000, 1500, 1000, 700, 450, 335, 260, 210, 160, 130, 100. Grupa I (3000) przewidziana została dla premiera, następne dla ministra, wiceministra, akademickiego profesora zwyczajnego, a w pozostałych grupach od V do XI mieścili się nauczyciele w zależności od ich wykształcenia i stażu zawodowego. Grupa XII (100 zł) należała się woźnemu. Nauczyciele z wykształceniem średnim mieścili się w stawkach od 160 do 450 zł, z wykształceniem wyższym zawodowym 210–700 zł, z pełnym wyższym 260–700 zł.

Rzecz jasna, ważne są nie kwoty, lecz ich siła nabywcza. Spójrzmy na to zagadnienie w ciągu historycznym, opierając się na cenach środków konsumpcyjnych i zarobkach nauczycieli w poszczególnych okresach historycznych⁷.

⁵ Zob. S. Mauersberg, *Rozwój szkolnictwa w latach 1918–1932*, (w:) *Historia wychowania wiek XX*, t. I, pod red. J. Miąso, Warszawa 1980, s. 26 i nast.; Dokumenty ze zjazdów nauczycielskich z lat 1918–1919: *O szkołę polską* [...] cz. I, Lwów 1918, cz. II Warszawa 1919, cz. III Lwów–Warszawa 1920.

⁶ *Dekret tymczasowy z 18 grudnia 1918 r. w przedmiocie tymczasowej stabilizacji i wynagrodzenia nauczycieli szkół powszechnych*, Dz. Urz. MWRiOP 1919, nr 1, poz. 2, art. 22; *Ustawa z dnia 27 maja 1919 r. o ustaleniu i wynagrodzeniu nauczycieli publicznych szkół powszechnych*, Dz. Urz. MWRiOP 1919, nr 7, poz. 1 oraz załącznik – tabela „A”; *Ustawa z 28 lipca 1919 r. o przyznaniu funkcjonariuszom państwowym, nauczycielom szkół powszechnych i profesorom zakładów teologicznych nadzwyczajnego dodatku drożyzniowego*, Dz. Urz. MWRiOP 1919, nr 9, poz. 13; *Ustawa z dnia 9 października 1923 r. o uposażeniu funkcjonariuszów państwowych i wojska*, Dz. Urz. MWRiOP 1923, nr 20, poz. 181; *Ustawa z dnia 11 grudnia 1923 r. o zaopatrzeniu emerytalnym funkcjonariuszów państwowych i zawodowych wojskowych*, art. 9, 19 i in., Dz. U. RP, 1924, nr 20, poz. 160, (w:) *Przepisy o zaopatrzeniu emerytalnym (...)*. Zestawił i objaśnił oraz skorowidzem zaopatrzył S. Marszałek, Warszawa 1931, s. 11, 16 i in.; *Okólnik MWRiOP z 23 lutego 1925 r. w sprawie przydzielania gruntów na cele szkolne*, Dz. Urz., MWRiOP 1925, nr 6, poz. 59; *Rozporządzenie ministra WRiOP z 1 marca 1926 r. (...) w sprawie wynagradzania nieetatowych nauczycieli publicznych szkół powszechnych*, Dz. Urz. MWRiOP 1926, nr 13, poz. 170; *Rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej z 28 października 1933 r. o uposażeniu funkcjonariuszów państwowych*, Dz. U. RP nr 86, poz. 663, (w:) W. Wilanowski, J. Wójcik, J. Buczkowski, *Przepisy służbowe nauczycieli*, Warszawa 1946, s. 315 i nast.; *Rozporządzenie Rady Ministrów z 19 grudnia 1933 r. o zasadach zaszeregowania funkcjonariuszów państwowych do grup uposażenia i automatycznego przechodzenia nauczycieli do wyższych grup uposażenia, o dodatkach lokalnych, funkcyjnych i służbowych oraz o umundurowaniu niższych funkcjonariuszów państwowych*, (w:) W. Wilanowski i in. op. cit., s. 357 i nast., 385–389; *Wiadomości statystyczne GUS*, Warszawa 1934, z. 3, s. 39, 51–53; *Mały rocznik statystyczny GUS*, Warszawa 1935, s. 38, 146, 150; także za rok 1939, s. 376; *Statystyka Polski*, seria C, z. 31, GUS, Warszawa 1936, s. 19 oraz tablice szczegółowe na s. 18 i wcześniejszych.

⁷ Wyliczenia własne na podstawie źródeł podanych w pracy: A. Smolański, *Uposażenie nauczycieli w Polsce...* op. cit.

Oto na przełomie XIII i XIV w. w Krakowie, w parafii św. Floriana, nauczyciel otrzymywał 4 grzywny rocznie (jedna grzywna = 182–198 groszy), a za tę całą kwotę mógłby nabyć: 60 długich kozuchów baranich albo 300 par skórzanych trzewików lub 84 pary butów z długimi cholewami.

W 1525 r. we Lwowie nauczyciel zarabiał 46 zł (= 1380 gr), które stanowiły równowartość 40 kozuchów, 460 par trzewików, 115 par butów z cholewami, 7 koni.

W 1555 r. w Tarnowie rektor szkoły zarabiał 1040 grzywien, za które mógłby wtedy kupić: 77 podobnych kozuchów, 389 par trzewików, 194 pary butów, 6 koni, 28 cieląt lub 55 wieprzków.

Za czasów KEN w 1790 r. nauczyciel szkoły średniej zarabiał – nadal w skali rocznej – 1050 – 2050 zł (= 31 500 – 61 500 gr), czyli równowartość 101 kozuchów, 396 par butów z cholewami, 33 koni.

Zarobki miesięczne nauczyciela w Polsce niepodległej, według regulacji z 1933 r. przedstawiono wyżej. Brak dokładnych wyliczeń z tamtych czasów, ale gdyby przyjąć, że średnia ówczesnych uposażeń miesięcznych nauczycieli oscylowała wokół 430 zł, to można sobie obliczyć jej bytową wartość, skoro ceny artykułów konsumpcyjnych oraz inwestycyjnych (według Rocznika Statystycznego z 1936 r.) wynosiły: 1 ha ziemi ornej już od 200 do 1200 zł (oczywiście na wsiach, a nie w miastach); 1 kg chleba 24–33 gr; 1 kg mąki pszennej 38–50 gr; 100 kg ziemniaków 5–10 zł; 100 kg pszenicy ok. 20 zł; 1 kg mięsa wołowego 1–1,60 zł; 1 kg mięsa wieprzowego 1,20–2,0 zł; 1 kg kielbasy wieprzowej 1,60 – 2,50 zł; jajko 11–14 gr; koń 96–226 zł; krowa dojna 104–176 zł; 100 kg węgla 4,0–6,30 zł; koszt budowy domku z materiałów ogniotrwałych 1500–2 000 zł (Rocznik nie podał bliższej charakterystyki takiego domku). Były to uposażenia raczej przyzwoite. Ale stwierdzając to, trzeba brać pod uwagę, że w tamtych latach wielu nauczycieli pozostawało bez pracy⁸, a nawet, w niektórych latach, pierwszy rok pracy był bezpłatny. Tylko nauczyciele pracujący mieli się dobrze pod względem materialnym.

W okresie PRL liczba nauczycieli stale wzrastała, osiągając już w latach 70. ponad 500 tys. osób, a w 1990/1991 r. ponad 600 tys. osób (w 1938 r. była zbliżona do 100 tys. osób). Centralne regulacje uposażeń, zwane najczęściej podwyżkami, odbyły się ponad 30 razy, w postaci ustaw, dekretów, rozporządzeń, zarządzeń. Dotyczyły one poborów zasadniczych oraz rozmaitych innych elementów płacowych, jak np. dodatki zwane wojennymi, kierownicze, stażowe, związane z wykształceniem, pełnionymi funkcjami, miejscem pracy nauczyciela, nagrody pieniężne od inspektora, kuratora, ministra. Dodatkowo miały także zniżki 50-procentowe na przejazdy koleją oraz bezpłatne lub częściowo odpłatne mieszkania służbowe. W niektórych latach suma kwot uzyskiwanych z dodatków była nawet większa od kwoty uposażenia zasadniczego nauczyciela. Nauczyciele korzystali także z tanich czasów, z bezpłatnego lecznictwa oraz z pożyczek mieszkaniowych od pracodawcy lub związku zawodowego. Nominalne uposażenie stale wzrastało. W roku 1953 średnie wynagrodzenie nauczyciela w kraju wynosiło 838 zł, a w roku 1992 już 1 033 000 zł (wzrost 1232-krotny). Jednak siła nabywcza zarobionego pieniądza nie rosła tak okazale, a wręcz spadała po roku 1981, by w r. 1989 zbliżyć się do poziomu z 1953 r.⁹. Później następowały kolejne, ale ciągle słabe podwyżki, w wolnym tempie. Wprowadzano nowe kryteria zaszeregowywania nauczycieli do grup uposażenia, dzięki którym można było jakoś uzasadniać i przysłonić to wolne tempo.

⁸ Na temat bezrobocia nauczycieli zob. np. Z. R u t a, *Szkolnictwo powszechne w Okręgu Szkolnym Krakowskim w latach 1918–1939*, Wrocław 1980, s. 181.

⁹ Szczegółowo opisuje to zagadnienie G. M i c h a l a k, op. cit. wykres.

Chcąc ogarnąć ogólnym spojrzeniem ewolucję salariatu nauczycielskiego w Polsce w całym minionym tysiącleciu, można zauważyć, że właściwie wystąpiły tylko dwa krótkie okresy, kiedy byt nauczycieli był względnie dostatni: to króciutki okres KEN (w którym jednak nie urządzono finansowo nauczycieli elementarnych) oraz lata 1933–1939. Pod niektórymi względami tylko niektóre lata PRL także zasługiwałyby na dodatnią ocenę. A poza tym prawie zawsze panowała, w mniej lub bardziej jaskrawej postaci, owa zadomowiona już *szkolna mizeryja*.

Zagadnienie salariatu nauczycielskiego zawiera w sobie trzy grupy problemów dotyczących: źródeł finansowania nauczycieli, struktury uposażeń oraz wysokości wynagrodzenia.

Problem źródeł finansowania nauczycieli to przede wszystkim pytanie, skąd mają pochodzić środki uposażeniowe?:

- czy z ogólnego budżetu państwa, wspólnego dla wszystkich resortów publicznych?

- ze specjalnego, wyodrębnionego, ogólnopaństwowego budżetu edukacyjnego, jak to było w czasach KEN?

- ze świadczeń ludności w postaci specjalnego podatku edukacyjnego, jak w czasach Izby Edukacyjnej Księstwa Warszawskiego?

- z budżetów samorządów lokalnych?

- uzupełniając z dobrowolnych datków i fundacji oraz odpisów podatkowych?

- z likwidowanych na drodze prawnej majątności pochodzących z oszustwa lub pa-sożytnictwa?

- z majątku instytucji publicznych i prywatnych likwidowanych jako zbędne lub niebezpieczne, jak to było z majątkami pojezuickimi?

- z opłat pobieranych od uczniów?

Zagadnienie struktury nauczycielskich uposażeń to przede wszystkim pytanie: z ilu składników powinno składać się to wynagrodzenie?:

- tylko z gotówki (co dzisiaj staje się powszechne)?

- z gotówki i naturaliiów?

- z gotówki i gruntu rolnego?

- z gotówki i bezpłatnego mieszkania lub dodatku kwotowego na wynajem mieszkania?

- z gotówki i ulg podatkowych, zniżek komunikacyjnych na koleje, autobusy, statki morskie i samoloty, na telewizję i Internet?

- z bezpłatnych podręczników, fachowych książek, słowników, encyklopedii, czasopism lub sensownych ryczałtów na ich nabywanie?

- z okresowych nagród finansowych lub rzeczowych, według sugestii nauczyciela, z bezpłatnych lub ulgowych miejsc w ośrodkach rekreacji?

- z pokrywania kosztów korzystania z sugerowanych nauczycielom form turystyki?

Co się tyczy wysokości uposażeń, to trzeba przypomnieć dziewiętnastowieczne żądanie, by nauczyciele byli uposażeni tak samo, jak cenieni przez państwo urzędnicy, o podobnym poziomie kwalifikacji.

Kolejne pytania:

- czy nauczyciele nie powinni otrzymywać jeszcze dodatku za szczególną uciążliwość pracy nauczycielskiej?

- czy pobory nauczycielskie mają być zróżnicowane według szczebli i rodzajów szkolnictwa?

- czy nauczycielom powinny przysługiwać płatne urlopy związane z ich doskonaleniem zawodowym, zwrot kosztów przejazdów w celach doskonaleniowych oraz diety?
- wreszcie o ile powinna wzrosnąć realna płaca nauczyciela przed odejściem na emeryturę w stosunku do jego płacy otrzymywanej w chwili rozpoczęcia działalności zawodowej?

Ogólnie chodzi o to, jak należy uposażyć nauczyciela i usytuować go w społeczeństwie, stosownie do jego funkcji społecznej i wysiłku położonego na rzecz społeczeństwa, aby mógł cieszyć się takim bytem materialnym i prestiżem, jaki jest mu niezbędny do wykonywania zawodu na oczekiwanym poziomie.

ROBERT FUDALI
Zielona Góra

ROLA SPOŁECZNA NAUCZYCIELI W POLSKIEJ MYŚLI PEDEUTOLOGICZNEJ NA PRZEŁOMIE XIX I XX WIEKU

Problem roli społecznej, jaką mają do spełnienia nauczyciele jest częstym elementem dyskusji nad systemem oświaty. Zmieniająca się sytuacja społeczno-polityczna w kraju implikuje coraz to nowe zadania stawiane przed tą grupą zawodową. Postawa nauczycieli ma istotne znaczenie dla losów wszelkich przeobrażeń społecznych, gdyż należą oni do aktywnych kreatorów tych zmian..

W rolach społecznych pełnionych przez nauczycieli pewne elementy nie ulegają większym zmianom, są one niejako nierozdzielnie przypisane temu zawodowi. Są też takie, które wymuszone zostały określonymi potrzebami czasu lub też zostały temu środowisku narzucone.

W sytuacji, gdy system oświaty jest krytykowany zarówno przez młodzież, rodziców, nauczycieli, a także przez władze nim zarządzające, należy zdać sobie sprawę, że stawiane przez te gremia pytania o rolę szkoły w społeczeństwie są zarazem pytaniami o rolę społeczną nauczycieli. Oczekiwania wobec nauczycieli są bardzo różne, często nie przystają do aktualnej rzeczywistości. Często oni sami nie wiedzą, co powinno mieścić się w zakresie roli, którą mają wypełniać.

Na pracę nauczycieli rzutują nie tylko warunki im współczesne, na zawód ten ma wpływ cały bagaż różnych doświadczeń przeszłości. Ta przeszłość nieustannie rzuca na jego pracę w teraźniejszości. Prześledzenie niektórych historycznych poglądów na rolę społeczne nauczycieli może być pomocne w kreowaniu współczesnych wizji zadań stawianych przed przedstawicielami tego zawodu, a także może pomóc w sprecyzowaniu i zweryfikowaniu sposobów oceniania ich pracy.

KONCEPCJE ROLI SPOŁECZNEJ NAUCZYCIELI OPARTE O IDEE NOWEGO WYCHOWANIA

Rozwijający się pod koniec XIX i w pierwszych dziesięcioleciach XX wieku w Europie i Ameryce Północnej ruch nowego wychowania reprezentowany przede wszystkim

przez: S. Halla, J. Deweya, E. Claparede'a, O. Decroly'ego, A. Ferriera, C. Freineta, H. Gaudiga, G. Kerschensteinera, E. Key, M. Montessori, H. Parkhurst doprowadził do tworzenia się w kraju koncepcji szkół, w których lepiej byłyby zaspokajane potrzeby dziecka. Odchodziły one od sztywnego schematu dotychczasowej szkoły i były po raz pierwszy wyrazem inwencji pedagogów sprzeciwiających się narzucanej przez władzę formule oświaty. Oprócz transmisji wzorów z Zachodu było w nich wiele pierwiastków nowatorskich, które odwoływały się do polskich tradycji.

Wł. Spasowski (1877–1941) w stworzonej w tym czasie koncepcji dąży do powiązania szkoły z życiem i jego potrzebami, aby dziecko z biernego obiektu oddziaływań uczynić podmiotem procesu wychowawczego. Chce wykrywać i rozwijać jego wrodzone zadatki, uzdolnienia i zainteresowania, wprowadzić do planu nauczania przedmioty umożliwiające wszechstronny rozwój dziecka, które wyzwalałyby jego samodzielność i inicjatywę, namietną wręcz potrzebę badań. Zmienić „szkołę słuchania w szkołę działania”. Dzieci, jego zdaniem, powinny nabrać przekonania, że szkoła do nich należy – jest tym środowiskiem, gdzie w pełni i w swobodzie może rozwijać się ich instynkt społeczny, solidarności i współpracy. Chce wykształcić: „silne i wyraźne osobowości, ludzi niezależnych duchowo, świadomych swojego postępowania i odpowiedzialnych za nie”¹.

Nauczyciela porównywał do sokratesowskiego „akuszerza dusz”, jego przygotowanie merytoryczne nie było dla niego najważniejsze, lecz uzdolnienia do przekazywania wiedzy: „duch apostolski, natchnienie ideą służby dla młodego pokolenia”. A jeśli już wie-
dza, i to gruntowna, to przede wszystkim psychologiczna oraz w zakresie wybranych przedmiotów nauczania. Wśród predyspozycji, jakie miały charakteryzować nauczyciela wymienia zespół uzdolnień, umiejętności i postaw wewnętrznych, niezbędnych do pełnienia przez niego roli duchowego przewodnika dzieci i młodzieży, organizatora ich życia i pracy.

Za kanon wychowania i nauczania uznawał „swobodę wyzwolonego nauczyciela”, która powinna dotyczyć: a) doboru materiału w zakresie programu ramowego, b) rozkładu materiału i jego opracowania, c) braku gotowych przepisów i recept, d) zharmonizowania pracy w szkole ze swobodnym rozwojem dziecka oraz indywidualnymi i społecznymi potrzebami młodzieży. Do tych swobód dodawał jeszcze niezbędne jego zdaniem cechy umysłu, woli i uczuć, takie jak: rozum, dobroć, sumienność i obowiązkowość, dzielność i zapał nauczyciela, któremu szczególnie droga jest idea sprawiedliwości i wolności. Nie wyobrażał sobie wychowawcy, który stale by się nie doksztalał².

Powstały w tym czasie projekt szkoły twórczej H. Rowida (1877–1941)³ jest mniej rewolucyjny, w większym zakresie korzysta ze wzorów zachodnich i dorobku polskiej myśli pedagogicznej. Odpowiednio je modyfikując, stara się unowocześnić istniejącą strukturę szkolną.

Celem jego szkoły jest przygotowanie ucznia do aktualnych warunków życia, do: „uczestniczenia w skarbach wiedzy, sztuki i techniki, nagromadzonych i przekazanych przez pokolenia, a zarazem wzbudzić w nim energię, które by mu umożliwiły wzbogacanie i pomnażanie dorobku kulturalnego”⁴.

W szkole tej nie ma specjalizacji wzorem wprowadzonych w szkołach belgijskich ośrodków zainteresowań (O. Decroly) czy austriackiego nauczania koncentracyjnego

¹ Wł. Spasowski, *Wyzwolenie człowieka w świetle filozofii, socjologii pracy i wychowania ludzkości*, Warszawa 1933, s. 374.

² W. Wojtyński, *Myśl pedagogiczna Władysława Spasowskiego*, Warszawa 1962, s. 150–151.

³ H. Rowid, *Szkoła twórcza*, (wstęp) B. Suchodolski, Warszawa 1958, s. 247–320.

⁴ Tamże, s. 130.

(K. Linke). Głównym przedmiotem czyni naukę rzeczy ojczystych, tzn. o najbliższym otoczeniu dziecka, około tego przedmiotu grupowane są pozostałe zajęcia. Nauka o rzeczach powinna być tak prowadzona, by dziecko samo stanowiło niejako ognisko tej nauki, by osoba jego wysunięta była na plan pierwszy.

Nauczyciel szkoły twórczej lekcję musi tworzyć razem z dziećmi, dlatego powinien znać psychologię i podstawowe zasady dydaktyki. Nie może też powtarzać ślepo zawartych w niej rozwiązań, mają się one stać impulsem do ożywienia i pogłębienia pracy nauczycielskiej.

Szkoła ta miała rozwijać się dzięki współdziałaniu nauczycieli, dzieci i rodziców, którzy wchodzi w skład wspólnoty opartej na zasadach samorządu jako instytucji stanowiącej integralną część szkoły twórczej. Samorząd w szkole zamierza wprowadzać stopniowo wraz z rozwojem dojrzałości społecznej dzieci.

Nauczyciel, pracując w określonym środowisku, powinien zdaniem H. Rowida dążyć do poznania warunków domowych każdego ze swoich uczniów, następnie zrozumieć życie całej wsi. Poznać życie gospodarcze i kulturalne rodziców ucznia, warunki materialne i zdrowotne. Dane te umożliwią nauczycielowi zrozumienie zachowania się ucznia i jego postępowania, a także zastosowanie odpowiednich środków wychowawczych.

W myślach tych widać wyraźne odwołanie się autora do postulatów dotyczących pracy nauczyciela w środowisku społecznym wysuwanych wcześniej przez G. Piramowicza i E. Estkowskiego.

Koncepcję wychowania opartą na psychologii dziecka, która silnie odwoływała się do naturalizmu sformułował J. Korczak (1878–1942). Role społeczne, jakie z niej wynikały dla nauczycieli i wychowawców sytuują ją w rzędzie najbardziej oryginalnych, a zarazem najtrudniejszych do zrealizowania. Przyczyniły się do jej powstania niewątpliwie żywe jeszcze na przełomie wieków ideały warszawskiego postpozytywistycznego ruchu naukowo-oświatowego. Na jej założeniach zaważyła też osobowość autora, który w sobie koncentrował niemal wszystkie dotychczasowe postulaty odnoszące się do postaci pedagoga.

Odmienna jest optyka, przez jaką J. Korczak widział obowiązki wynikające z roli wychowawcy. Składały się na nią wnioski z wydawałoby się drobnych i często niezauważanych wydarzeń w życiu dziecka, których odpowiednia interpretacja przez J. Korczaka pozwala ujrzeć je oczami dziecka. Uzmysławiają one jak bardzo świat dorosłych i dzieci różnią się, że dziecko nie można traktować jak dorosłego, tyle że mniejszego od nas. Żądał szacunku wychowawców dla trudności i problemów tego wieku, aby dziecięcego świata nie lekceważyli – tylko starali się go zrozumieć. Wyrazem takiego podejścia do pracy wychowawczej jest postulat równouprawnienia dzieci, które urzeczywistniał wprowadzając samorząd dziecięcy. W placówkach, którymi się opiekował, zarówno dzieci, jak i dorośli mieli jednakowe prawa⁵.

Wychowawca zanim przystąpi do poznawania dziecka, powinien, zdaniem J. Korczaka, poznać własną osobowość: „Bądź sobą – szukaj własnej drogi. Poznaj siebie, zanim zechcesz dzieci poznawać. Zdaj sobie sprawę z tego, do czego sam jesteś zdolny, zanim dzieciom poczniesz wykreślać zakres ich praw i obowiązków. Ze wszystkich sam jesteś dzieckiem, które musisz poznać, wychować i wykształcić przede wszystkim”⁶. W poznaniu wychowanka radził pomagać sobie zapiskami: wydarzeń, myśli, refleksji, które później mógłby spokojnie przeanalizować.

⁵ J. K o r c z a k, *Wybór pism*, (w:) S. Wołoszyn, Korczak, Warszawa 1978, s. 149–174.

⁶ Tamże, s. 211–212.

Ta pajdocentryczna koncepcja, silnie akcentująca naturę dziecka, rolę wychowawcy ujmuje w kategoriach pomocy i opieki. Osobowość nauczyciela uwzględnia na zasadzie czynnika ułatwiającego lub utrudniającego jej sprawowanie, nie zaś jako element kształtujący wychowanka.

NARODOWO-OBYWATELSKIE I PAŃSTWOWE KONCEPCJE ROLI SPOŁECZNEJ NAUCZYCIELI

Prekursorem szkoły opartej na wychowaniu obywatelsko-narodowym był w końcu XIX wieku St. Prus-Szczepanowski (1846–1900). Za najważniejsze zadanie wychowania uważał odrodzenie narodu polskiego poprzez przygotowanie nowego typu ludzi – dzielnych i bohaterskich. Wychowanie jego zdaniem powinno dawać szlachetne i mocne charaktery, nieustępliwe w walce ze złem. Opierać należy je na karności i dokładności w wykonywaniu poleceń. Młodzież opuszczająca szkoły ma utożsamiać sobą najistotniejsze pierwiastki narodowe, zarówno w czynach, jak i słowach – idee polską stosować we wszelkich przejawach życia⁷.

Szkoła w jego koncepcji powinna być w harmonii z ustrojem politycznym, który oparty byłby o idee społeczeństwa demokratycznego. Jej główny nacisk ma iść na wychowanie narodowe i obywatelskie całej ludności. W szkole, zgodnie z kierunkiem nowego wychowania, młodzież powinna uczyć się działać i brać odpowiedzialność za swoje czyny.

Nabierać w niej doświadczenia życiowego i kształcić ducha obywatelskiego zgodnego z narodową tradycją. Wychowawca musi oprzeć je na konkretnych treściach związanych z ustrojem państwa i jego etosem. Związane jest to z udziałem młodzieży w życiu politycznym i społecznym, wręgnięcie jej w praktyki mające na celu moralne przeżywanie etosu państwowego⁸.

Propagatorem wychowania opartego na tradycjach narodowych jest L. Zarzecki (1873–1925). W jego ujęciu wychowanie to miało służyć wzmocnieniu jedności narodowej w państwie polskim. Celem wychowania jest nie tylko przekazywanie tradycji, ale tworzenie nowych wartości, a przede wszystkim ukształtowanie „robotnika-obywatela”, twórcy kultury narodowej. Przygotowywanie ludzi energicznych i twórczych, jednocześnie podporządkowanych wymogom zbiorowości. Stąd wypływał postulat zbliżenia szkoły do życia, do działalności praktycznej, której pierwowzorem jest szkoła pracy J.F. Herbarta.

Nauczyciel zdaniem L. Zarzeckiego musi uosabiać sobą system wychowawczy oparty na kulturze narodowej. Niezależnie od miejsca swej pracy powinien on posiadać solidną kulturę polską oraz odpowiednie wyrobienie obywatelskie. Szkoła w jego koncepcji przyczynia się do zasymilowania mas obywatelskich dla celów państwa, które potem służyć będą interesom całego społeczeństwa. Do podstawowych środków, umożliwiających realizację tych celów, zliczył: siły moralne tkwiące w duszy nauczycielskiej, umiejętność praktycznego oddziaływania na dzieci oraz odpowiednia organizacja szkół⁹.

W okresie międzywojennym istotne znaczenie miała także koncepcja K. Sośnickiego (1883–1976) podporządkowująca wychowanie polityce państwa. W pracy pt. *Podstawy wychowania państwowego* jako cel główny wysuwa ukształtowanie dyspozycyjnej

⁷ St. Prus-Szczepanowski, *O polskich tradycjach w wychowaniu*, Lwów 1912, s. 242–301.

⁸ J. Mirski, *Stanisław Szczepanowski. Życie i działalność*. Warszawa 1933, s. 239–242.

⁹ L. Zarzecki, *Wychowanie narodowe. Studia i szkice*. Warszawa 1929, s. 371–385.

struktury jednostki, tak aby możliwie zawarła ona w sobie całość etosu państwowego zarówno w jego warstwie duchowej, jak i formalnej¹⁰.

Wychodząc z założenia, że rozwój osobowości człowieka wymaga harmonijnej współpracy na linii obywatel – państwo, stara się uregulować działania jednostek, ustalając normy wzajemnego współżycia. Owe normy kierujące powstawaniem, przebiegiem i rozwiązywaniem kolizji nazywa K. Sośnicki – etosem. Istotą każdego etosu społecznego jest jego pozytywna tendencja¹¹.

Wychowanie państwowe stawia przed dylematem: czy wychowywać dla pewnego określonego w treści etosu i określonych cnót państwowych, czyniąc wychowanie działaniem politycznym, czy też wychowywać dla ogólnych cnót państwowych i dążyć do wychowania apolitycznego. O ile w pierwszym przypadku uważa, że łatwo jest określić pozytywne cnoty państwowe i nimi wypełnić odpowiednie zabiegi wychowawcze, o tyle drugi wariant wychowania stawia przed wychowawcą problem realizowania wychowania państwowego opartego tylko na cnotach formalnych. Ponieważ autor nie określił wyraźnie celu wychowania apolitycznego, wychowanie takie musi się sprowadzać do wyrabiania w wychowankach cnót ogólnych, takich jak: odpowiedzialność, zdyscyplinowanie, wierność dla narodu i ziemi ojczystej, poczucie prawa i obowiązek pracy kulturalnej¹².

PERSONALISTYCZNE POGLĄDY NA ROLĘ SPOŁECZNĄ NAUCZYCIELI

Na przełomie XIX i XX wieku istniał silny nurt w pedeutologii, który koncentrował się na osobie nauczyciela, widząc w niej najważniejszy element przesądający o sukcesie lub klęsce działań pedagogicznych wśród młodzieży. Jego głównym reprezentantem jest J. Wł. Dawid (1859–1914), który w swoich rozprawach zawarł jedną z najwspanialszych koncepcji dotyczących osoby nauczyciela.

Opiera się ona na zjawisku powołania, która jest, zdaniem jej twórcy, najważniejszą dyspozycją kierunkową osobowości nauczyciela, określa ją jako „miłość dusz ludzkich”. W praktyce wyraża się zdolnością udzielania swoich i uczestniczenia w cudzych stanach psychicznych. W dążeniu do zgodności, harmonii i jedności z duchowym życiem innych.

W myśl tej koncepcji każdy uczeń powinien być rozszerzeniem jego jaźni, wywoływać w nim empatyczne odczuwanie jego stanów psychicznych i współuczestniczyć w nich, doprowadzić do niemal bolesnego odczuwania jego kłopotów i niepowodzeń¹³.

Jest zdania, że pod wpływem doznanych przeżyć mogą dokonać się zmiany w psychice nauczyciela, które umożliwią taki kontakt z wychowankiem. W każdym człowieku uważa: „rodzą się stany, w których życie ulega przewartościowaniu. Punkt ciężkości całego życia przenosi się z zewnątrz na wewnątrz, od rzeczy, zadań, celów zmysłowych, materialnych do bardziej idealnych, duchowych, zmienia się jednocześnie stosunek do innych, staje się mniej samolubnym, chętnie wyrzeka się siebie dla innych, czuje potrzebę dobrze robić innym, sądzi ich pobłażliwie i życzliwie”¹⁴.

J.W. Dawid jest przekonany, że powołanie nie jest wyłącznie darem dla wybranych, ale może się w każdym nauczycielu rozwijać. Zadaniem, jakie wyznacza nauczycielowi jest praca nad doskonaleniem własnej osoby i warsztatu zawodowego. Pedagogiki zda-

¹⁰ K. Sośnicki, *Podstawy wychowania państwowego*, Lwów 1933, s. 192–193.

¹¹ Tamże, s. 61.

¹² Tamże, s. 238–245.

¹³ J.W. Dawid, *Pisma pedagogiczne*, (wstęp i oprac.), W. Okoń, Wrocław–Warszawa–Kraków 1961, s. 162.

¹⁴ Tamże, s. 163.

niem J.W. Dawida nie można nauczyć się tylko z książek lub obserwacji doświadczonych nauczycieli. Zadaniem pedagoga jest ciągle podnoszenie swoich kwalifikacji na podstawie wiedzy pedagogiczno-psychologicznej oraz obserwacji i eksperymentu.

Rolą nauczyciela jest również przygotowanie młodzieży do życia. W pracy nad urzeczywistnieniem tego celu nauczycielowi i uczniom towarzyszyć powinien wysiłek i wyrzeczenia. Autor chciałby, aby dolegliwości życia traktowane były przez młodzież jako elementy niezbędne i konieczne do stania się pełnym człowiekiem. A u nauczyciela i uczniów wytworzył się entuzjazm do wspólnego pokonywania wszelkich trudności.

Kulturotwórczą rolę nauczyciela J.W. Dawid pragnie oprzeć na wzajemnym porozumieniu i wymianie myśli między nauczycielem a uczniem. Ale do tego chce nauczyciela odpowiednio przygotować – by był osobą reprezentatywną, tzn.: „streszczał i wyrażał w sobie to, co ogólne i co w danym momencie historycznym szczególnie jest wartościowego w społeczeństwie i co ma się stać treścią wychowania, musi mieć warunki, które by go zdolnym czyniły do wywierania wpływu, do pośredniczenia w przenoszeniu moralnych i społecznych wartości od jednego pokolenia do drugiego”¹⁵. Ocenę tych wartości pozostawia autor nauczycielowi. Sprowadza się ona do postawienia sobie pytania: nie tylko o to, czy dobrze robię, ale czy dobre jest to, co robię?

To personalistyczne ujęcie przez J. W. Dawida osoby nauczyciela rozpoczęło długo trwającą polemikę nad najlepszymi cechami nauczyciela-wychowawcy, a także spór o to – czy ważniejsze w wykonywaniu tego zawodu jest przygotowanie merytoryczne, czy powołanie, o ile przymiotów tych nie udaje się jednostce połączyć.

W okresie międzywojennym zjawiskiem talentu pedagogicznego, jako jednym z najważniejszych składników ułatwiających wypełnianie roli nauczyciela, zajmował się Z. Mysłakowski (1890–1971). Do składników talentu zaliczył: wrodzoną żywość wyobraźni, posiadanie instynktu rodzicielskiego w stopniu wyższym od przeciętnego, który rozumiał jako „upodobanie rozwijającego się życia”; a także pobudliwość uczuć, która umożliwia współodczuwanie i współprzeżywanie. Ostatnią cechą talentu jest ekstrawertyzm, czyli umiejętność wyjścia poza własne ja, a nie skupienie na nim¹⁶.

Myśli J.W. Dawida na temat roli osobowości pedagoga kontynuuje w tym okresie również M. Grzegorzewska (1888–1967), która postaci duchowej nauczyciela przyznaje naczelne miejsce w procesie wychowawczym. Od osobowości uzależniona jest jej postawa, jaką nauczyciel przyjmuje w pracy z młodzieżą. „Zadecydują o charakterze pracy i wartości wychowawczej te elementy ducha, mniej lub bardziej uchwytnie, które się udzielają człowiekowi tylko od człowieka. Życiodajną krynicą ducha szkoły będzie zawsze człowiek – jego osobowość”¹⁷.

Dla ukształtowania się osobowości nauczyciela, zdaniem autorki, ma znaczenie poczucie wagi zawodu, który uprawia. Zrozumienie, że praca szkoły jest ważnym elementem w twórczości kulturalno-społecznej, stanowiącym istotny czynnik zadania, jakim jest kształtowanie osobowości.

Istotne cechy talentu pedagogicznego opisuje również St. Szuman (1889–1972), z tym że nie oczekuje tego przymiotu u większości nauczycieli. Uważa, że jest to zjawisko wyjątkowe i rzadkie: „Realnie i trzeźwo rzecz biorąc, zawód nauczycielski jest zawodem, jak każdy inny, a nie wzniosłą misją ani polem wielkiej twórczości zarezerwo-

¹⁵ Tamże, s. 165.

¹⁶ Z. Mysłakowski, *Co to jest talent pedagogiczny*, „Ruch Pedagogiczny” 1925, nr 1–2.

¹⁷ M. Grzegorzewska, *Znaczenie osobowości nauczyciela*, (w:) *Postępowa myśl oświatowa w Polsce w latach 1918–1939*, (oprac.) B. Ługowski, F. Araszkiewicz, Wrocław 1972, s. 323.

wanym dla talentów i geniuszów”. Praca nauczyciela-wychowawcy, z punktu widzenia potrzeb szkolnictwa i społeczeństwa wymaga jego zdaniem, nie tyle ludzi wybitnych, ile ludzi gotowych do oddania się temu zawodowi. Poczucie szlachetnego obowiązku, oddanie się pracy powinno wystarczyć, aby z ludzi przeciętnie wyposażonych wyrosli dobrzy nauczyciele i umiętni wychowawcy. Wprowadza pojęcie „przeciętnego talentu pedagogicznego”, który każdy wychowawca może i powinien mieć¹⁸.

Również St. Baley (1885–1952) talent pedagogiczny traktuje jako wyjątkową właściwość występującą w znacznym nasileniu tylko u pewnych ludzi – w szczególności sposób obdarzonych przez naturę. Dla odróżnienia talentu pedagogicznego od zespołu cech umożliwiających i ułatwiających wychowywanie, a które nie wymagają tak wyjątkowych predyspozycji – wprowadził pojęcie „zdatości wychowawczej”.

Zdatość w odróżnieniu od talentu nie musi mieć struktury jednolitej, jest raczej zbiorem cech i dyspozycji od siebie niezależnych – wtórnie dopiero zespalać się ze sobą. Elementy zdolności do wychowywania intencjonalnego grupują się, zdaniem autora, wokół dwóch punktów ciężkości. Jeden z nich to przychylność dla młodzieży, drugi to chęć i zdolność obcowania wychowawczego, czyli trwałego oddziaływania na nich. Zarówno pierwszy, jak i drugi czynnik zdolności może występować w różnych odmianach i stopniach natężenia¹⁹.

Poglądy J.W. Dawida na istotę pracy pedagogicznej rozszerzył M. Kreutz (1893–1971) w pracy *Osobowość nauczyciela wychowawcy*. Wychodząc z założenia, że postępowanie wychowawcy zależy od jego osobowości, skupia się na cechach dyspozycyjnych, które muszą być wspólne dla nauczycieli. Nawet jeżeli są jednostkami bardzo różniącymi się od siebie.

Autor uważa, że charakterystyka osobowości nauczyciela-wychowawcy podana przez J.W. Dawida jest słuszna, ale niepełna. Musi on, jego zdaniem, zawierać w sobie jeszcze trzy kapitalne cechy, tj.: miłość ludzi, skłonność do społecznego działania i zdolność sugestywną. Wszystkie te dyspozycje powinny występować równocześnie. Natomiast miłość dusz ludzkich chce w przypadku nauczyciela ograniczyć do dzieci i młodzieży powierzonej jego staraniom. Wprowadzone pojęcie zdolności sugestywnej rozumie jako dyspozycje, od których zależy wykonanie jakichś czynności, połączone z pewnym urokiem indywidualnym. Dopiero równoczesne oddziaływanie tych trzech cech decyduje o wpływie wychowawczym nauczyciela na młodzież²⁰.

Osobowość nauczyciela jako pierwszoplanowy element procesu wychowawczego eksponuje również J. Mirski (1882–1943). Wyraża się ona przede wszystkim w „postawie wychowawczej”, którą ujmuje jako: „stałe nastawienie myśli, uczuć, pragnień i czynów człowieka w pewnym określonym kierunku, wypływające z jednego wielkiego i ogarniającego uczucia, które ma swoje źródło w pewnej najgłębszej potrzebie całej osobowości człowieka”²¹.

Na postawę wychowawczą, zdaniem autora, obok wiedzy o dziecku wpływa miłość, zmysł psychognostyczny oraz żywy stosunek do podmiotu oddziaływań. A na plan drugi ustępuje sama nauka o wychowaniu i techniki wychowawcze. Najsilniej postawa ta występuje w typie wychowania, które określił „psychagogicznym” – jego podstawowe czyn-

¹⁸ *Osobowość nauczyciela wychowawcy*, Rozprawy J.W. Dawida, Z. Mysłakowskiego, St. Szumana, M. Kreutza, St. Baley, (wstęp) W. Okoń, Warszawa 1959, s. 78–104.

¹⁹ S. B a l e y, *Psychiczne właściwości nauczyciela-wychowawcy*, (w:) *Psychologia wychowawcza w zarysie*, Warszawa 1958, s. 235–237, 246.

²⁰ *Osobowość nauczyciela wychowawcy...*, op. cit., s. 184–197.

²¹ J. M i r s k i, *Wychowawca i wychowanie*, Warszawa 1936, s. 138–139.

niki to: osobowość dziecka, tudzież osobowość nauczyciela-wychowawcy i jej bezpośredni wpływ na dziecko²².

PEDAGOGIKA KULTURY JAKO PODSTAWA KONCEPCJI ROLI SPOŁECZNEJ NAUCZYCIELI

W okresie międzywojennym wśród kierunków odnoszących się do roli społecznej nauczycieli istotne znaczenie ma pedagogika kultury, której przedstawiciele kładli nacisk na kształcenie jednostki przez wprowadzenie jej w obiektywny świat wartości kulturalnych. Pragnęli, aby twórczo przyswajając i przetwarzając te wartości pogłębiała swe życie wewnętrzne i stała się dojrzałą osobowością.

Do reprezentantów tego kierunku, którzy wnieśli największy wkład do dyskusji na temat roli społecznej nauczycieli należy B. Nawroczyński (1882–1974). W jego rozumieniu nauczyciel jest pośrednikiem pomiędzy dorobkiem kulturowym ludzkości a uczniem, przyswojone przez jednostkę w procesie nauczania dobra kultury składają się na jej wykształcenie, które też jest dobrem kulturalnym.

Ze związku kultury i wykształcenia B. Nawroczyński wysuwa wniosek, że wychowanie i nauczanie są procesami społecznymi, czyli nie może być mowy o wychowywaniu poza społeczeństwem. A bez udziału osobowości wychowanka nie jest możliwy rozwój społeczeństwa i kultury. Zgodnie z tymi stwierdzeniami cel pracy wychowawczej widzi w przyczynianiu się do rozwoju społeczeństw kulturalnych.

Z zadaniem tym jednostka nie jest w stanie poradzić sobie samodzielnie, dlatego nauczyciel powinien stworzyć optymalne warunki do narastania procesu wykształcenia i nim kierować. Punktem wyjścia lekcji zamierza uczynić zainteresowania dziecka, również zasadę pogłębłości w nauczaniu uważa za najwłaściwszą w przyswajaniu dziecku dóbr kultury²³.

Dużo miejsca w swoich rozważaniach poświęcił zasadom uczenia się. Nie zgadza się z poglądami M. Montessori o biernej roli nauczyciela w tym procesie, którą ona ograniczyła do prowadzenia obserwacji dzieci. Ostrzega jednocześnie nauczyciela, aby nadmierną aktywnością nie zastępować ich w pracy. „A więc nauczyciel wobec uczniów nie może być bierny; zarazem jednak jego czynność nie powinna tłumić aktywności młodzieży; i owszem – ma dla niej stwarzać jak najlepsze warunki rozwoju. Oto jest ogólny pogląd na rolę nauczyciela, do którego dochodzimy po odrzuceniu dwu innych, krańcowo przeciwnych”²⁴.

Najważniejsze zadanie dydaktyczne widzi w tym, by nauczyciel nauczył uczniów, jak mają się uczyć, a sam niech stwarza sytuacje, by uczniowie odczuwali potrzebę jego rad i wskazówek. Nauczyciel powinien panować nad całym procesem oraz sprzyjać w kształtowaniu się u młodzieży charakterów moralnych i osobowości²⁵.

Aby przygotować młodzież do tworzenia dóbr kultury lub jej kontynuowania, w koncepcji swej B. Nawroczyński stara się oprzeć wychowanie na wartościach kulturalnych wspólnych całemu narodowi. W zasadniczych swych zarysach zbliżona jest ona do koncepcji wysuwanych przez G. Kerschensteinera i S. Hessena.

²² Tamże, s. 136.

²³ B. Nawroczyński, *Swoboda i przymus w wychowaniu*, Warszawa 1932, s. 17.

²⁴ B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, (w:) *Dzieła wybrane*, t. II, (wybór, przedmowa i wstęp) A. Mońkowska-Stanikowa, Warszawa 1987, s. 178.

²⁵ Tamże, s. 37.

Również B. Suchodolski (1902–1992) krytykował w swoich pracach przekonanie, jakie odziedziczyliśmy w spadku po oświeceniu i pozytywizmie, że istotą pracy z młodzieżą jest udzielanie jej wiadomości, zaś rozwój jej osobowości dokonuje się przez wiedzę.

B. Suchodolski łączył wychowanie społeczne z wychowaniem moralnym, gdyż uważał, że osobowość jednostki rozwija się przez uczestnictwo w życiu społecznym – jeżeli jednostką i społeczeństwem rządzić będzie jednolity system norm, wtedy też wartość człowieka i kultury będzie się mogła ugruntować i zespolić²⁶.

Krepujący autorytet nauczyciela, jego zdaniem, można zastąpić autorytetem wyzwajającym w jednostce instynkty aktywno-twórcze. Natomiast właściwy stosunek młodzieży do kultury osobistej, wymusi stworzenie w procesie wychowawczym takiej atmosfery, która pobudziłaby ją do dalszego samokształcenia poprzez ciągłe przyswajanie dóbr kultury²⁷.

SOCJOLOGICZNE UJĘCIE ROLI SPOŁECZNEJ NAUCZYCIELI

Za znaczące dla omawianego problemu należy uznać poglądy przedstawicieli nurtu socjologicznego w pedagogice. W okresie międzywojennym ukazała się *Socjologia wychowania* F. Znanieckiego (1882–1958). W dziele tym zajmuje się kwestią roli nauczyciela w adaptacji wychowanka do warunków życia społecznego. F. Znaniecki stwierdził w nim, iż nauczyciel przestał być jedynym przewodnikiem społecznym dziecka, fakt ten zmusza go do zacieśnienia współpracy ze wszystkimi elementami jego środowiska wychowawczego, tak aby różne wpływy, którym jednostka podlega, dopełniały się nawzajem i harmonizowały.

Jego zdaniem głównym problemem wpływającym na skuteczność nauczania jest odosobnienie kompleksu zajęć szkolnych od życia pozaszkolnego. Działalność szkolna dzieci pozostaje wyłącznie „uczeniem się” bez żadnego praktycznego zawiązku z działalnością dorosłych²⁸.

Krytykuje koncepcje szkół proponowane przez E. Key i J. Deweya za tworzenie programów, w których: „szkoła nie jest instytucją przygotowującą do dojrzałości, lecz instytucją dającą odpowiednie warunki do aktualnego procesu dojrzewania, środowiskiem dla życia i wzrastania teraźniejszych dzieci, takich, jakie są, a nie narzędziem do urabiania z dzieci przyszłych dorosłych, odpowiednio do narzucanych przez dojrzałe społeczeństwo wymagań”²⁹.

Nie sprowadza roli społecznej nauczyciela do mechanicznego urabiania ucznia z pominięciem zarówno jego spontanicznych zainteresowań, jak i wielostronnego rozwoju osobowości. Choć, jak wszelkie urabianie, dokonuje się ono według pewnego wzoru, którego ostatecznym wynikiem jest upodobnienie się osoby wychowanka do wzoru³⁰.

Zadania szkoły upatruje w utrzymywaniu czynnej łączności między tym, co na danym poziomie indywidualnego rozwoju interesuje ucznia, a tym, co robią starsi i co sam będzie robił, gdy dorośnie. Każdy fragment zajęć szkolnych powinien być fragmentem jakiegoś rzeczywistego zajęcia dorosłego pokolenia. Szkoła, zdaniem F. Znanieckiego,

²⁶ B. Suchodolski, *Kultura współczesna a wychowanie młodzieży*, Lwów 1935, s. 29.

²⁷ B. Suchodolski, *Wychowanie moralno-społeczne*, Warszawa 1936, s. 7–28.

²⁸ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. I, Warszawa 1973, s. 196.

²⁹ Tamże, s. 196.

³⁰ F. Znaniecki, *Socjologia...*, op. cit., t. II, s. 82.

nie powinna być zakładem odosobnionym, lecz ogniskiem i ośrodkiem kierowniczym życia społeczno-kulturalnego młodzieży współżyjącej ze starszym społeczeństwem i stopniowo w nie wrastającej³¹.

Rola społeczna nauczyciela jest przez autora ujęta bardzo szeroko. W większym stopniu stanowi wizję niż realny normatyw dla pedagogów. Ujęcie wychowania jako zadania dla społeczeństwa rozumianego jako ogół, a nie tylko tych jego przedstawicieli, którzy są do tej funkcji niejako delegowani – odbiega znacznie od innych koncepcji tego okresu.

Koncepcję F. Znanieckiego uzupełnia stanowisko J. Bystronia (1892–1964), który szkołę traktuje jako zjawisko społeczne. Uważa, że jakiegokolwiek koncepcji wychowawczej ona hołduje, musi się liczyć z faktem, że jest instytucją powstałą w określonych warunkach. Dlatego ciąży na niej z tego tytułu pewne oczekiwania społeczne. Nauczyciele, jego zdaniem, muszą mieć świadomość tej funkcji szkoły.

Wychowanie utożsamia z przygotowaniem do pełnienia określonej roli społecznej. Szkoła powinna dać wychowankom pewną sumę wiadomości i pewne „wyćwiczenie społeczne”, które rozumie jako przygotowanie młodzieży do warunków życiowych. Proces, w którym to wyćwiczenie zachodzi nazywa „asymilacją społeczną”³².

PODSUMOWANIE

Jak wynika z przytoczonych poglądów, oczekiwania wobec roli, jaką ma do spełnienia nauczyciel są bardzo szerokie i zróżnicowane. Analizując najistotniejsze komponenty roli społecznej nauczyciela w wymienionych koncepcjach, stanowiących modele jej rozumienia – wyróżnić można szereg wspólnych dla nich elementów.

Okazuje się, że pewne funkcjonalne atrybuty roli są niezmiennie, tzn. nie sposób jej konstruować jako bytu oderwanego od rzeczywistości społecznej lub nie związać jej z istotą pracy nauczyciela – polegającą na uczeniu i wychowywaniu młodego pokolenia. Nie sposób też w opisie tej roli nie uwzględnić cech składających się na osobowość nauczyciela wychowawcy.

Pierwszym z zasadniczych zadań składających się na rolę społeczną nauczyciela, jak wskazują omówione poglądy – jest wyposażenie młodzieży w wiedzę, która umożliwi jej pełne poznanie i zrozumienie zjawisk występujących w otaczającej rzeczywistości. Wiedza ma również przyczynić się do należytego wypełnienia jej obecnych i przyszłych ról społecznych: ucznia, członka rodziny, obywatela. Przekazywane treści nie powinny być tylko sumą obecnego dorobku ludzkości w danej dziedzinie, ale mają przystosować młodzież do realiów życia i zabezpieczyć jej przyszłe potrzeby w tym względzie.

Rolą nauczyciela jest również wyrobienie w uczniach takiej świadomości społecznej, by wiedzę, którą nabędą, wykorzystali nie tylko dla swojego dobra, ale też dla dobra innych.

Wiedzę tę nauczyciel powinien przekazywać uwzględniając najnowsze osiągnięcia w teorii nauczania, samemu ulepszając te metody i przystosowując je do możliwości dzieci i warunków, w jakich przebiega jego praca.

Oprócz przekazania wiadomości, nauczyciel ma wyposażać młodzież w zespół cech i nawyków, które umożliwią jej właściwą realizację wymienionych ról. Do sprzyjających temu zadaniu zaliczono cechy ze sfer: instrumentalnej, społecznej i emocjonalnej. Kata-

³¹ F. Z n a n i e c k i, *Socjologia...*, op. cit., t. I, s. 174–198.

³² J. B y s t r o Ń, *Szkoła i społeczeństwo*, Warszawa–Lwów 1930, s. 247–267.

log ich uwzględnia przede wszystkim dobro tych młodych jednostek, realia życia społecznego oraz wizje ról społecznych przeznaczonych do wypełnienia temu pokoleniu.

Drugim składnikiem roli nauczycieli zarysowanym w przedstawionych poglądach jest oddziaływanie na środowisko społeczne. Kulturotwórcza misja nauczyciela ujmowana jest najczęściej bardzo szeroko, poczynając od asymilacji młodego pokolenia do warunków życia dorosłych, poprzez oddziaływanie na społeczność lokalną, na krzewieniu postępowych idei ogólnoludzkich kończąc.

Takie ujmowanie roli nauczyciela nie pozwala mu na zamknięcie się w murach szkoły, ponieważ obcowanie z uczniami stanowi tylko jeden z przejawów tej roli. Oddziaływanie na dorosłą część społeczeństwa za pomocą ich dzieci też nie satysfakcjonuje autorów omawianych poglądów, których zamiarem jest daleko idąca przebudowa istniejących form współżycia społecznego. Otwartość nauczyciela na wszelkie zapotrzebowania społeczne, a także twórcze przeobrażanie zastanej rzeczywistości miałyby stanowić podstawę tak rozumianej roli społecznej nauczycieli.

Trzecim, silnie zaznaczonym elementem składowym roli społecznej, jest osobowość nauczycieli. Odpowiednie cechy tej osobowości są gwarancją właściwego wywiązywania się z przyjętych zadań, a w szczególności wpływają na kształtowanie się osobowości wychowanka. Przykład nauczyciela-wychowawcy oraz codzienne jego oddziaływanie na uczniów, zdaniem wielu z przytoczonych autorów, jest najsilniejszym bodźcem wywierającym pożądane zmiany w psychice dziecka.

Wśród wymienionych myślicieli nie ma całkowitej zgodności co do konkretnych cech osoby nauczyciela, czy mają to być raczej przymioty umożliwiające każdemu nauczycielowi rzetelne wypełnianie swych codziennych obowiązków, czy też ma to być osobowość obdarzona wyjątkowym talentem pedagogicznym.

Całkowita zgoda zaś panuje co do przekonania, że ma być to człowiek o nieskazitelnym walorach moralnych, będący przykładem dla środowiska, w którym przyszło mu żyć i pracować. Ma to być też osobowość twórcza i refleksyjna, wrażliwa na ból i krzywdy dzieci.

Nauczyciel, zdaniem autorów tych myśli, powinien reprezentować sobą zespół nastawień, których celem jest realizacja szeroko rozumianego dobra dziecka. Natomiast czy właściwości te są jemu wrodzone, czy dojdzie do nich w drodze pracy nad sobą jest problemem drugorzędny.

Próbując zdefiniować termin „rola społeczna nauczyciela”, trudno byłoby zaproponować jednoznacznie brzmiącą formułę. Prezentowane poglądy twórców polskiej myśli pedagogicznej zarysowują bardzo bogatą i różnorodną charakterystykę elementów składających się na należyte spełnianie swej roli społecznej przez nauczycieli. Nie tworzą one jednak uniwersalnego wzorca tej roli.

KAZIMIERZ SZMYD
Rzeszów

UNIwersytet lwowski w dobie samookreślania swojej tożsamości narodowej i wieloetnicznej (1868–1918)

NA POGRANICZACH NARODOWOŚCI I OBRĘBNOŚCI KULTUROWYCH

Źródła historyczne, jak i zdecydowana większość opracowań; studiów historycznych, socjologiczno-edukacyjnych wskazują na wyjątkowość Lwowa i jego regionu jako miejsca współżycia wielu społeczności ludzkich. Określa się to miejsce jako ważny ośrodek życia kulturalnego i umysłowego XIX wieku i następnych dziesięcioleci. Oceny takie odnieść można zwłaszcza do ożywionych dążeń kulturalnych, naukowych, repolonizacyjnych zapoczątkowanych w okresie „rezolucyjnym”, kontynuowanych w dobie autonomii galicyjskiej i rozwijanych w okresie międzywojennym¹.

Dzieje dążeń emancypacyjnych dla przywrócenia polskości, formowania na nowo kulturowej tożsamości Lwowa jako środowiska naukowego i edukacyjnego, jego aspiracji cywilizacyjnych interesującego nas okresu nadal pozostają atrakcyjnym polem dla studiów historyczno-oświatowych. Zagadnienia te stanowią istotną część życia minionych pokoleń, rozwoju nauki i edukacji w zróżnicowanej społeczności lwowskiej tego czasu, a także ważny fragment naszej świadomości historycznej widzianej w kontekście wielonarodowościowym. Odnoszą się one do rozwoju myśli społecznej, teologii wychowawczych, idei narodowościowych tego kresowego fenomenu wielu kultur, orientacji ideowych, odrębności duchowych i religijnych, tradycji narodowych itp.

Procesy repolonizacji instytucji życia publicznego, naukowego i kultury we Lwowie i na Kresach Wschodnich przebiegały w złożony sposób. Wiodły różnymi drogami, przełamując utrwalone stereotypy, bariery psychologiczne, mentalne i przyzwyczajenia ludz-

¹ Por. m.in. J. B u s z k o, *Udział Polaków w życiu politycznym, naukowym i kulturalnym Wiednia doby konstytucyjnej (1867–1918)*, „Czasopismo Prawniczo-Historyczne”, 1993, z. 1–2, s. 31–16; A. P i l c h (red.): *Polacy w Austrii, Kraków 1976*, s. 79–87; S. B r z o z o w s k i, *Polskie doktoraty na austriackich wydziałach filozoficznych w XIX i XX*, (w:) „Studia i Materiały z Dziejów Nauki Polskiej”, Seria Nauk Społecznych, 1989, z. 3, s. 3–29.

kie. Ścierały się tu, niekiedy ostro, różne postawy, wartości i racje narodowościowe, interesy jednostkowe i grupowe społeczności Lwowa. Przemiany te dotyczyły ludzi i instytucji, a zwłaszcza świadomości ówczesnych elit umysłowych. Powrót do polskości dokonywał się jednak w relatywnie korzystniejszych warunkach, aniżeli miało to miejsce w innych zaborach. Sprzyjały temu wolności konstytucyjne oraz pewien zakres formalnej i rzeczywistej autonomii Galicji, zwłaszcza w dziedzinie edukacji i możliwości rozwoju ruchu stowarzyszeń społecznych, kulturowych i naukowo-oświatowych. Szczególnie doniosłą rolę w tym względzie odegrały Uniwersytet Lwowski, Rada Szkolna Krajowa² i powiązane z nimi instytucje i stowarzyszenia społeczno-oświatowe, naukowe i nauczycielskie, których dokonania dostrzegali, aczkolwiek różnie oceniali, autorzy zajmujący się tą problematyką³.

Galicja Wschodnia oraz jej instytucjonalna kulturalna i umysłowa stolica, jaką niewątpliwie pozostawał przez całe dziesięciolecie Lwów, tworzyła złożony tygiel narodowościowy i kulturalny. obszar ten charakteryzował się niejednorodnością etniczną i terytorialno-polityczną, zróżnicowaną tradycją historyczną i skomplikowaną strukturą ludnościową. Wszystko to dodatkowo utrudniało procesy samookreślenia własnych tożsamości narodowych. Był to rezultat ponad 100 lat austriackiego panowania, które ogarniało znaczną część terytorium Polski południowej i wschodniej, tj. Małopolskę, część Podola, Wołynia, Ukrainy i Rusi Czerwonej. W wyniku politycznego, a nie etnicznego ustalenia granic zaboru austriackiego na kongresie wiedeńskim, powstał w 1850 r. wielonarodowościowy kraj koronowy Austrii, tj. Królestwo Galicji i Lodomerii.

Skład narodowościowy ukazywał spisy powszechne przeprowadzone w Galicji Wschodniej w latach 1857, 1880, 1890, 1900, 1910. Ze względu na kryterium językowo-religijne ludność Galicji tego okresu stanowili: Ukraińcy 50%, Polacy 34%, Żydzi ok. 12%. Ludność niemiecka nie przekraczała 4% ogółu mieszkańców. Odmienne natomiast kształtowały się proporcje narodowościowe w metropolii lwowskiej, które utrzymywały się aż do roku 1918. I tak z wyznaniem rzymskokatolickim utożsamiało się ok. 50% mieszkańców Lwowa, 13% ludności przynależało do kościoła greckokatolickiego, blisko 30% mieszkańców Lwowa stanowili wyznawcy religii i tradycji mojżeszowej⁴.

² Por. Centralny Derżawnyj Istorycznyj Archiw u Lwowi. Akta Rady Szkolnej Krajowej z lat 1867–1918, f. 174, 175, 178, op. 1, 2 sygn. 471, 852, 1189, 2329, 2339, 4649. Derżawnyj Archiw Lwowskoj Oblasti, f.26, opis 4, 5, 7, 14, 16 i inne.

³ Por. m.in. K. Bartoszewicz, *Dzieje Galicji*, Warszawa 1917; F. Bujak, *Galicja*, Lwów–Warszawa 1908–1910; S. Kieniewicz, *Galicja w dobie autonomicznej (1850–1914)*, Wrocław 1952; Cz. Majorek, *Ustrój galicyjskiego szkolnictwa ludowego w czasie walki o autonomię i w okresie kampanii rewolucyjnej (1860–1873)*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie” 1968, Prace Historyczne IV, z. 32, s. 211–232; S.S. Niciej a, *Lwów – fenomen miasta i wielu kultur i narodów*, (w:) „Przegląd Wschodni”, 1994, z. 4, s. 717–732; D. Adamczyk, *Polskie społeczne placówki wydawnicze we Lwowie w dobie autonomii galicyjskiej*, Kielce 1996.

J. Suchmiejel, *Działalność naukowa kobiet w Uniwersytecie we Lwowie do roku 1939*, Częstochowa 2000.

⁴ Por. S. Niciej a, *Lwów – fenomen miasta wielu kultur i narodów*, „Przegląd Wschodni” 1994, z. 4, s. 717–732.

Jak podaje Tadeusz Pilat⁵, podobna struktura etniczno-wyznaniowa Lwowa zachowała się w późniejszych latach. Sam zaś Lwów umocnił w końcu XIX wieku swoją pozycję jako prawie 150-tysięczna aglomeracja miejska i administracyjna, jako ośrodek życia naukowego, kulturalnego i edukacji. Coraz wyraźniej miasto to stawало się środowiskiem o zdecydowanie polskim charakterze językowym. Począwszy, zwłaszcza od dwóch ostatnich dekad XIX wieku Lwów umacniał się w roli ośrodka polskości w znaczeniu kulturowym, duchowym i oświatowym. Sprzyjały temu m.in. usytuowanie instytucji władz oświatowych (RSK) we Lwowie, ponadto bogata sieć szkół średnich, zróżnicowane szkolnictwo wyższe, bujny rozkwit stowarzyszeń kulturalnych, oświatowych i społecznych w samej metropolii i otaczających ją miastach.

Częściowa liberalizacja ustroju krajowego, stopniowe unaradawianie instytucji publicznych i edukacji w Galicji doby autonomicznej (konstytucyjnej) wyrażały się m.in. coraz powszechnym stosowaniem języka polskiego jako języka urzędowego, a także w szkolnictwie wszystkich szczebli⁶. Miało to duże znaczenie dla ożywienia poczucia polskości w środowiskach inteligencjskich, nauczycielskich, prawniczych, lekarskich, naukowych, urzędniczych i innych. Młodzież polska mogła kształtować się bez większych przeszkód, korzystając w coraz większym zakresie z gwarancji konstytucyjnych monarchii habsburskiej, zwłaszcza w dziedzinie szkolnictwa. Niepomierne zaś mniejsze pozostawało pole dla aktywności politycznej i wolnościowych aspiracji zarówno Polaków, jak i Ukraińców, głównych grup etnicznych tego „autonomicznego kraju” monarchii austro-węgierskiej. Mimo tych ograniczeń polityka wielonarodowościowa jako przejaw nowych, zliberalizowanych stosunków w monarchii austriackiej umożliwiało stopniowo repolonizację istniejących szkół i kształtowanie systemu oświatowego opartego na języku, kulturze i własnym narodowym dziedzictwie historycznym. Widoczne stały się działania wielu przedstawicieli polskich środowisk i władzy we Lwowie, niektórych grup inteligencji zbliżonych do Sejmu Krajowego, Rady Szkolnej Krajowej, a także znacznej części profesury Uniwersytetu Lwowskiego na rzecz powołania nowych szkół wyższych, instytucji edukacyjnych i kulturalnych, dla wzmocnienia ducha polskości w rozbudowanym systemie szkolno-oświatowym.

Nie ulega wątpliwości, zarówno w ocenie świadków czasu, jak i wielu współczesnych badaczy, że Galicja, choć najbardziej zacofana społecznie i gospodarczo dzielnica Polski osiągnęła wtedy korzystne warunki dla rozwoju polskiej kultury, nauki, oświaty, przywracania poczucia tożsamości narodowej i świadomości obywatelsko-patriotycznej. Autonomia galicyjska, ów fenomen ustrojowo-społeczny, kulturowy i edukacyjny wyzwał inicjatywy, aktywność myślową i zdolność do działania obywatelskiego w szerszych kręgach Polaków, zwłaszcza we Lwowie i innych większych ośrodkach Galicji Wschodniej. We Lwowie powoli przełamywano utrwalony przez dziesięciolecia konserwatywny lojalizm arystokracji i oportunistyczny oligarchii społecznej, tak charakterystyczny dla Galicji. Z tego powodu w Krakowie zazdrośnie, czy wręcz nieprzychylnie odnoszono się do przejawów emancypacji środowiska lwowskiego wybijającego się

⁵ T. P i l a t, *Przyrost wewnętrzny ludności Galicji w latach 1874–1898*, (w:) *Księga Pamiątkowa Uniwersytetu Lwowskiego ku uczczeniu pięćsetnej rocznicy Fundacji Jagiellońskiej Uniwersytetu Krakowskiego*, Lwów 1900, s. 3–27.

⁶ J. B u s z k o, *Geneza Autonomii Galicji*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie” 1992. Prace Historyczne XIII. Studia z dziejów Małopolski w XIX i XX w., s. 45–77; Cz. M a j o r e k, *Polska myśl pedagogiczna w zaborze austriackim (1772–1918)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1992, R. XXXV, nr 3–4, s. 101–123; tenże: *Ustrój galicyjskiego szkolnictwa*, dz. cyt.

z prowincjonalnego zaścianka na konkurencyjny ośrodek kultury, nauki i ożywienia społeczno-gospodarczego⁷.

W SPORZE O POLSKOŚĆ I WIELOETNICZNOŚĆ UNIWERSYTETU

Z końcem XIX i na początku XX wieku, w kręgach elit intelektualnych autonomii galicyjskiej, a zwłaszcza we Lwowie coraz wyraźniej zdawano sobie sprawę ze złożoności i konsekwencji wieloetnicznego charakteru Uniwersytetu Lwowskiego, wszechniczy usytuowanej na pograniczach wielu narodowości, sąsiedztwa różnych kultur, religii, tradycji historycznych itp. Rozumiało to wielu światłych profesorów natchnionych humanistyczną myślą społeczną i opowiadających się za solidaryzmem wielonarodowościowym. Zauważalna też stawała się recepcja na Uniwersytecie Lwowskim dominujących wtedy nurtów filozofii kultury, pedagogiki „nowego wychowania”, psychologii osobowości, funkcjonowania zbiorowości społecznych, socjologii kultury i nowszej, demokratycznej myśli społecznej. Na tym tle znamienna wydaje się wypowiedź rektora Uniwersytetu, która wskazywała na ciągle istniejącą nieufność nacji ukraińskiej wobec urzeczywistnianych wtedy na Uniwersytecie zmian: „Dziś spokojne, kulturalne zabiegi, spokojne dążenia, (...) wywołują niechęć, zagrożenie poręczonych na Uniwersytecie innym narodowościom praw”⁸.

W ówczesnej świadomości wspólnoty uniwersyteckiej uobecniły się wątki przecucia nieuchronnego dramatu dziejowego, konfrontacji narodów i państw, co rychło stało się faktem w czasie I wojny światowej. Także w refleksji wychowawczej i ideowo-edukacyjnej Uniwersytetu na licznych wtedy gremiach i zebraniach profesorów, także w trakcie spotkań z młodzieżą akademicką pojawiały się silne akcenty patriotyczno-moralne i dylematy współistnienia różnych nacji na Uniwersytecie.

Żywe intelektualnie były te problemy w dyskursie naukowym i publikacjach wybitnej profesury Uniwersytetu, m.in. K. Twardowskiego, B. Mańkowskiego, L. Finkela, K. Ajdukiewicza, S. Baleya, S. Starzyńskiego, S. Łempickiego i innych⁹. Zgodnie z tym nurtem myślenia o sprawach polskich, o ówczesnym etosie narodowym i państwowym, uważano, iż siłom zewnętrznym, zagrażającym polskiej racji stanu należy przeciwstawić „moralną potęgę narodowej świadomości”. Ale widocznie też stawały się zmiany w postawach młodzieży akademickiej. Ewoluuowały i radykalizowały się jej poglądy w poszukiwaniu osobistej orientacji patriotycznej, gotowości do „narodowego i obywatelskiego czynu” i dążeń do definiowania własnej tożsamości narodowo-kulturowej. Radykalizacja ta dokonywała się również wśród ukraińskiej młodzieży uniwersyteckiej i innych nacji, także na innych uczelniach i w szkołach średnich we Lwowie. Nastrój stawał się wielce niepokojący i z natury rzeczy sprzyjał konfrontacji pomiędzy skrajnymi odłami nietolerancji narodowych w Uniwersytecie i jego otoczeniu.

Zwłaszcza pod koniec pierwszego dziesięciolecia XX wieku narastały na Uniwersytecie nastroje wzajemnej nietolerancji pomiędzy nacjami polską i ukraińską. Swoistej dramaturgii nadawały życiu akademickiemu spektakularne „ekscesy” radykalnych grup studenckich. Z jednej strony młodzież akademicka odmówiła udziału w immatrykulacji

⁷ Poświadczają to artykuły w prasie codziennej i publicystyka na łamach periodyków lat 1885–1914, m.in. w „Gazecie Lwowskiej”, „Muzeum”, „Ateneum Polskim”, „Krytyce”, „Szkoła”, „Wiadomościach Literackich i Naukowych”, „Niedzieli”, „Książce” i in.

⁸ W. H a h n, *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego 1898/9–1909/10*, Lwów 1912, t. 2, s. 227.

⁹ Por. m.in.: K. T w a r d o w s k i, *W sprawie Uniwersytetu Lwowskiego*, (w:) tegoż: *Mowy i rozprawy*, (red.): K. Z a g a j e w s k i, Lwów 1912.

nowych studentów ukraińskich i polskich, organizując gwałtowne i wzajemne prowokujące protesty¹⁰. Z drugiej zaś strony na zebraniach profesorów, docentów, innych pracowników Uniwersytetu i studentów wyrażano stanowczy sprzeciw wobec „utrakwizacji” Uniwersytetu¹¹, tj. ustanowienia autonomii Uniwersytetu Ukraińskiego. W podobnej atmosferze wzmożonych akcentów „patriotycznych” przebiegało zebranie delegatów wszystkich stowarzyszeń nauczycielskich i pedagogicznych z udziałem rektora Uniwersytetu Lwowskiego¹².

W pierwszym dziesięcioleciu XX wieku i następnych latach, wyłączając anormalne warunki działalności Uniwersytetu w okresie I wojny światowej¹³, stawał się on środowiskiem akademickim, w którym wyraźniej niż w innych uniwersytetach Monarchii (np. praskim czy krakowskim) ewaluowały i realnie kształtowały się wielonarodowościowe zapatrywania na społeczną i kulturotwórczą rolę tradycji i współczesności, a także na nowoczesną funkcję naukowo-edukacyjną Uniwersytetu. Wyraźniej niż gdzie indziej przewyżczano w Uniwersytecie utrwalany przez dziesięciolecia XIX wieku – konserwatyzm społeczny, połączony z obojętnością na los rzeszy upośledzonych kulturowo, ekonomicznie, edukacyjnie mieszkańców tej części monarchii austriacko-węgierskiej. Ruchy społeczne, narodowościowe i ideowe (moralno-religijne, ludowe, socjalistyczne itp.) we Lwowie i całej prowincji, a także wybiórczy sposób traktowania nadanej „autonomii galicyjskiej”, traktowanej jednak przez Polaków jako szansa dla odradzania się polskości, skłaniał co światlejsze elity społeczne do namysłu nad rzeczywistym stanem kraju i spraw narodowych. Również na Uniwersytecie Lwowskim coraz wyraźniej rozbrzmiewały głosy dotyczące konieczności otwierania się uczelni na różne warstwy społeczne i różne grupy narodowościowe.

Niepokoje o byt Uniwersytetu, w jego tradycyjnym, historycznie utrwalonym kształcie, owego symbolu łączącego przeszłość ze zmieniającymi się coraz szybciej formami życia, mieszały się z głoszeniem abstrakcyjnej wiary w to, iż „zanikały przywileje klas, stanów i korporacji, dzielące sztucznie społeczeństwo, a w ich miejsce weszła zasada równouprawnienia obywatelskiego. Ale też wyraźnie artykułowano, iż bramy Uniwersytetu są dla wszystkich otwarte, a korporacja uniwersytecka (...) spleciona jest tysiącami swoimi pracownikami w rozmaitych zawodach z całym żywym organizmem społecznym”¹⁴. Te pojednawcze nastawienia i liberalne deklaracje władz uczelni, które ze swej strony dokładały wiele starań o naukowy i materialny rozwój wszechnicy¹⁵, nie likwidowały nękających całą społeczność Uniwersytetu i Lwowa sprzeczności narodowościowych. Na początku lat 20. młodzież ukraińska, inspirowana przez kręgi polityczne, a po części też intelektualne i akademickie, domagała się coraz gwałtowniej własnego, Narodowego Uniwersytetu. Idea ta jednak najwyraźniej kłóciła się z kulturą, edukacyjną i polityczną wizją elit polskich, także uniwersyteckich, które zakładały swoistą

¹⁰ Tamże, s. 234.

¹¹ Tamże, s. 235. Zebrano w tej sprawie ponad 2000 podpisów, które złożyła delegacja Towarzystwa Akademickich Senatów uczelni.

¹² Tamże, s. 230.

¹³ Por. A. B e c k, *Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie podczas inwazji rosyjskiej 1914/1915*, Lwów 1935.

¹⁴ W. H a h n, *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., t. 2, s. 258, por. także: Skład C.K. Uniwersytetu Cesarza Franciszka I, rocznik 1910–1919, dz. cyt.

¹⁵ W 1910 r. zakupiono nowe grunty (za 250000 koron) pod rozbudowę Uniwersytetu, zapewniono środki na budowę auli, ogrodu botanicznego i rozbudowę budynków głównych; W. H a h n, *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., s. 259.

„narodowościową wolność” pod egidą kulturowej asymilacji wielkich obszarów Galicji Wschodniej i Południowej.

Niechęć wobec dążeń ukraińskich i tradycyjny oportunizm strony polskiej coraz wyraźniej przeplatały się z przejawami zrozumienia dla ukraińskich aspiracji uniwersyteckich, dążeń do własnej, autonomicznej uczelni. Pisał wtedy rektor Stanisław Głabiński, podkreślając najbardziej doniosłe przesłania idei Uniwersytetu: „Dzisiaj rozumie każdy naród, że własny uniwersytet jest tylko chlubą i koroną jego dążeń ku najwyższej kulturze. Dlatego mimo pozornie kosmopolitycznego charakteru nauki widzimy dążenie do osiągnięcia własnych uniwersytetów u wszystkich ludów mających polityczną samodzielność, nie mniej u wszystkich ludów w państwie austriackim”¹⁶. Myśl ta mimo odwołań do wartości uniwersalistycznych i liberalnych nie była jasna i nie stanowiła jednoznacznego wsparcia dla dążeń ukraińskich. Była, jak większość wygłaszanych wtedy mów, efektowną retoryką o postępowej wymowie.

Podkreślając polskość Uniwersytetu, która wyrastała z historycznych tradycji i narodowych dążeń, a opartej w dobie repolonizacji na „najwyższych przepisach państwowych Wiednia”, eksponowano wyjątkowo silnie kulturowy etos Lwowskiej Wszechnicy, posłannictwo uniwersyteckiej korporacji nauczycieli, profesorów i różnorodność etniczną młodzieży akademickiej. W tym kontekście społeczność akademicka i wierni jej orędownicy, liczni zwolennicy wszechnicy, jej absolwenci, zarazem wybitne umysłowości Lwowa, Krakowa i pozostałych ośrodków prowincjonalnych, zdecydowanie zwalczały „szkodliwe szerzenie” wątpliwości co do przyszłych losów Uniwersytetu po jego repolonizacji. Tym bardziej, że uczelni dynamicznie rozwijała się pod względem naukowym, kadrowym i organizacyjnym, zaś podejmowane inwestycje w latach 1909–1912 zyskiwały wsparcie najwyższych czynników we Lwowie i Wiedniu. Obce im były poważne zamysły likwidacyjne i działania osłabiające ów „par excellence” ośrodek polityki państwowej i narodowościowej Wiednia.

W tym trudnym czasie, mimo wielu przeszkód, uczelnia rozwijała się i umacniała swoją środowiskową, społeczną kulturowo-edukacyjną renomę w świadomości przeciętnego mieszkańca Lwowa. Dość powiedzieć, że sale wykładowe wszechnicy lwowskiej w latach 1910–1913, w przededniu wybuchu wojny światowej, wypełniało ponad 4700 studentów, podczas gdy na Uniwersytecie Jagiellońskim studiowało w tym czasie niewiele ponad 3000 słuchaczy¹⁷. Liczba studentów Uniwersytetu Lwowskiego uległa podwojeniu w ciągu ostatniego dziesięciolecia XIX wieku. Dokonał się także nie notowany dotąd rozwój katedr, przyrost liczby profesorów, docentów, adiunktów, liczby habilitacji i związanych z tym finalizacji naukowego usamodzielniania się bardzo wielu wybitnych uczonych Lwowa, co zaowocowało wysokim poziomem uczelni w dobie odrodzonej Rzeczypospolitej.

Nie ulega wątpliwości, że Uniwersytet stawał się, wbrew intencjom władz wiedeńskich, wielką akademicką i pozaakademicką szkołą życia obywatelskiego i publicznego, miejscem dojrzewania młodzieży do uczestnictwa w życiu publicznym, przygotowania jej do edukacji społecznej, obywatelskiej, do pedagogicznych oddziaływań w środowiskach młodzieży gimnazjalnej i akademickiej w coraz szerszym państwowotwórczym horyzoncie. Przy tym bezpowrotnie mijał czas ślepego posłuchu, „feudalnej pokory akademickiej”, a nawet tradycyjnie pojętej lojalności wobec autorytetów i zastanych form

¹⁶ Tamże, s. 260.

¹⁷ Tamże, s. 260–261; por. także: S. S t a r z y ń s k i, *Przyczynek do polskiej kroniki uniwersyteckiej*, dz. cyt., *Materiały do historii Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt.

uniwersyteckich. Odchodził do przeszłości czas bezkrytycznej aprobaty tradycyjnych, ustanowionych przez Monarchię Habsburską wzorców współistnienia narodów. Nadchodziła zaś epoka nowych XX-wiecznych doświadczeń narodowościowych w Galicji, zbiorowego uczenia się swoich racji i tożsamości kulturowych, nabywania nowej świadomości własnej jako grupy historycznej i podmiotu procesu dziejowego, rozumienia potęgi sił społecznych, dążeń politycznych i nowoczesnych procesów ekonomicznych. Na nic zdawały się nawoływania profesury do cierpliwości i umiaru, poczucia rozważliwości i tolerancji w relacjach pomiędzy etnicznymi grupami akademickimi i ich aspiracjami ogólnonarodowymi.

Rozbudzone nastroje narodowościowo-polityczne i aspiracje kulturowo-edukacyjne przyspieszały schyłek wielonarodowej polityki edukacyjnej Monarchii. Nadchodził czas politycznego niepokoju, formowania się wielkich ideologii społecznych, dojrzewania narodowych odrębności. Towarzyszył temu bogaty splot ruchów umysłowych, nurtów intelektualno-filozoficznych, antropologicznych, pedagogicznych, psychologicznych, literackich, nowych orientacji w sztuce – składających się na proces dekadencji i treści pozytywnego modernizmu myślowego końca XIX i początku XX wieku. Także wobec młodzieży akademickiej Lwowa przestała działać dotychczasowa retoryka spójności Monarchii, argumenty historyczne i tradycyjne zasady emocjonalno-etyczne w kwestiach państwowych i narodowych. Wyczerpaniu uległ dotychczasowy ład społeczny, zastany porządek zarówno w stosunkach akademickich, w wyobrażeniach społecznych, w aksjologii nauk humanistycznych, filozofii człowieka i społeczeństwa. Zmiany zachodziły w rozumieniu pojęć narodu, państwa, nauki, religii, a także w sposobach definiowania problematyki obywatelskiej. Nie dawano już wiary zapewnieniom elit władzy krajowej, biurokracji lwowskiej i władzom Uniwersytetu, iż mogą one zagwarantować zaspokojenie istotnych potrzeb i dążeń kulturowej tożsamości społeczeństwa ruskiego, a zwłaszcza ukraińskiej młodzieży akademickiej i innych nacji we Lwowie.

Szczerze i oportunistycznie zarazem, ale zgodnie z poczuciem odpowiedzialności za Uniwersytet, jako dzieła wspólnego wielu pokoleń i narodowości brzmiała wypowiedź rektora: „Uniwersytet jest wspólną wartością. Rusini zaś, jak długo własnego uniwersytetu nie mają, a także i później, mogą być pewni najżyczliwszego, braterskiego przyjęcia i sprawiedliwego traktowania w naszej wszechnicy”¹⁸. W atmosferze kryzysu tradycyjnych ideałów akademickich, przy wzrastającym zainteresowaniu bieżącym życiem społecznym, narodowym i naukowym widoczna stawała się rozbieżność stanu umysłów i ducha buntującej się młodzieży, a także bezwładność wobec gwałtownego procesu historycznego struktur Uniwersytetu i części profesury lwowskiej. Obok świeżej daty argumentacji socjalno-liberalnej i demokratycznej w stylu „Od was w wysokim stopniu zależeć będzie nasz postęp dalszy i wychowanie dalszych pokoleń. Wyście powołani do tego, aby ruszyć z posad bryłę świata”¹⁹, współistniała tradycyjna narodowo-konserwatywna retoryka: „Krytykujcie, ale nie potępiajcie tych, których następcami będziecie (...). Bądźcie cierpliwi – i na was przyjdzie kolej, i wam będzie daną rola chwilowego kierowania losami społeczeństwa (...), wśród ciągłej walki ani wy, ani my nie sprostamy naszemu posłannictwu”²⁰. Słowa te niewątpliwie świadczą o kryzysie tradycyjnej formuły Uniwersytetu i stosunków w nim panujących.

¹⁸ W. H a h n, *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., t. 2, s. 262.

¹⁹ Tamże, s. 263.

²⁰ S. G ł ą b i ń s k i, *Wystąpienie rektora na inauguracji roku akademickiego 1909/19*, (w:) W. H a h n, *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., t. 2, s. 263.

Rozwój wypadków aż do wybuchu działań wojennych w 1914 nie zwiastował tendencji do uspokojenia nastrojów. Wprost przeciwnie, nigdy już nie miały powrócić powoli zużywające się stosunki uniwersyteckie końca XIX wieku, czasu, w którym niejako dialektycznie współistniały sprzeczności tradycji i symptomy zmian treści i funkcji naukowo-educacyjnych i społeczno-kulturowych Uniwersytetu.

Ukoronowaniem wielu dziesięcioleci zmagania o przywrócenie narodowego charakteru Uniwersytetu, utrwalenia w nim ducha polskości, a zarazem potwierdzeniem wieloetnicznej tożsamości Uniwersytetu stały się uroczystości jubileuszu 259. rocznicy powstania wszechnicy lwowskiej²¹. Przy tej okazji ujawniło się z dużą siłą wiele z tych złożonych i często sprzecznych w swej treści politycznej, ideowej, narodowościowej i historyczno-patriotycznej dylematów tamtego czasu. W uroczystościach dominował duch patriotycznej egzaltacji, emocjonalnej refleksji historycznej, który współbrzmiał z paternalistycznym tonem pojednania ze środowiskami ruskimi i innymi nacjami na Uniwersytecie i poza nim. Przy tej okazji przypomniano wytrwale prawa społeczności ruskiej do studiowania i perspektywy rozwoju naukowego jej wybitnych przedstawicieli (w formie doktoratów, habilitacji, a także obejmowania stanowisk docentów oraz profesorów samodzielnych katedr Uniwersytetu).

W trakcie uroczystości w dniu 20 I 1911 r. Senat uczelni wyraził swoje stanowisko w historiozoficznej ocenie posłannictwa lwowskiej „Macierzy Kresowej”. Podkreślano jej edukacyjno-wychowawcze powołanie w obliczu kryzysu wartości, zachowania „świętości ideałów nauki i kultury”. Wyekspozowano także prawa narodu polskiego nabyte na kresach kultury europejskiej i misję dziejową polskości. Kwintesencją owego nastroju, treści i retoryki była następująca, pełna patosu i emocji patriotycznych wykładnia: „Świadomi jesteśmy wielkiej naszej odpowiedzialności wobec trybunału ludzkości i narodu naszego, dzierżąc w tak trudnych czasach ster naszej Macierzy, pomni przykazania prawa i sprawiedliwości naszych tradycji dziejowych wobec narodu ruskiego, ciężkiej doli naszych braci w innych zaborach. W naszym stosunku do potrzeb młodzieży ruskiej i potrzeb narodu ruskiego powodujemy się zawsze zasadami sprawiedliwości i przyjaźni”²².

Wedle dokumentów Senatu i Katedr Uniwersytetu nie brakowało dobrej woli przy udzielaniu zapomóg i pomocy stypendialnej dla studentów narodowości ukraińskiej. Także w polityce powołań na stanowiska docentów i profesorów nie zabrakło otwartości i poparcia dla rzeczywistych możliwości ukraińskich kandydatów do tych zaszczytów na Uniwersytecie. Dowodem na to był stosunek do kandydatury dra I. Franki na profesora Katedry Literatury Ruskiej, mimo iż znany był z nieprzychylnych nastawień do współpracy polsko-ukraińskiej. W uznaniu wysokich kwalifikacji został on przyjęty przez gremia akademickie, ale z powodów pozamerytorycznych nie zaakceptowały go władze ministerialne w Wiedniu.

O zmianie stosunku do studiujących narodowości ruskiej świadczyła większa w latach 1911–1914 niż kiedy indziej wyrozumiałość przy egzaminach, rygorach, habilitacjach, czy innych promocjach akademickich. Świadczył o tym także relatywny wzrost liczby studiującej młodzieży niepolskiej oraz procent kandydatów aprobowanych przez komisje akademickie do awansu naukowego wśród innych narodowości. Wszechnica

²¹ Por. L. F i n k e l, *Króla Jana Kazimierza dyplom erekcyjny Uniwersytetu Lwowskiego z 1661 r.*, (w:): *Księga pamiątkowa ku czci 250. rocznicy założenia Uniwersytetu Lwowskiego przez Króla Jana Kazimierza w 1661*, dz. cyt., t. 1, s. 3–30.

²² W. H a h n, *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., t. 2, s. 276.

Lwowska poszukiwała na nowo swojej tożsamości akademickiej w otwartej formule *uniwersitas*. Poszukiwała jej także w dziedzinie własnej polityki akademickiej wobec różnych nacji akademickich.

WIELONARODOWOŚCIOWY I WIELOKULTUROWY CHARAKTER UNIwersytetu

Specyfikę Lwowa jako ośrodka intelektualnego, kulturalnego i oświatowego kształtowało współistnienie wielu nacji – Polaków, Ukraińców, Rosjan, Ormian, Niemców, Austriaków, Słowaków i innych narodowości – wyrażających w sposób niemal nieskrępowany swoje aspiracje cywilizacyjne, co czyniło zeń miejsce sporych osiągnięć naukowych, akademickich i oświatowo-pedagogicznych. Lwów stał się też ośrodkiem dążeń do udoskonalania szkoły i systemu oświatowego, funkcji wychowawczych domu rodzinnego i społecznego środowiska wychowawczego w kształtowaniu młodych generacji Polaków drugiej połowy XIX wieku i następnych dziesięcioleci. Było to także miejsce współobecności, przenikania się i konkurencji, a także dramatycznych konfliktów polskości, żywiołu ukraińskiego i tradycji żydowskiej.

Lwów odegrał szczególnie doniosłą rolę w przywracaniu i rekonstrukcji nowoczesnie pojętej polskości i roli narodowej oświaty w tym przełomowym okresie. Na tle złożonej sytuacji społeczno-gospodarczej Galicji Wschodniej obciążonej dziedzictwem skomplikowanych problemów ekonomicznych i etnicznych, Lwów stał się jednym z ważniejszych ośrodków życia społecznego, gospodarczego, kulturalnego i naukowego całej Galicji. Tam też miało miejsce przywracanie świadomości narodowej w powszechnym systemie oświatowym, w edukacji uniwersyteckiej i systemie kultury publicznej tego wieloetnicznego środowiska. Dzięki temu dokonywały się wyraźne przemiany poglądów i postaw znacznej części społeczności, zwłaszcza młodszej generacji elity intelektualnej Uniwersytetu i innych kół inteligentnych Lwowa, przemiany na rzecz ugruntowania narodowego i ograniczonego zarazem myślenia w nauce, kształtowaniu systemu urządzeń ekonomicznych, instytucji i organizacji życia publicznego²³.

Aglomeracja regionalna Lwowa stawiała się u schyłku XIX wieku poważnym i liczącym się ośrodkiem polskości. Ale też wyrastał na znaczący w swym wieloetnicznym i wielokulturowym charakterze ośrodek życia naukowego i akademickiego o wyrazistych własnych aspiracjach rozwijania i kształtowania systemu akademickiego i edukacyjnego w mieście i regionie. Wszechnica Lwowska wykazywała się na przełomie wieków niebywałą determinacją w dążeniu do wypełniania swej historycznej misji tworzenia nauki i uobecnianiu wiedzy w szerszej świadomości życia publicznego i obywatelskiego całej zbiorowości miasta. Wiązało się to z charakterystycznym poczuciem misji elit intelektualnych miasta, jego władz, a zwłaszcza środowisk akademickich na rzecz wypełnienia kulturowego posłannictwa dla ugruntowania polskości na tym obszarze. Tym niezwykle ważnym ruchom na rzecz dokonujących się procesów odbudowy tożsamości narodowej i repolonizacji Galicji patronowały szkoły wyższe Lwowa, zwłaszcza Uniwersytet i Politechnika Lwowska. Warto dodać, że Lwów u schyłku końca XIX wieku dysponował zbliżoną do poziomu europejskiego siecią instytucji naukowych²⁴, zarówno pod względem organizacyjnym, naukowym, jak i edukacyjnym.

²³ K. Bartoszewicz, *Dzieje Galicji. Jej stan przed wojną i „wyodrębnienie”*, Kraków 1917, s. 182–183.

²⁴ Por. K. Bartoszewicz, dz. cyt., s. 182–183.

Doniosłym, wręcz modelowym dla tamtego czasu, a dziś godnym naśladowania wzorem był dynamiczny rozwój na tej krasowej glebie bogatej tkanki towarzystw, stowarzyszeń, wydawnictw, ośrodków kulturalno-oświatowych i różnych form środowisko-wo-etnicznego i kulturowego wzbogacania życia miasta, regionu i Uniwersytetu. W pejzaż życia społecznego miasta wpisało się z końcem lat 80. XIX wieku ponad 260 stowarzyszeń²⁵. Szczególnie doniosłą rolę w tworzeniu i utrwalaniu klimatu tożsamości kulturowej i ożywieniu intelektualnego życia Lwowa, także w procesie odbudowania i rozbudzenia świadomości polskiej w tym środowisku, odegrały liczne stowarzyszenia i instytucje naukowe, uniwersyteckie, edukacyjne, pedagogiczne, nauczycielskie i ich wybitni działacze. Do szczególnie zasłużonych organizacji i instytucji, ze względu na ich rolę kulturotwórczą we Lwowie i jego regionie, a żywotnie związanych z Uniwersytetem należały: Towarzystwo dla Popierania Nauki Polskiej (O. Balzer, P. Dąbkowski), Towarzystwo Filologiczne (L. Ćwikliński, B. Kruszkiewicz), Towarzystwo Historyczne (T. Wojciechowski, L. Finkel), Towarzystwo Lekarskie (A. Sołowij, W. Jasiński), Towarzystwo Prawnicze (A. Tchórznicki, E. Till), Towarzystwo Literackie im. A. Mickiewicza (W. Bruchnański, E. Porębowicz), Koło Literacko-Artystyczne (J. Wereszyński, K. Skrzyński), Towarzystwo Ludoznawcze (A. Kalina, Fr. Bujak), Towarzystwo Muzyczne (A. Lubomirski, E. Till), Związek Naukowo-Literacki (J. Pawlikowski, J. Kasprowicz), Towarzystwo Filozoficzne (K. Twardowski), Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych (K. Twardowski, E. Wolf), Towarzystwo Oświaty Ludowej (A. Wiesiołowski, J. Fijałek), Towarzystwo Pedagogiczne (B. Mańkowski, G. Małachowski, K. Jaworski) i szereg jeszcze innych²⁶. Warto dodać, iż obraz ten dopełniały liczne organizacje i stowarzyszenia polskie, ruskie, niemieckie, żydowskie o pozanaukowych i narodowo-środowiskowym charakterze: oświatowe (35), gospodarcze (7), czytelnie (30), wzajemnej pomocy (26), religijne i dobroczynne (89), humanitarne (33), akcyjne i zaliczkowe (26), polityczne i inne (19)²⁷.

Rolę wiodącą i pod wieloma względami inspirującą dla wielu towarzystw i środowisk twórczych, oświatowych i wychowawczych Lwowa wypełniła Fundacja Józefa Maksymiliana Ossolińskiego²⁸. Ta niezwykła dla tamtego czasu i okoliczności historycznych instytucja naukowa, strażnica pamięci narodowej, stała się ośrodkiem ożywiania myśli polskiej, wzmacniania świadomości kulturowo-historycznej i tożsamości duchowej Polaków. Jednak nade wszystko w Bibliotece Zakładu im. Ossolińskich zgromadzono dzieła dawne: rękopisy, dokumenty, druki archiwalne i aktualne publikacje dotyczące najważniejszych dziedzin nauki, kultury i sztuki. Działalność wydawnicza zaś udostępniała rzeszom Polaków współczesną polskojęzyczną i światową twórczość literacką, naukową, publicystykę i myśl społeczną.

²⁵ „Gazeta Lwowska” 1894, nr 237, s. 5. Wymieniono różne typy stowarzyszeń: humanistyczne, polityczne, wzajemnej pomocy, czytelnie, pożyczkowe, akcyjno-zaliczkowe, filantropijne, ekonomiczne, naukowe, muzyczne, akademickie, literackie, religijne, sportowe, zawodowe, nauczycielskie – polskie, ukraińskie, żydowskie, ormiańskie i innych społeczności etnicznych; (por. także: „Gazeta Lwowska” 1893/97); L. F i n k e l, M. C h ł a m t a c z, *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*, t. 1: 1894/95–1897/98, Lwów 1899; W. H a h n, *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego 1898/9–1909/10*, Lwów 1912; J. S u c h m i e l, *Działalność naukowa kobiet...* dz. cyt., s. 21–23; D. A d a m c z y k, *Polskie społeczne placówki wydawnicze we Lwowie*, dz. cyt., s. 27–42.

²⁶ Por. S. B r z o z o w s k i, *Towarzystwa naukowe we Lwowie*, (w:) *Historia nauki polskiej 1863–1918*, s. 338–360.

²⁷ Por. „Gazeta Lwowska” 1894, nr 237, s. 5, a także: „Gazeta Lwowska” 1897, nr 93, s. 3.

²⁸ Por. *Encyklopedia wychowawcza*, (red.) J. T. L u b o m i r s k i, t. 1–8, Warszawa 1881–1910; *Z dzieł Zakładu Narodowego im. Ossolińskich. Studia i materiały*, (red.) J. Albin, Wrocław 1978.

W ostatnich dziesięcioleciach XIX wieku, aż do wybuchu II wojny światowej Lwów stał się niekwestionowanym w regionie centrum różnorodnego, bogatego w formy i problematykę czasopiśmiennictwa. Czasopisma w swej treści, profilu tematycznym i przesłaniach czytelniczych były najczęściej związane z programami kulturalnymi i społeczno-educacyjnymi środowisk twórczych, na które wskazano wyżej. Charakterystyczny był zwłaszcza syndrom gorliwej służby i wiary w misję kulturową, naukowo-intelektualną, polityczną i edukacyjno-społeczną Lwowa jako centrum Galicji Wschodniej konkurencyjnego wobec Krakowa. Świadczyły o tym m.in. animozje i kontrowersje między uniwersytetami, czy spory w obrębie Rady Szkolnej Krajowej. Dotyczyły one rzeczywistych kompetencji, a także ambicjonalnie pojętego prestiżu ludzi oraz instytucji obu tych ważnych ośrodków życia społecznego i kulturowego ówczesnej Galicji.

We Lwowie ruch wydawniczy przybrał wyjątkowo bogatą i zróżnicowaną postać, co odzwierciedlało intensywność życia kulturalnego na Kresach. Środowiska twórcze dążyły w ten sposób do potwierdzania swojej tożsamości oraz do wykreowania Lwowa na główny ośrodek kulturowy na wschodnich rubieżach polskość. Towarzystwa i ich liczne wydawnictwa skupiały wokół swoich celów rzesze pasjonatów, pełnych twórczego i pozytywnego przekonania, że praca badawcza, literacka, popularyzatorska, i edukacyjno-wychowawcza jest wartością kulturotwórczą i kreatywną dla treści życia społecznego. Dlatego w tym otoczeniu kulturowym pojawiło się tak wiele autentycznych przykładów i doświadczeń zbliżających wiedzę, twórczość artystyczną, myśl filozoficzną, społeczną i pedagogiczną do realiów i zapotrzebowania tego środowiska przełomu wieków. Wiele wskazuje na to, że Lwów przewyższał ówczesne czołowe ośrodki polskość pod względem intensywności życia naukowego, np. rozwoju prawa, medycyny, filozofii i myśli społeczno-oświatowej, a także recepcji wielu prądów myśli pedagogicznej Europy Zachodniej²⁹.

Ale też dzięki temu Lwów wraz z Krakowem i w ogólności Galicji wnosili w przybliżeniu ok. 60% wkładu do życia naukowego na ziemiach polskich, natomiast zabór rosyjski – ok. 35%, zabór pruski – tylko 5%³⁰. Był też Lwów drugim po Krakowie ośrodkiem życia naukowego i akademickiego, teatralnego i muzycznego, architektury i innych sztuk. Był też prężnym ośrodkiem gospodarczym na skrzyżowaniu wpływów Wschodu i Zachodu nas szlaku przemieszczania się ludzi, myśli oraz teorii edukacyjnych i wartości pedagogicznej³¹. Tu zrodziły się poglądy społeczno-polityczne i narodowo-wychowawcze reprezentowane m. in. przez Zygmunta Balickiego i Stanisława Szczepanowskiego, a także racjonalne i wyważone stanowisko w dziedzinie myśli państwowej i narodowej Kazimierza Twardowskiego, Bolesława Mańkowskiego, Stanisława Łempickiego, jak również pedagogiczno-oświatowe poglądy Mieczysława Kreutza, Stefana

²⁹ Por. J. Dybiec, *Mecenat naukowy i oświatowy w Galicji 1860–1918*, Warszawa – Kraków – Wrocław 1981; D. Adamczyk, *Polskie społeczne placówki wydawnicze we Lwowie*, dz. cyt.; K. Smyd, *Recepcja piśmiennictwa pedagogicznego Austrii i Niemiec w polskim czasopiśmiennictwie oświatowo-pedagogicznym Galicji (1885–1910)*, (w:) *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 8: *Myśl edukacyjna w Galicji*, s. 189–197.

³⁰ Por. B. Jacewski, *Życie naukowe w Polsce w drugiej połowie XIX i XX wieku*, Wrocław 1987; J. M. Małecki, *Lwów i Kraków – dwie stolice Galicji*, *Rocznik Dziejów Społecznych*, 1989, t. 50, s. 119–131; Cz. Partacz, *Od Badeniego do Potockiego. Stosunki polsko-ukraińskie w Galicji w latach 1888–1908*, Toruń 1996.

³¹ Por. *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 14: *Pedagogika nowego wychowania w Polsce u schyłku XIX i w pierwszej połowie XX wieku*, (red.): Cz. Majorek, A. Meissner, Rzeszów 2000.

Baleya, Stefana Błachowskiego, Kazimierza Sośnickiego, Mieczysława Ziemnowicz i innych³².

NIKTÓRE KONSTATACJE O WIELOKULTUROWOŚCI I EDUKACJI

Nie ulega wątpliwości, iż okres autonomii konstytucyjnej Galicji był w jej pozabiorowych dziejach czasem tolerancji i względnie liberalnych nastawień wobec niepolских społeczności i ich oczekiwań edukacyjnych. Dziesięciolecia względnej tolerancji społecznej, koegzystencji wielonarodowościowej; kulturowej i edukacyjnej pozostawały w jaskrawej sprzeczności z nigdzie niespotykaną zapaścią kulturową i materialną wielkich rzesz ludności na obszarach prowincji galicyjskiej, zwłaszcza w jej wschodniej i środkowej części. Paradoksalnie był to również korzystny okres dla rozwoju Uniwersytetu, zarówno w sferze instytucjonalnej, organizacyjnej, jak i pod względem potencjału naukowego, poziomu dydaktycznego i sposobów przezwycięzania napięć, a czasami dramatycznych „rozpraw narodowościowych”. Stosunkowo szybko rozwijała się kadra naukowa i liczba studiujących na poszczególnych wydziałach. Umacniały się więc te elementy bytu uniwersyteckiego, które decydują o jego żywotności, perspektywach istnienia rozwoju.

Jak podaje Julian Dybiec, w roku akademickim 1909/1910 lwowskie środowisko akademickie należało do przodujących³³. Wszechnica lwowska sytuowała się zaraz po Uniwersytecie Wiedeńskim pod względem liczby fakultetów, studentów i wszechstronności studiów. Kluczowe dla owego fenomenu akademickiego wydaje się rozumienie misji Uniwersytetu, wyrażająca się w przekonaniu stopniowo polonizującej się profesury, iż „dla całej sprawy narodowej i związanej z nią ściśle sprawy Uniwersytetu Lwowskiego jest rzeczą pierwszoplanowej wagi, ażeby o tym Uniwersytecie wiedzano i rozszerzano zawsze istotną prawdę, zwłaszcza ze względu na wyjątkowo trudne warunki, wśród których Uniwersytet ten żyje i działa”³⁴. Widać więc, iż idei prawdy, mądrości i służebności ludziom wyznaczono w misji uniwersytetu najwyższe miejsce, m.in. dzięki temu, iż ludzie najwyższego formatu, o umysłowości tej miary, co Kazimierz Twardowski, mogli wznosić się ponad ograniczoności uprzedzeń etniczno-religijnych, koniunkturalizmu i zaściankowości myślenia o miejscu i roli tutejszej wszechnicy. Ten właśnie filozof w swym eseju „O dostojęństwie Uniwersytetu” pisał: „Profesor i docent Uniwersytetu służy nie tylko własnemu społeczeństwu i jest obywatelem swego narodu i państwa. Należy on do wielkiej Rzeczypospolitej uczonych, rozpostartej poprzez wszystkie cywilizacje, narody kuli Ziemskiej”³⁵.

Na stosunki panujące na Uniwersytecie Lwowskim wywierały znaczny wpływ władze wiedeńskie. Były one w swoim interesie skłonne rozwiązywać nabrzmiałe problemy etniczne, o czym skwapliwie przekonywały delegację uczelni (w osobach rektora Antoniego Glużyńskiego i profesorów Ernesta Tilla, Marcellego Chlamtacza, Stanisława Starzyńskiego i Kazimierza Twardowskiego), która w dniu 7 III 1907 złożyła wizytę ministrowi Oświecenia doktorowi M. Marchetowi, rezydentowi ministrów Leo Beckowi i ministrowi dla Galicji W. Dzieduszyckimu. Stwierdzono wtedy, iż nie istnieje ze strony

³² Por. K. S z m y d, *Twórcy nauk wychowaniu w środowisku akademickim Lwowa (1869–1939)*, Rzeszów 2003; *Zarys poglądów Mieczysława Ziemnowicza (w kręgu myśli wychowawczej dla idei państwa i wartości narodowych)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2000, nr 2–4, s. 127–134.

³³ J. D y b i e c, *Mecenat naukowy i oświatowy w Galicji*, dz. cyt., s. 14 i n.

³⁴ S. S t a r z y ń s k i, *Przyczynek do polskiej kroniki uniwersyteckiej*, Kraków 1916, s. 8.

³⁵ K. T w a r d o w s k i, *O dostojęństwie Uniwersytetu*, Poznań 1933, s. 10.

rzędu wiedeńskiemu zamiar naruszania polskiego charakteru Uniwersytetu Lwowskiego, tym bardziej, iż daje on możliwość zaspokojenia potrzeb kulturalnych młodzieży ruskiej, ale wyrażano też „silne życzenie”, aby profesorowie działali uspokajająco na młodzież obu innych narodowości³⁶.

Stopniowo jednak nasilał się nastrój zmian. Początek wieku niósł idee ożywiające świadomość narodową, nawet wśród tych grup etnicznych, których tożsamość tłumiono przez dziesięciolecia, dążąc do ich wynarodowienia, także w „liberalnej” Galicji. Zderzenia polskich i ukraińskich dążeń do samookreślenia swojej narodowej tradycji i kultury, wystąpiło także na uczelniach lwowskich. Uniwersytet Lwowski stał się widownią konfrontacji pomiędzy ideą uniwersalnych dążeń do prawdy, obiektywizmu, różnorodności i zrozumienia dla wartości narodowych a manifestacjami wzajemnych kompleksów i nietolerancji, ożywionych co pewien czas demonów historycznych uprzedzeń i wrogości pomiędzy współzyskującymi ze sobą grupami narodowościowymi.

Strony uczestniczące w tym „złowrogim kontredansie konfliktu” nie były zdolne do obiektywnej oceny źródeł i argumentów dla własnych racji. Zwłaszcza zabrakło zdolności i umiejętności przełożenia szczytnych uniwersaliów akademickich na bardziej pragmatyczny język realiów życia. W rezultacie coraz bardziej nieustępliwe żądania i prowokacje radykalnych odłamów młodzieży polskiej i ukraińskiej tworzyły nastrój wypełniający sale fakultetów wielu profesorów dotkniętych konserwatyzmem i skrepowaniem jednostronnością myślenia o sprawach społecznych, państwowych i narodowych. Dla swoiście rozumianego spokoju i skupienia naukowego chętnie odwoływano się do historycznej tradycji Uniwersytetu, jego misji w służbie ludzkich prawd, podkreślano pedagogiczną i wychowawczą rolę uczelni w stosunku do „wszystkiej młodzieży” i miejskiego środowiska kulturalnego. Rektor Bronisław Dembiński w swej mowie inauguracyjnej rok akademicki 1907/1908 stwierdził, iż „uniwersytety na całym świecie mają pełnić ważną misję, aby wśród walk rozrywających ludzkość, wśród wiru politycznych fal być duchową przystanią, drogowskazem, jaśniejącym z daleka na rozbieżnych drogach”³⁷. Później wielokrotnie jeszcze podkreślano też fakt, iż w latach 1895–1918 i później, Uniwersytet Lwowski pozostał jedyną Wszechnicą, w której rozbrzmiewa ojczysta mowa Tarasa Szewczenki, bo „tu właśnie istnieje możliwość ducha „zgody i humanizmu”. Natomiast zdolność i praca naukowa, postawa moralna wobec praw – wolności i obowiązków w Uniwersytecie znajduje się bez różnicy narodowości sprawiedliwą i życzliwą ocenę”³⁸.

Zarysowany obraz wielonarodowego Lwowa ukazuje złożone, niekiedy dramatyczne zmagania Uniwersytetu Lwowskiego o polskość Wszechnicy, o jej narodową tożsamość akademicką i wychowawczą. Równocześnie powyższe studium poświadcza o uniwersalizmie naukowym i otwartości tego ośrodka na ówczesną rzeczywistość wieloetniczną i wielokulturową całej aglomeracji lwowskiej. Ówczesny splót warunków był niezwykle złożony, ale też – paradoksalnie – sprzyjał on formowaniu się nieprzeciętnie wysokiej jakości tego środowiska uniwersyteckiego, prowadzonej w nim edukacji akademickiej, działalności naukowej, kulturotwórczej, także w wymiarze wielu tradycji i grup etnicznych owego fenomenu pogranicza ludzi i tożsamości narodowościowych.

³⁶ Por. *Materiały do historii Uniwersytetu Lwowskiego*, zestawił L. Finkel, Lwów 1917, s. 1–23; W. H a h n, *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt.; S. B r z o w s k i, *Warunki organizacyjne życia naukowego w trzech zaborach*, dz. cyt., s. 240–295.

³⁷ W. H a h n: *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., t. 2, s. 227.

³⁸ Tamże, s. 227.

JOANNA FRĄCKIEWICZ

EDUKACJA NARODOWA NAJMŁODSZEGO SYNA ADAMA MICKIEWICZA

Józef Mickiewicz przyszedł na świat jako szóste dziecko państwa Adamostwa. Celina miała wówczas 38 lat, Adam zaś był już w 52 roku życia. Dojrzałość wieku rodziców, zwłaszcza ojca, nie umniejszała jednak radości z narodzin syna. „Józio [...] śliczny chłopczyzna, wielki faworyt Adama”¹ urodził się w Paryżu 20 grudnia 1850 roku przy ulicy de la Santé 42. 2 stycznia roku następnego na chrzcie w kościele Świętej Marii na Batignolles otrzymał imiona Józef Teofil Rafał. Na rodziców chrzestnych dziecka poproszeni zostali Zofia Szymanowska i Karol Sienkiewicz², a woda, którą został ochrzczony pochodziła z „rzeki domowej Niemna”³.

Dla zacieśniania rodzinnych więzi nie bez znaczenia był wybór Zofii na matkę chrzestną Józia. Młodziutka przyrodnia siostra Celiny zapewne była przejęta rolą, jaką w stosunku do Józia zaczęła pełnić niemal od pierwszych dni swego pobytu u Mickiewiczów. W trakcie podróży po Włoszech namalowała autoportret i posłała go Celinie z prośbą: „Radabym, moja Celino, abyś ten mój portret umieściła w pokoju ja-

¹ Celina Mickiewicz do Heleny Malewskiej, list z dn. 12 III 1852. Cyt. za: W. M i c k i e w i c z, *Moja matka*, Kraków 1926, s. 79.

² Szymanowska Zofia (1825–1871) – przyrodnia siostra Celiny z Szymanowskich Mickiewiczowej – przybyła do Paryża w 1850 roku, by doskonalić swój malarski talent. Kontynuując studia u Ary Scheffera, opiekowała się jednocześnie dziećmi Mickiewiczów, a przede wszystkim wychowywaniem najstarszej ich córki – Marii. W domu Mickiewiczów przebywała do listopada 1857 roku. Po śmierci obojga małżonków opiekowała się osieroconym potomstwem. Do kraju powróciła dopiero w chwili, gdy najstarsze z dzieci – Marynia – poślubiła (14 XI 1857) artystę malarza, syna poety, Tadeusza Goreckiego.

Sienkiewicz Karol Kazimierz (1793–1860), bibliotekarz, historyk, literat, publicysta. Zaangażowany w działalność kulturalno-naukową, przez większą część życia związany z obozem Czartoryskiego i z osobą księcia Adama. Twórca Biblioteki Czartoryskich w Puławach, autor projektu Biblioteki Polskiej w Paryżu, której dyrektorem został w roku 1851. W stolicy Francji na stałe osiadł w 1835 roku. W walce o narodowy i politycznie niezależny charakter Biblioteki wspierany przez Adama Mickiewicza. W 1855 roku zorganizował zbiórkę pieniędzy na osierocone dzieci zmarłego poety.

³ F. G e r m a n, *Jeszcze o Józefie Mickiewicz*, „Życie Literackie” 1974, nr 46 z 17 XI, s. 17.

dalnym. Poprowadź czasem Józia do tej cioci; niechaj się z nią trochę poznamy, zanim żywą zobaczy”⁴. Matką dla małego Józia miała być Zofia, także zgodnie z przedśmiertnym życzeniem Celiny, która swą najstarszą córkę – Marię – pożegnała słowami dotychczasowymi chłopca: „Ty będziesz mu matką, ty i Zosia”⁵.

Mały Józio, nazywany pieśczołliwie Zizi lub Zi, po śmierci matki oddany został pod opiekę państwu Marii i Piotrowi Falkenhagen-Zaleskim⁶. Byli to dawni znajomi Mickiewiczów, którzy po stracie swoich synów Adama i Józefa, i bez nadziei na posiadanie potomstwa, oferowali wdowcowi Adamowi swą pomoc w wychowaniu najmłodszego z dzieci. Propozycję ich w trzy dni po śmierci Celiny przedstawił Mickiewiczowi Seweryn Gałęzowski⁷. Dnia następnego, 9 marca 1855 roku wraz z ojcem i Teklą Wołowską niespełna pięcioletni chłopiec został odwieziony do swoich tymczasowych opiekunów⁸.

Znajomość Celiny Szymanowskiej z Piotrem Falkenhagen-Zaleskim, sięga jej petersburskiej przeszłości. W 1852 roku miały miejsce dwa spotkania obu rodzin, ale to dopiero na drugim z nich Falkenhagen-Zalescy mieli okazję poznać najmłodsze z dzieci Adamostwa. Wtedy także serce pani Marii „drgnęło, bo dwuletni Józio przypomniawszy jej umarłe maleństwo, też Józia, [...]”⁹. Od tego momentu można więc mówić o bliskiej zażyłości rodzin, której spoiwem stał się kochany Zizi.

Mickiewicz oddając swojego najmłodszego syna dobrym znajomym, nie zrzekał się swoich praw do dziecka. Co więcej, w rozmowach i listach z przyjaciółmi zastrzegał się, iż czyni to jedynie tymczasowo. „Pani Rossignol zapytującej go, czy Józia zostawi na lat wiele u Falkenhagen-Zaleskich, odpowiedział: «Tylko do mojego powrotu»”¹⁰. Maria Gorecka decyzję tę uzasadniała po latach najmłodszemu bratu: „[...] ojciec widząc, że przy lekcjach i nauce trudno było mnie i Helence czuwać nad tobą, jak tego dziecinny twój wiek wymagał, a ciotka i tak zajęcia miała dosyć – powierzył cię tymczasowo pp. Falkenhagen-Zaleskim, którzy uprzejmie ofiarowali wziąć cię do siebie”¹¹. W liście zaś

⁴ Zofia Szymanowska do Celiny Mickiewicz, list z dn. 19 IX 1852. Cyt. za: W. M i c k i e w i c z, *Moja matka...*, op. cit., s. 84.

⁵ M. G o r e c k a, *Wspomnienia o Adamie Mickiewiczu opowiedziane najmłodszemu bratu*, Kraków 1889, s. 138.

⁶ Maria z Korzeniowskich (1827–1898), autorka *Wspomnień z podróży odbytej po górach i do jezior Szkocji* oraz komedijki *Maszyna do szycia*, córka autora *Kolokacji*, Józefa, wyszła za Piotra Falkenhagen-Zaleskiego (1809–1883) pochodzącego z westfalskiej rodziny Falkenhagen de Falkenhayn, osiadłej w Kurlandii i spolszczonej.

Piotr, ekonomista, po 1831 przebywał w Anglii, gdzie się naturalizował i założył dom handlowy do spółki z Henry Hallem. Tu wydał z Napoleonem Zabą, *The Polish Exiles* oraz *Atlas Polski*. W latach 50. prowadził interesy w Paryżu, w 1859 w Warszawie, następnie po kilkunastoletnim pobycie w Dreźnie na ostatnie lata życia przeniósł się z żoną do Krakowa.

⁷ Gałęzowski Seweryn (1801–1878), chirurg, działacz społeczny. Po powstaniu listopadowym wyemigrował do Meksyku. W 1848 roku zamieszkał w Paryżu. Tu zaangażował się w działalność na rzecz Szkoły Polskiej na Batignolles. Od roku 1852 członek Rady Szkolnej, od 1854 jej przewodniczący aż do zgonu. Sprawy szkoły wpłynęły też na zawiązanie się przyjaźni między Gałęzowskim i Mickiewiczem. W 1854 roku wiceprzewodniczącym Rady był Mickiewicz, który, choć proponowany na przewodniczącego, nie podjął się tego stanowiska. Zapewnił jednocześnie zebranych, że funkcję tę godnie pełnić może Gałęzowski. Na gruncie prywatnym chirurg udzielał porad lekarskich domownikom Mickiewicza. Towarzyszył poecie również w wyprawie na Wschód..

⁸ Z. S u d o l s k i, *Panny Szymanowskie i ich losy. Opowieść biograficzna*, Warszawa 1986, s. 358; K. K o s t e n i c z, *Ostatnie lata Mickiewicza. Styczeń 1850–26 listopada 1855*, [w:] Idem, *Kronika życia i twórczości Mickiewicza*, Warszawa 1978, s. 379.

⁹ E. K. K o s s a k, *Rodzina M.*, Warszawa 1991, s. 356.

¹⁰ K. K o s t e n i c z, *Ostatnie lata Mickiewicza...*, op. cit., s. 434.

¹¹ M. G o r e c k a, *Wspomnienia...*, op. cit., s. 144.

do stryja Franciszka wyjaśniała: „Po bolesnej stracie zmienił się cokolwiek stan naszego domu. Braci moich, Olesia i Jasia Papa oddał do Szkoły Polskiej, Helenka w domu ze mną została. Na szczęście mieszka z nami ciotka, p. Zofia Szymanowska, siostra naszej matki, która parę miesięcy przed jej śmiercią przyjechała z Warszawy i odtąd z nami pozostała. Władzio chodzi codziennie do szkoły i wieczorem tylko do domu powraca. Najmłodszego braciszka, Józia, Papa oddał do znajomych naszych, państwa Falkenhagen-Zaleskich, chociaż ciocia pragnęła w domu go zatrzymać. Papa sądził, że dla tak małego dziecka wielkiego dozoru i starań ciągłych potrzeba, a w domu każda z nas ma swoje zajęcie”¹².

Rok 1855 to czas, w którym miały się ziścić marzenia Mickiewicza o podróży na Wschód. Józio miał więc pozostawać pod troskliwą opieką znajomych do czasu powrotu ojca. Oddając otulonego ciepłą chustką chłopca, w kilku słowach podziękował za okazaną mu pomoc, po czym dodał: „gdyby królowa Wiktoria chciała wziąć Józia na wychowanie, mniej byłbym spokojnym oddając go, jak dziś, gdy go wam powierzam”¹³. Od tego też czasu mały beniaminek odwiedzany przez rodzeństwo i ojca przebywał u nowych opiekunów. Nie został on jednakże całkowicie odseparowany od rodzinnego domu. Już w lipcu tego roku Józio spędzał czas wśród najbliższych, a ponieważ pobyt ten rozciągnął się również na miesiąc kolejny, Mickiewicz w liście do Piotra Falkenhagen-Zaleskiego odpowiadał na upomnienia jego małżonki: „Przepraszam, bądź łaskaw, Panią za mnie, że jej polecenie względem Józefa nie może być tak nagle spełnione. My tu urządziliśmy się na dłuższy pobyt wiejski. Rzeczy Józefa zostały po większej części w Paryżu, w bezładzie i niełatwo je znaleźć. W takim stanie wyprawione dziecko, lękam się, aby wam nie stało się kłopotem. Rodzina tu także nie przygotowana do nagłego rozstania się mocno umartwiła się. Musi tedy Józio jeszcze z nami pozostać, kiedy się tak zdarzyło, że się znalazł z rodziną, z którą, kto wie, kiedy spotka się znowu w całej gromadzie”¹⁴. Jeszcze we wrześniu chłopiec przebywał z rodziną, w dzienniku Bohdana Zaleskiego pod datą 4 września 1855 roku czytamy bowiem: „Zwyczajem, panna Zofia Szymanowska z dziećmi i Józiem Mickiewiczem w lesie”¹⁵.

Niepokój wyrażany przez Marię Falkenhagen-Zaleską w związku z rozłąką z podopiecznym interpretowany może być co najmniej dwojako. Biorąc pod uwagę zaangażowanie i przejęcie się rolą opiekunów, postawę taką wyjaśnić można poprzez pryzmat kobiecych uczuć. Józio, „dziecko dziwnie piękne i rozumne”¹⁶ zawładnęło uczuciami swojej opiekunki, która chcąc przyspieszyć powrót dziecka pod jej dach, wyrażała w ten sposób swoją za chłopcem tęsknotę. Być może jednak pragnęła, traktując Józia jak własne dziecko, mieć do niego prawa, jeśli nie wyłączne, to przynajmniej naj-

¹² Franciszek Mickiewicz (1794–1862), starszy brat Adama, uczestnik powstania 1830/31, w roku 1832 osiadł w Łukowie w Wielkopolskim, ostatnie lata życia spędził w Rożnowie. Zdaniem marszałka Kaszycy był to człowiek „z cnót, uczciwości, przenikliwego rozsądku i patriotyzmu.... województwu nowogrodzkiemu znany”; autor *Pamiętnika* wydanego przez Józefa Kallenbacha w Warszawie 1923 roku. Cyt. za: Z. Sudolski, *Panny Szymanowskie i ich losy. Opowieść biograficzna*, Warszawa 1986, s. 361–362.

¹³ Cyt. za: K. K o s t e n i c z, *Ostatnie lata Mickiewicza...*, op. cit., s. 379.

¹⁴ A. Mickiewicz do P. Falkenhagen-Zaleskiego, list z dn. 23 VIII 1855; Cyt. za: A. M i c k i e w i c z, *Listy*, cz. III, [w:] A. M i c k i e w i c z, *Dzieła*, oprac. S. P i g o Ń i L. P ł o s z e w s k i, Kraków 1955, t. XVI, s. 541; K. K o s t e n i c z, *Ostatnie lata Mickiewicza...*, op. cit., s. 418, autorka w komentarzu do listu dodaje: „jest to odpowiedź na nie znane dziś listy Marii i Piotra Falkenhagen-Zaleskich. Powierzony im 9 III Józef Mickiewicz latem z jakichś przyczyn znalazł się z powrotem w domu, z listu poety można by sądzić, że od dalszej pomocy przyjaciół w tym względzie wolałby się uchylić”.

¹⁵ Józef Bohdan Z a l e s k i, *Korespondencja*, Lwów 1904, t. II, s. 242.

¹⁶ T. L e n a r t o w i c z, *Listy o Adamie Mickiewicz*, Paryż 1875, s. 43.

większe. Przypuszczenie to staje się tym bardziej prawdopodobne, że po całkowitym osieroceniu dzieci Mickiewiczów Piotr Falkenhagen-Zaleski zwrócił się do rady rodzinnej z prośbą o zgodę na adopcję powierzonego im wcześniej chłopca¹⁷. Ostatecznie do adopcji nie doszło. Rozpoczęły się natomiast nieporozumienia z krewnymi Mickiewiczów, Anielą i Janem Nepomucenem Leszczyńskimi, którzy przez trzy lata sprawowali opiekę nad Józiem.

WYBÓR SZKOŁY DLA JÓZEFA

Zanim nauką i wychowaniem Józefa zajęli się Leszczyńscy¹⁸, przez około trzy lata po śmierci rodziców chłopiec wraz ze swoimi dotychczasowymi opiekunami podróżował po Europie. Ciągłe rozjazdy uniemożliwiały oddanie dziecka do szkoły, mimo iż wiek stawał się ku temu odpowiedni. Leszczyńscy już wiele lat wcześniej wyszli z propozycją zajęcia się osieroconym przez Celinę synkiem, jednakże dopiero teraz mogli spełnić swoje dawne marzenie. „Po śmierci Celiny – pisze Aniela Leszczyńska do Aleksandra Mickiewicza – pisałam do Zofii, przebywającej z dziećmi jej, aby jeżeli to będzie możliwym, uprosiła Brata Pańskiego o powierzenie nam Józia. Czteroletnia dzieciśna, bez starań macierzyńskich obejść się nie może, a myśląc, że potrafiłabym mu zastąpić matkę, z serca ofiarowałam usługi moje. Gdy list mój odebrała Zosia, Józio był już oddany pani F[alkenhagen] Z[aleskiej] na usilne jej prośby, a mnie bolesno zrobiło się na sercu, że nie mogę oddać dziecku tego, com kiedyś od jego matki doświadczyła, gdy złożona ciężką niemocą, czuły mi jej staraniami otoczoną byłam”¹⁹. Swoim pragnieniem zajmowania się Józefem i nadzieją na realizację tych planów dzieliła się Aniela również z siostrzenicą Marią Gorecką. „Państwo Zalescy troskliwi o przyszłość Józia uznają, że najwłaściwsze dla niego wychowanie byłoby w Warszawie i że godzi się, aby choć jeden syn Adama gruntownie posiadał język polski, poznał obyczaje i kraj rodzinny. W tych więc widokach pp. Z[alescy] porozumieć się mają z Opiekunem, proponując pozostawienie Józia w Warszawie na edukacji, przynajmniej do lat dwunastu.

Jeżeli zgodzi się na to p. Wołowski²⁰, a Ty, moja Maryniu, nic przeciw temu mieć nie będziesz, my całym sercem ofiarujemy się wychowywać Józia u siebie, raz, że ma we

¹⁷ K. Kossak, *Rodzina M...*, op. cit., s. 358.

¹⁸ Rodzina Leszczyńskich i Mickiewiczów spokrewnione były poprzez ojca przyrodnich siostr – Celinę z Szymanowskich Mickiewiczowej oraz Anieli z Szymanowskich Leszczyńskiej. Józef Szymanowski, dwukrotnie żonaty, miał siedmioro dzieci. Z pierwszego małżeństwa z Marią z Wołowskich, słynną europejskiej sławy pianistką, oprócz Heleny i Romualda, była jeszcze Celina, przyszła pani Adamowa. Drugie małżeństwo Józefa z Elżbietą z Młodzianowskich zaowocowało dwiema dziewczynkami, starszą Anielą (ur. 1824) i młodszą Zofią (ur. 1825) oraz dwoma chłopcami, Leonem i Janem. Mąż Anieli, Jan Nepomucen Leszczyński był znanym warszawskim pedagogiem, utrzymującym w latach 1843–1877 szkołę z bursą dla chłopców. Przez wiele lat mieściła się ona przy ulicy Świętojskiej. Więcej informacji o instytucie zob. J. Frąckiewicz, *Jan Nepomucen Leszczyński i jego instytut na Świętojskiej*, [w:] „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2002, nr 1/2, s. 109–119.

¹⁹ Mickiewicz Julian Aleksander (1801–1871), profesor prawa, młodszy brat Adama. W młodości związany z Towarzystwem Filaretów i Związkiem Filadelfistów. Jako wykładowca prawa pracował kolejno: w Liceum Krzemienieckim, na Uniwersytecie Św. Włodzimierza w Kijowie, na Uniwersytecie w Charkowie. Na kilkanaście lat przed śmiercią zakupił niewielką posiadłość „Gubernię” pod Kobryniem w Wielkopolsce. Józef Mickiewicz przebywając u Leszczyńskich, często gościł w majątku wuja, spędzając tam wakacje. Aniela Leszczyńska do Aleksandra Mickiewicza, list z VII 1860, [w:] *Listy Anieli z Szymanowskich Leszczyńskiej*, rękopis Biblioteka Publiczna m. st. Warszawy, sygnatura 81 III, k. 34.

²⁰ Wołowski Ludwik (1810–1876), ekonomista. Do Paryża wyjechał w 1831 roku jako sekretarz Rządu Narodowego. Po upadku powstania osiadł tam na stałe. Na emigracji związany ze szkołą batiniolską. Członek

mnie najbliższą tu krewną, po wtóre, że znajdzie w mężu moim gorliwego i życzliwego przewodnika, zwłaszcza, że zakład jego, najlepszą do tego następcza sposobność.

Gdy uznacie to za odpowiednie dla Józia, a zawiadomicie nas o tym, mąż pośpieszy z ponowieniem listownie swego oświadczenia p. Wołowskie[mu].

Czy szczerze pragniemy zająć się wychowaniem Józia niechaj będzie dowodem, że myśl ta nie od dzisiaj w nas powstała, bo pamiętasz pewnie moja Maryniu, żem ja po śmierci śp. Matki Waszej, Ojca przez Zosię o tę łaskę prosiła. Dzisiaj powtarzam dawne życzenie, a jeżeli spełnione będzie, najmilsze marzenie moje urzeczywistnionym zostanie”²¹.

Leszczyńscy pragnęli opiekować się chłopcem, ponosząc wszelkie koszty z tym związane. Przejmując odpowiedzialność za kierunek jego edukacji, wychowywali Józefa Mickiewicza, jak własne dziecko. „[...] pp. Zalescy oddając nam Józia – wyjaśniała Aniela Leszczyńska Aleksandrowi Mickiewiczowi – chcieli zwracać kosztą jego utrzymania, ale zrozumieć łatwo, żeśmy w żadne rachunki wejść nie chcieli. Nadmieniam to dlatego tylko, aby Szanowny Pan nie sądził przypadkiem, że jest Józio u nas jak zwykły pensjonarz płatny. Jak powiedziałam, jest on w domu czule go kochających krewnych, dla których najśłodsza będzie nagrodą kiedyś ta myśl, że godziny pod ich opieką spędzone nie były dlań bez korzyści”²².

Wybór pensji Jana Nepomucena Leszczyńskiego jako miejsca, w którym Józio miał rozpocząć swą edukację był uzasadniony kilkoma względami. Mały Zi, kończąc osiem lat, był w najlepszym wieku, by podjąć naukę. Warszawa zaś stanowiła to miejsce, w którym państwo Falkenhagen-Zalescy bywali zarówno ze uwagi na rodzinę pani Marii, jak i interesy jej męża. Lata 1857–1862 bowiem to czas spędzany przez Falkenhagen-Zaleskich w kraju, gdzie Piotr aktywnie działał w Towarzystwie Rolniczym na rzecz rozwoju rolnictwa i handlu. Zakład Leszczyńskiego był zaś dobrze znany w stolicy, a jego piętnastoletnia już tradycja i elitarny charakter musiał dodatkowo zachęcać do umieszczenia w nim najmłodszego z Mickiewiczów. Nie bez znaczenia pozostawał z pewnością i fakt pokrewieństwa Józefa z Leszczyńskimi. Było to pewnym gwarantem na życzliwe i rzetelne zajęcie się jego wykształceniem. Bo o nim przede wszystkim myśleli prawni opiekunowie Józia, oddając go pod dach rodziny z Warszawy. Inaczej, co pokazuje analiza listów Anieli Leszczyńskiej, opiekę nad chłopcem postrzegali Leszczyńscy. Podejmując się edukacji Józefa, opiekowali się nim jak własnym dzieckiem z myślą, że co najmniej przez okres 3 lat (takiego czasu dotyczyła umowa) będą mogli zastępować mu rodziców. Prawdopodobnie też żywili nadzieję, że edukacja Józefa w Polsce przedłuży się na kolejne lata, a to pozwoli im nadal roztaczać opiekę nad osieroconym siostrzeńcem. Takich zamierzeń nie przewidywała z pewnością Maria Falkenhagen-Zaleska, być może także nie wiedziała, iż po śmierci Celiny Mickiewiczowej Leszczyńscy jako pierwsi zabiegali o powierzenie im opieki nad najmłodszym dzieckiem Adamostwa.

Na zdobywanie wiedzy i umiejętności pod okiem krewnych wyrazili zgodę również Seweryn Gałęzowski i Ludwik Wołowski – główni opiekunowie osieroconego chłopca.

Akademii Umiejętności w Krakowie oraz wielu towarzystw naukowych w Europie. Spokrewniony z Celiną Mickiewiczową poprzez ojca Franciszka, stryjcznego brata dziadka Celiny i matkę Teklę z Wołowskich. Opiekun sierot po Adamostwie.

²¹ Aniela Leszczyńska do Marii Goreckiej, list z dn. 1 IV 1859, *Listy Anieli...*, op. cit., k. 9.

²² Aniela Leszczyńska do Aleksandra Mickiewicza, list z VII 1860, [w:] *Listy Anieli...*, op. cit., k. 34. Potwierdzeniem słów Leszczyńskiej jest wpis nazwiska Mickiewicza na listę uczniów kształconych w instytucie na Świętojerskiej ze środków finansowych przełożonego szkoły.

Poparli oni decyzję Falkenhagen-Zaleskich, tak entuzjastycznie przyjętą przez Leszczyńskich, choć równie dobrze mogli upierać się przy planach edukacji Józefa na emigracji. Obaj bowiem zarządzali Szkołą Polską na Batignolles w Paryżu²³ powołaną do życia w 1842 roku przez Stowarzyszenie Wychowania Narodowego Dzieci Wychodźców Polskich. Z instytucją tą związany był także Adam Mickiewicz, który interesował się jej losem aż do swojej podróży na Wschód.

Mały Józio spełniał wszystkie warunki, jakie Szkoła Batiniolska stawiała przyjmowanym do niej uczniom²⁴. Przede wszystkim spełniał kryterium wiekowe, poza tym zaś języki polski i francuski w zakresie odpowiadającym wiekowi dziecka, musiały mu być znane, na co wskazuje choćby fragment listu Celiny, która radośnie donosiła przebywającej we Włoszech Maryni, iż „Józio wszystko szczebiocze i po polsku, i po francusku”²⁵. Za doskonaleniem ojczystego języka i zdobywaniem wiedzy w Polsce przemawiać mógł jednak, prócz argumentów podnoszonych przez Falkenhagen-Zaleskich i Leszczyńskich, jeszcze jeden argument. Paryska szkoła emigrantów była jedynie namiastką ojczyzny, za jej murami wszystko przypominało obczyznę. Tę smutną refleksję przekazywał młodzieży szkolnej Adam Mickiewicz, przemawiając do niej na uroczystości zakończenia roku szkolnego 1853/54. „Brakuje wam tego, na czym nie zbywało waszym ojcom. Brakuje wam żywiołu ojczystego, tego, co niebo ojczyste daje, co z ziemi rodzinnej wydobywa się, co starożytni nazywali *g e n i u s l o c i*, grona przyjaciół, krewnych, tego, co nam otwarło młodość naszą i co tak silnie pomagało nam w życiu przeszłym; słowem nie macie kraju”²⁶. Być może więc tak Gałęzowski, jak i Wołowski przekonani o celności uwag poety chętnie przystali na możliwość uczenia się Józefa w kraju. Pomni zaś szczególnych względów, jakimi darzył ojciec najmłodsze ze swych dzieci, w którym upatrywał kontynuatora swego dzieła²⁷, skorzystali z okazji na owocny pobyt Józefa w Polsce.

Czy rodzina Leszczyńskich była Józiewi znana choćby z opowiadań matki lub Zofii, dziś trudno odpowiedzieć. Wiadomo natomiast, że w domu Mickiewiczów była pieczołowicie przechowywana pamiątka od krewnych z Warszawy. Przywiozła ją do Paryża Zofia w 1850 roku. Leszczyńscy podarowali wówczas wieszczowi tabakierę z brzozy, „toczoną, politurowaną na żółto, z wprawionym misternie w wieczko znanym medalem żelaznym, bitym w roku 1818 na cześć Kościuszki z wyobrażeniem popiersia nieśmiertelnego wodza w narodzie. [...] i chociaż wieszcz tabaki nie zażywał, tabakiera jednak zawsze leżała u niego na biurku z tabaką [...]”. Ten cenny drobiazg, tak wymowny w swej symbolicznej postaci, po śmierci Mickiewicza przekazany został przez najstarszą jego córkę Genowefie z Duninów podkomorzynie Proskurzynie na Ukrainę. Ta zaś w 1883 roku przesłała ją na ręce Aleksandra Jelskiego do Zamościa pod Mińskiem litewskim²⁸.

²³ W roku 1858 prezesem Rady Szkoły był Seweryn Gałęzowski, jego zastępcą zaś Ludwik Wołowski.

²⁴ Zob. *Szkoła Polska na Batignolles*, Paryż 1858, s. 8.

²⁵ List Celiny Mickiewiczowej do córki Marii z dn. 2 II 1853, [w:] W. M i c k i e w i c z, *Moja matka...*, op. cit., s. 89.

²⁶ Cyt. za: N. G r u s s, *Szkoła Polska w Paryżu*, Warszawa 1962, s. 106.

²⁷ Z relacji towarzysza podróży Adama Mickiewicza na Wschód, Henryka Służalskiego, dowiadujemy się o ostatnich wspomnieniach poety dotyczących dzieci. Mówił więc Mickiewicz „najwięcej o Józiu, że ten stworzony poetą – i z westchnieniem dodawał: »Gdyby to dziecko mogło tak jak my na wsi wychowywać się z naturą, [wśród] wiejskich wrażeń, to pewny jestem, że byłby poetą prawdziwym narodowym«”. Relacja Henryka Służalskiego. Cyt. za: K. K o s t e n i c z, *Ostatnie lata Mickiewicza...*, op. cit., s. 507.

²⁸ A. J e l s k i, *Wiadomości o niektórych pamiątkach po Adamie Mickiewiczu*, [w:] *Księga pamiątkowa na uczczenie setnej rocznicy urodzin Adama Mickiewicza (1798–1855)*, Warszawa b.r., t. II, s. 62.

Pierwszy kontakt Józefa z rodziną Leszczyńskich miał miejsce podczas pobytu Falkenhagen-Zaleskich w Warszawie u rodziców Marii. Do spotkania doszło przed listopadem 1858 roku. W liście Falkenhagen-Zaleskiej do Marii Goreckiej z 5 listopada tego roku czytamy bowiem informację dotyczącą Józia: „U P[añstwa] Leszczyńskich bardzo dawno nie był, bo tam szkarlatyna drugim nawrotem, wszystkie dzieci chorowały, ale już są na wyzdrowieniu”²⁹. Od tego czasu też można mówić o wzajemnych odwiedzinach obu rodzin. 31 grudnia 1858 roku w liście do siostry Marii Józef donosił: „Święta wesoło przepędziłem, dwa dni bawiłem u państwa Leszczyńskich [...]”³⁰.

Stałą opieką przez okres trzech lat Leszczyńscy otoczyli młodego Mickiewicza, zgodnie ze słowami Anieli Leszczyńskiej, od 6 lipca 1859 roku³¹. Z propozycją zajęcia się chłopcem wyszli w chwili przedstawienia przez Marię Falkenhagen-Zaleską zamiaru, co do kształcenia Józia w Polsce. „[...] wspominała mężowi mojemu p. Z[aleska], że wróciwszy do Paryża, myśli opiekunowi Józia p. Ludwikowi Wołowskiemu proponować umieszczenie Józia na jednej z pensji warszawskich, bo powinien poznać język i obyczaje krajowe. Łatwo odgadnie Pan Szanowny – pisze Aniela do Aleksandra, młodszego brata Adama – że usłyszawszy to, mąż mój poprosił o powierzenie nam jego, pisał też w tym przedmiocie do opiekuna i Maryni, a gdy po trzech miesiącach wrócili z Józkiem pp. Z[alescy], został nam oddany na lat trzy, z wielkim moim uszczęśliwieniem, że spełnione dawne nasze życzenie”³².

Propozycja Leszczyńskich spotkała się z aprobatą tak Ludwika Wołowskiego, jak i Falkenhagen-Zaleskich. Zadowolona z wyboru Leszczyńskich na wychowawców chłopca nie kryła również Maria Falkenhagen-Zaleska. Dzieliła się nim z Marią Gorecką tymi słowami: „[...] chciałam pierwiej widzieć się z Panią Leszczyńską, która tak dobra, że sama do nas do Wilanowa przyjechała z mężem, ażeby zobaczyć przyszłego swego pupila – im więcej ją poznaję, tym lepiej ją cenię i cieszę się, że Józio pod tak dobrą będzie opieką, a chociaż my bynajmniej praw naszych i starań o dobro tego drogiego chłopca nie odstępujemy, wszakże uważamy, że czas, aby Józio rozpoczął nauki porządnie, bo inaczej mógłby zamiłować próżnowanie, do którego wszystkie dzieci mniej więcej skłonne. [...] zresztą liczę na rozsądek Pana Leszczyńskiego, że go poprowadzić potrafi [...]”³³.

O pierwszych wrażeniach związanych z pobytem Józefa u wujostwa dziś dowiedzieć się można jedynie z listów Anieli Leszczyńskiej do najstarszej z dzieci Mickiewiczów – Marii. Listy Józefa do rodzeństwa pochodzą z okresu nieco późniejszego, choć w jednym z listów do Marii Goreckiej pisany w początkach pobytu w Warszawie w roku 1859 wyczytać można ogólne zadowolenie i nieukrywaną radość Józefa z rodzinnego spotkania. Ciotka Aniela zaś już w pierwszym miesiącu zamieszkiwania chłopca powiadamiała siostrzenicę: „Oddali go pp. Zal[ewscy] zupełnie zdrowym i chętnym do przebywania z nami.

²⁹ Maria Falkenhagen-Zaleska do Marii Goreckiej, list z dn. 5 XI 1858, [w:] *Korespondencja M. i T. Goreckich*, rękopis Muzeum Literatury im. Adama Mickiewicza w Warszawie, sygnatura 102, k. 42.

³⁰ Józef Mickiewicz do Marii Goreckiej, list z dn. 31 XII 1858, [w:] *Korespondencja M. i T. Goreckich*..., op. cit., k. 44.

³¹ Taką datę podaje Leszczyńska w liście do Marii Goreckiej z lipca 1859. Zob. list Anieli Leszczyńskiej do Marii Goreckiej, [w:] *Listy Anieli*..., op. cit., k. 11. Nie ma jednak zgodności co do dnia 6 lipca jako pierwszego, od którego należałoby odliczać okres trzech lat spędzonych u wujostwa. Podważa to data listu Józefa do Marii z dnia 7 lipca 1859, w którym brat informuje siostrę: „Bardzo cieszę się, że przyjechał do Warszawy i że tak prędko zobaczył moją kochaną Ciocię. Już dwa tygodnie tu jestem, jutro jadę do Cioci i z nimi na wieś, a 15 sierpnia zacznę się uczyć”. *Korespondencja M. i T. Goreckich*..., op. cit., k. 46.

³² A. Leszczyńska do Aleksandra Mickiewicza, list z VII 1860 roku, [w:] *Listy Anieli*..., op. cit., k. 34.

³³ M. Falkenhagen-Zaleska do M. Goreckiej, list z dn. 7 lipca [1959], [w:] *Korespondencja M. i T. Goreckich*..., op. cit., k. 47.

Dziecku niewiele czasu potrzeba, by przywyknąć do miejsc i ludzi. Tego już samego wieczora Józio był z nami tak, jakby od dawna tu przebywał³⁴.

„Od pierwszego też dnia zaczęła się edukacja”. Oznaczała ona nie tylko podjęcie przez Józia nauki szkolnej, ale także objęcie go modelem wychowawczym panującym w domu Leszczyńskich. Józio wedle opinii swoich opiekunów był dzieckiem niesfornym. „Nade wszystko grzeszy niepohamowanym rozruchaniem”, natomiast „drugą jego wadą jest zupełna nieumiejętność w zastosowaniu się do rówieśników” – pisała o swoich spostrzeżeniach Leszczyńska³⁵. I choć tak żywe dziecko burzyło dotychczasową harmonię w jej domu, to jednak dodawała ze zrozumieniem: „To przywyknienie, o ile sądzić mogę, jest skutkiem dotychczasowego wychowania; nie mając towarzystwa wiekowi swemu odpowiedniego, nagle przeniesiony w świat dziecięcy, nic dziwnego, że przy wrodzonej sobie żywości, a nieobeznany z zabawami rówieśników, zastosować się do nich nie umie i nie chce³⁶”. Trudności charakteru najmłodszego syna wieszczą doświadczyć musiała również Maria Falkenhagen-Zaleska. W jednym bowiem z listów do Marii Goreckiej swoje obawy przedstawiała następująco: „[...] na Józia patrzę jak na synka, który nam kiedyś straty nasze nagrodzi i będzie chlubą narodu. Lękam się tylko, żeby go nie psuto, on bardzo skłonny do zarozumiałości, a samo imię, które nosi, robi go już tak interesującym, że pomimo woli więcej się nim, jak każdym innym dzieckiem zajmują [...]”³⁷. Sam Józef po wielu latach „przyznawał, że »z charakterem nerwowym i pobudliwym« zachowywał się w Warszawie »jak diabeł z piekła rodem«”. W liście zaś do ciotki Anieli z sierpnia 1872 roku z zawstyżeniem wspominał spędzone u wujostwa lata. „Kiedy sięgam do nich pamięcią, niemalże wstydzę się siebie samego, tego nieznośnego i przekornego urwisa, [...] jakim byłem”³⁸.

Przebijający przez listy Anieli Leszczyńskiej system wartości, jakim pragnęła obdarzyć swego podopiecznego z pewnością nie został utrwalony w całości. Można jednakże wyczytać z kart korespondencji niektóre jego elementy.

Jedną z wartości, która w przekonaniu Leszczyńskiej należała do priorytetowych była rodzina. Potwierdzają to słowa pisane do Marii Goreckiej w liście z 27 stycznia 1860: „[...] zdaniem [...] moim, u dziecka przede wszystkim zaszczepić należy miłość do rodziny, aby ją z czasem do ogółu rozciągnąć umiało”³⁹. Wskazuje na to również praktyka rocznego zawożenia Józia przez Leszczyńskich do stryja Aleksandra⁴⁰. O bracie Adama Mickiewicza przypominała Józiowi ciotka nawet po jego powrocie do Francji: „Jeżeliś nie pisał do stryja, uczyni to zaraz, proszę, on Ciebie kocha jak syna własnego, Ty go jako ojca uważać powinienes”⁴¹. Często też nalegała na pamięć o zmarłych rodzicach Józefa. W jednym z listów czytamy o konieczności odmówienia modlitwy za nieżyjącą matkę w piątą rocznicę

³⁴ Aniela Leszczyńska do Marii Goreckiej, list z VII 1859, [w:] *Listy Anieli...*, op. cit., k. 11.

³⁵ Tamże, k. 12.

³⁶ Tamże, k. 12.

³⁷ M. Falkenhagen-Zaleska do Marii Goreckiej, list z 7 VII [1859], [w:] *Korespondencja M. i T. Goreckich...*, op. cit., k. 47.

³⁸ Cyt. za: E.K. K o s s a k, *Rodzina M...*, op. cit., s. 361. List Józefa Mickiewicza do Anieli Leszczyńskiej z VIII 1872, [w:] *Korespondencja Anieli Leszczyńskiej*, rękopis Biblioteka Publiczna m. st. Warszawy, sygnatura 82 III, k. 55.

³⁹ Aniela Leszczyńska do Marii Goreckiej, list z dn. 27 I 1860, [w:] *Listy Anieli...*, rękopis Biblioteka Publiczna m. st. Warszawy, sygnatura 81 III, k. 13.

⁴⁰ Zob. np. list Józefa do Maryni z 24 lipca 1861, [w:] *Korespondencja M. i T. Goreckich...*, op. cit., k. 55–56.

⁴¹ Aniela Leszczyńska do Józefa Mickiewicza, list z dn. 2 XII 1862, [w:] *Fragment korespondencji Józefa Mickiewicza. 1858–1939*, rękopis Muzeum Literatury im. Adama Mickiewicza w Warszawie, sygnatura 99, k. 15.

jej śmierci⁴², w innym pytaniu i zalecenie: „Czy byłeś u grobu śp. rodziców, jest to święta pielgrzymka dla sieroty, nie odkładaj jej dziecko moje [...]”⁴³.

Wpajaniu zasad pamięci i szacunku należnych członkom rodziny, towarzyszyła nauka wdzięczności dla opiekunów chłopca, Marii i Piotra Falkenhagen-Zaleskich. O takiej postawie pisała Leszczyńska do Aleksandra Mickiewicza, stryja Józia. „Państwo Zalescy dotąd rozciągający nad Józiem władzę pewną przez ojca im nadaną, w tych czasach złożyli ją w ręce męża mego, zrzekając się wszelkich praw do dziecka; dotychczasowy wzajemny stosunek przerwany został, ale pamięć doznanych w dzieciństwie starań nie zginie, bo staraliśmy się u Józia silnie wpajać uczucie wdzięczności ku nim”⁴⁴. Zapewniał o tym również Jan Nepomucen w liście do Piotra Falkenhagen-Zaleskiego: „Jak długo spodoba się i woli Boskiej i Głównej Opiece w osobie P[ana] Wołowskiego pozostawić Józia u nas, nie przestanę nigdy zaszcześcić w sercu i pamięci jego, najczulszej wdzięczności ku drogim Państwu za tak tkliwe wypielęgnowanie pierwotnych latek tej dzieciny”⁴⁵. Urzeczywistnieniem tych słów były życzliwe kontakty utrzymywane z Zaleskimi aż do momentu zaognienia konfliktu o Józia. Zanim to nastąpiło, dziecko bywało w niedziele i święta w domu państwa Piotrostwa. Kontakt Józia z nimi nie został więc definitywnie zerwany⁴⁶.

Wychowywanie Józia nie było wolne od chwil zwątpienia w słusność sposobu pracy nad kształtowaniem jego charakteru. „Czy rygor, w jakim go trzymam, jest mu pożądany, nie wiem, ale to pewno, żeśmy w przyjaznych relacjach, i da Bóg, coraz nam lepiej z sobą będzie” – dzieliła się swoimi przemyśleniami Leszczyńska z Marią Gorecką. Podpierała się też nadzieją, zwierając się siostrzenicy „że usiłowania moje daremnymi nie będą, bo są chwile, że tak jest spokojny, tak rozsądny i rozważny, że wszystko z nim zrobić można”⁴⁷.

Pomimo tych rozterek, Leszczyńscy nie ulegli stanowczym namowom Piotra Falkenhagen-Zaleskiego, „[...] aby za pierwszą nieuległością lub zbyteczną swawolą Józia, surowo różgą Go ukarać”⁴⁸. Surowość ich wyrażała się bezustannym napominaniem i ostrzeganiem, to zaś bardzo szybko przyniosło efekty wychowawcze. Zadowolenia z nich nie kryła Maria Falkenhagen-Zaleska. 16 sierpnia 1859 roku pozostawiła Anieli Leszczyńskiej bilecik o treści: „Odsyłam kochanej Pani naszego miłego Józia, który już zaczyna tęsknić za Adasiem i nauką. Wszyscy podziwiamy zmianę na dobre, jaka zaszła w Józiu od czasu, jak jest pod troskliwą opieką Państwa. Mam nadzieję, że i nadal tak będzie, i że nasz drogi wychowaniec kiedyś chlubę i nam, i Państwu przyniesie”⁴⁹.

Ciotka Leszczyńska przejęta wychowywaniem Józia pragnęła pomagać chłopcu w dorastaniu nawet po jego wyjeździe do Paryża. Kilka zaleceń, jakie zamieściła w swym liście do Józefa, stanowić musiało kwintesencję zasad, jakie wpajano mu pod-

⁴² Aniela Leszczyńska do Józefa Mickiewicza, list z dn. 3 III 1855, [w:] *Listy Anieli...*, op. cit., k. 36–37.

⁴³ Aniela Leszczyńska do Józefa Mickiewicza, list z dn. 2 XII 1862, [w:] *Fragment korespondencji Józefa...*, op. cit., k. 14.

⁴⁴ Aniela Leszczyńska do Aleksandra Mickiewicza, list z VII 1860, [w:] *Listy Anieli...*, op. cit., k. 35.

⁴⁵ Jan Nepomucen Leszczyński do Piotra Falkenhagen-Zaleskiego, list z dn. [11]? VII 1860, [w:] *Listy Jana Nepomucena Leszczyńskiego*, rękopis Biblioteka Publiczna m. st. Warszawy, sygnatura 77 III, k. 10.

⁴⁶ Zob. np. list Anieli Leszczyńskiej do Marii Falkenhagen-Zaleskiej bez daty, [w:] *Listy Anieli...*, op. cit., k. 3; list Jana Nepomucena Leszczyńskiego do Tadeusza [Goreckiego] z 28 I 1860, [w:] *Listy Jana...*, op. cit., k. 112.

⁴⁷ Aniela Leszczyńska do Marii Goreckiej, list z lipca 1859, [w:] *Listy Anieli...*, op. cit., k. 12.

⁴⁸ Jan Nepomucen Leszczyński do Tadeusza [Goreckiego], list z dn. 28 I 1860, [w:] *Listy Jana...*, op. cit., k. 112.

⁴⁹ Maria Falkenhagen-Zaleska do Anieli Leszczyńskiej, list z dn. 16 VIII 1859, cyt. za: Jan Nepomucen Leszczyński do Tadeusza Goreckiego, list z dn. 28 I 1860, [w:] *Listy Jana...*, op. cit., k. 112.

czas pobytu w Warszawie. „[...] uczynić mocne postanowienie pilności w naukach, posłuszeństwa starszym, uległości przełożonym, a błogosławieństwo Boskie towarzyszyć Ci będzie” – namawiała Aniela siostrzeńca⁵⁰.

EFEKTY NAUKI JÓZEFA W SZKOLE JANA NEPOMUCENA LESZCZYŃSKIEGO

Młody Mickiewicz zamieszkał u wujostwa przed rozpoczęciem roku szkolnego 1859/60. Jan Nepomucen Leszczyński wpisał siostrzeńca żony na listę uczniów klasy wstępnej już dnia 1 lipca 1859 roku⁵¹, a więc w czasie, kiedy Józef nie przebywał jeszcze na stałe w domu krewnych. Na liście pensjonariuszy Zakładu jest zaś wpisany pod datą 16 sierpnia tego roku. Jednak już w czasie wakacji poprzedzających naukę w klasie wstępnej Józef przygotowywał się do podjęcia nauki właściwej w szkole u wuja. Chętnie też w zajęciach tych uczestniczył i ze zniecierpliwieniem wyczekiwał na rozpoczęcie roku szkolnego⁵². Ów zapal podopiecznego nie zawsze był jednak tak wielki. W liście z 1862 roku do Marii z Mickiewiczów skarżyła się ciotka, że „Józio pomimo, a raczej wypada powiedzieć z powodu swoich zdolności, do nauki nie przykładają się wcale, wszelako postępy robi i przejścia dostaje, a nawet pochwały”⁵³.

Tabela 1. Efekty nauki Józefa Mickiewicza w szkole Jana Nepomucena Leszczyńskiego

Przedmiot lub oceniane cechy	Oceny kwartalne w poszczególnych klasach								
	Klasa wstępna Rok 1859/60			Klasa pierwsza Rok 1860/61			Klasa druga Rok 1861/62		
	I	II	III	I	II	III	I	II	III
zdolność	wielka			dobra	bardzo dobra		wielka		
pilność	bardzo dobra			bardzo dobra		dobra	mierna	dobra	
sprawowanie	wzorowe			bardzo dobre			płocze		dobre
nauka religii	5	–	5	V	V	V	5	V	5
j. polski	V*	–	V	4	5	4	3	3	3
j. rosyjski	5	–	–	4	3	3	3	2	3
łacina	–	–	–	V	4	3	5	5	4
j. niemiecki	5	–	3	5	4	4	4	3	3
j. francuski	V	–	V	V	4	5	3	4	4
arytmetyka	5	–	4	V	5	5	5	4	5
geometria	–	–	–	–	–	–	4	4	4
historia powszechna	–	–	–	–	–	–	3	3	3
geografia powszechna	5	–	5	3	5	4	4	5	V
zoologia	–	–	–	V	5	5	5	5	3
historia Rosji i Polski	–	–	–				4	5	5
kaligrafia	3	–	3	3	4	3	1	1	2
rysunki	–	–	–	3	3	3	1	1	2

* V – symbol oznaczający ocenę celującą z zaletą.

⁵⁰ Aniela Leszczyńska do Józefa Mickiewicza, list z 2 XII 1862, [w:] *Fragment korespondencji Józefa...*, op. cit., k. 15.

⁵¹ *Spis uczniów Zakładu Prywatnego Wyższego Naukowego Realnego Męskiego przez Jana Nepomucena Leszczyńskiego w Warszawie utrzymywanego*, rękopis Biblioteka Publiczna m. st. Warszawy, sygnatura 50 IV, z. 3, k. 2.

⁵² Aniela Leszczyńska do Marii Goreckiej, list z VII 1859, [w:] *Listy Anieli...*, op. cit., k. 12.

⁵³ Aniela Leszczyńska do Marii Goreckiej, list z dn. 10 X 1862, [w:] *Listy Anieli...*, op. cit., k. 25.

Przedstawione powyżej wyniki osiągnięć szkolnych podopiecznego Leszczyńskich dają pewne wyobrażenie o przebiegu edukacji Mickiewicza⁵⁴.

Każda z trzech kończonych przez Józefa klas w instytucie wuja Leszczyńskiego wieńczona była uzyskaniem promocji do klasy następnej. Rokrocznie też wraz z promocją otrzymywał on nagrodę w postaci listu pochwalnego. Informacją uzupełniającą niech będzie uwaga, iż Mickiewicz rozpoczynając naukę w klasie wstępnej był jednym z młodszych dzieci, wśród których byli chłopcy również dziesięcio-, jedenasto-, a nawet dwunastoletni. Wraz ze zbliżaniem się wakacji w instytucie Jana Nepomucena dokonywano obliczania średniej z ocen kwartalnych. Owa „suma z zebranych stopni” dawała w przypadku Józefa średnią oscylującą wokół oceny dobrej w każdym roku szkolnym.

Brak ocen w drugim kwartale klasy wstępnej tłumaczyć należy przebytą w tym czasie ciężką chorobą chłopca i późniejszym wielotygodniowym okresem odzyskiwania sił po wyczerpującej walce o zdrowie. Wtedy też, o czym informowała w swych listach Aniela Leszczyńska, doszło do nasilenia konfliktu z Falkenhagen-Zaleskimi. Zabrali oni bowiem Józefa do siebie, tłumacząc swoje postępowanie brakiem korzyści edukacyjnych dziecka. Nie uczestnicząc w zajęciach szkolnych, Józio, ich zdaniem, nie musiał przebywać w domu wujostwa. „Boleśnie mi tylko, Maryniu moja, donieść Ci, że lube to dziecko – skarżyła się ciotka Aniela – w chwili, kiedyśmy się zdrowiem jego na nowo cieszyć zaczęli, odebrane nam zostało przez p. Zaleską, a to dlatego, jak utrzymuje, że mając przerwana na czas jakiś naukę, tak samo u niej pozostawać może”⁵⁵. Tymczasem kontakt ze szkołą niezupełnie został przez Mickiewicza zerwany. W jednym bowiem z listów Anieli Leszczyńskiej do Marii Falkenhagen-Zaleskiej, pisanym prawdopodobnie po przebytej chorobie chłopca, znajdujemy zapewnienie, iż podopieczny jeszcze nie podlega pod codzienny tryb pracy w szkole, niemniej jednak, pisze nadawczyni listu, „od przepędzania [...] paru godzin w klasie, o co dziś Pana Helbicha ze łzami prosił, utrzymać go niepodobna. Przysłuchuje się więc tylko lekcjom i czasami troszkę czyta po polsku i w innych językach, i pisze kaligrafią, to i wszystko, na co zgodzić się musiałam za przyzwoleniem i upewnieniem P[ana] Helbicha, że Józiovi to lekkie zajęcie pod żadnym względem szkodzić nie może”⁵⁶.

U państwa Zaleskich Józef przebywał trzy miesiące. Z końcem marca 1860 roku, kiedy upływał termin pobytu u nich Józia, pani Maria powzięła jednak decyzję o przedłużeniu tego czasu o kolejny kwartał. Wtedy też swoim niezadowoleniem z tych postanowień ciotka Aniela dzieliła się z siostrzenicą Marią. „Zrozumieć nie mogę, skąd ta zmiana w projektach p. Z[aleskiej], wszakże mówiła mi sama po odebraniu listu od opiekuna, «że zdaje się jakoby p. Gałęzowski uważał, że Józiovi dostateczny będzie wypoczynek trzy miesięczny»; teraz zaś bez żadnej racji, drugie tyle dobiera, kiedy chłopczyzna jest zdrowym i czerstwym, jak nim tylko być można”⁵⁷. Kwestia przedłużenia pobytu Józefa prawdopodobnie rozwiązana została po myśli Leszczyńskich. Świadczyć może o tym obecność chłopca na lekcjach w szkole wuja. Potwierdzają to oceny wystawione za trzeci kwartał roku szkolnego 1859/1860.

⁵⁴Wspomniana analiza dokonana została na podstawie materiałów rękopiśmiennych zgromadzonych w zbiorach dotyczących rodziny Leszczyńskich przechowywanych w Bibliotece Publicznej m. st. Warszawy pod tytułami: *Akta Pensji Wyższej Męskiej przez Jana Nepomucena Leszczyńskiego w Warszawie utrzymywanej*, sygnatura 48 IV, t. 3, k. 74 i n. *Cenzury uczni Zakładu Prywatnego Wyższego Naukowego Realnego Męskiego Jana Nepomucena Leszczyńskiego*, sygnatura 54 IV, k. 96 i n.

⁵⁵Aniela Leszczyńska do Marii Goreckiej, list z dn. 27 I 1860, [w:] *Listy Anieli...*, op. cit., k. 13.

⁵⁶Aniela Leszczyńska do Marii Falkenhagen-Zaleskiej, list bez daty, [w:] *Listy Anieli...*, op. cit., k. 4.

⁵⁷Aniela Leszczyńska do Marii Goreckiej, list z dn. 24 III 1860, [w:] *Listy Anieli...*, op. cit., k. 17.

Tabelaryczna prezentacja ocen zdaje się również potwierdzać relacje Anieli Leszczyńskiej, co do zapału chłopca w początkowym etapie nauki. W jednym z jej listów czytamy informacje o Józiu przekazywane jego siostrze Marii takimi słowami: „Do nauki garnie się chciwie, nie zważając, że wakacje, by Józia zapoznać z trybem szkolnym urządził mąż dla niego i dla Adasia [syna Leszczyńskich] trzy godziny lekcji dziennie, co jeszcze Józiowi za mało, on pretenduje do siedmiu godzin, mówiąc że nigdy lepiej się nie bawi, jak przy nauce. Niecierpliwie też wygląda końca wakacji. Z[e] szczególnym upodobaniem słucha wykładu historii naturalnej i arytmetyki. Języków niemieckiego i rosyjskiego uczy się też, ale do francuskiej rozmowy nakłonić go nie można, ledwie z p. Barbier czasami rozmawia, mówiąc, że musi, bo ona po polsku nie umie”⁵⁸.

Porównując osiągnięcia Józefa Mickiewicza w nauce w trzech klasach, nie sposób nie zauważyć, iż najsłabsze oceny uzyskiwał w klasie drugiej. Nie był to bynajmniej skutek braku jego intelektualnych możliwości. One bowiem, określone pod hasłem „zdolność”, zyskują w skali najwyższą z not, „wielką”. Przyczyn należy więc szukać gdzie indziej. I tu znów listy ciotki Anieli rzucają światło na źródła „miernej pilności”, „płochego sprawowania” oraz pogorszenia wyników w nauce. Zdaniem Leszczyńskiej za buntem dorastającego chłopca stał nie kto inny, jak jego starszy brat Władysław. To on, namawiając dziecko do powrotu do Paryża, powodował jego niespokojność, podsycił opór przeciwko wujostwu i nauce, a w konsekwencji doprowadził do tego, iż Leszczyńskim „skrytą wypowiedział wojnę”⁵⁹.

Sam Józef w listach do siostry zdawał jej relacje ze swoich postępów w nauce z różnym stopniem uszczegółowienia. W jednym pisał dość obszernie: „Już niedługo zaczną się lekcje i spodziewam się, że dostanę lepszą cenzurę niż tę, co dostałem z pierwszego kwartału, a którą Ci teraz posyłam. Stopnie mam takie: z religii i moralności celujący z zaletą, z polskiego bardzo dobry, a rosyjskiego bardzo dobry, z niemieckiego dobry, z łaciny dobry, z arytmetyki celujący z zaletą, z francuskiego celujący z zaletą, z zoologii celujący z zaletą, z jeografii dobry, z kaligrafii dobry, z rysunków dobry, sprawowanie bardzo dobre, pilność bardzo dobra”⁶⁰. W innym zaś zdawkowo: „Nauki mi idą dobrze. Jak sądzę, jestem piątym, a nas jest w klasie 31”⁶¹. Po dziecięcemu ubolewał także nad kończącymi się chwilami przerwy od nauki: „Za dni parę koniec wakacjom świątecznym, nie powiem, żebym się tym cieszył, będzie się trzeba znowu zabrać do nauki. Jakoś to milej było myśleć o początku wakacji niżeli o ich zakończeniu, ale cóż robić”, po czym uspokajał siostrę: „Nie myśl jednak moja Maryniu, żeby mi się uczyć nie chciało, i owszem, postaram się o lepszą cenzurę, jak ostatnia, bo więcej pracować będę”⁶². I choć sprawy nauki zajmowały już w życiu Józefa ważne miejsce, to jednak przyznawał się siostrze do dziecięcych zabaw, które były możliwe, bo, jak pisał: „w domu jest dosyć miejsca do biegania, z czego jak tylko mogę, korzystam”⁶³.

O edukacji Józia Maria Gorecka dowiadywała się również z listów Marii Falkenhagen-Zaleskiej. Zauroczona jego „śliczną buzią” i „miłym rozumkiem” donosiła swej adresatce o osiągnięciach dziecka, które, jej zdaniem, z nadto obciążane było nauką

⁵⁸ Aniela Leszczyńska do Marii Goreckiej, list z VII 1859, [w:] *Listy Anie i...*, op. cit., k. 12.

⁵⁹ Aniela Leszczyńska do Marii Goreckiej, list z dn. 10 X 1862, [w:] *Listy Anieli...*, op. cit., k. 25.

⁶⁰ Józef Mickiewicz do Marii Goreckiej, list z dn. 4 I 1861, [w:] *Korespondencja M. i T. Goreckich...*, op. cit., k. 53.

⁶¹ Józef Mickiewicz do Marii Goreckiej, list z dn. 10 XI 1861, [w:] *Korespondencja M. i T. Goreckich...*, op. cit., k. 57.

⁶² Tamże, k. 51.

⁶³ Tamże.

w szkole. „Pan Leszczyński bardzo dobry i zacny człowiek szczerze się Józiem zajmuje – informowała – a jeśli mam co do zarzucenia to to, że Józio za wiele ma przedmiotów na tak małe dziecko. Prowadzimy tu wojnę o to, bo mi Józia nie dają co soboty, ale że Pan Leszczyński ma za sobą mego Ojca i męża, a ja tylko Mamę i żonę Józia moją Siostrę, lękamy się, czy zwycięstwo nie zostanie na stronie płci brzydkiej. Biedny Józiek jak ptaszek z klatki, tak rad jest wydostać się i poswawolić u Pani Zaleskiej, gdzie teraz mu wszystko wolno, bo jest takim rzadkim gościem, ale tu nie idzie o prostą moją fantazję. Józio zdrowia silnego nie jest, a ta ciągła praca bez wypoczynku i rozrywki w niedzielę jest dla niego na teraz zanadto”⁶⁴.

Podczas nauki w pensjonacie Jana Nepomucena Leszczyńskiego miał też Józio możliwość rozwijania swojego muzycznego talentu. Szkoła Leszczyńskiego bowiem wśród wielu przedmiotów umieszczała także w swym planie zajęcia z muzyki. Być może był to jeden z wielu czynników, którym pokierował się kompozytor Stanisław Moniuszko, umieszczając swoich synów Bolesława i Stanisława na pensji u Leszczyńskiego. „Uczę się grać na fortepianie co dzień i nauczyłem się na pamięć paru śpiewów narodowych, jako to: Poloneza Kościuszkowskiego, Kurpińskiego [...]” – donosił „kochanej Maryni” młodszy brat⁶⁵. Na te szczególne zdolności Józia wrażliwa była zwłaszcza Aniela Leszczyńska. Sama lubiąca muzykę, zachęcała chłopca, by nie zaniedbywał swojego talentu. Nawet gdy Józio powrócił do Paryża, upraszała go w liście o pracę nad doskonaleniem zdolności muzycznych. „O fortepianie mi nic nie pisałeś – niepokoiła się ciotka – jeżeli nie dla siebie samego, to przez pamięć dla mnie ucz się dalej muzyki. Kto ma do niej taką zdolność, grzeszy, głuszając w sobie dar Boży, jest to skarb, za którego zmarnowanie odpowiadać trzeba”⁶⁶.

Wśród dzieci wujostwa Leszczyńskich Józef najczęściej wspominał w korespondencji do siostry Marii, Adama⁶⁷. Syn Anieli i Jana był niewiele starszy od Józefa. To Adaś był więc najczęstszym towarzyszem zabaw, rywalem w walce o dobre oceny, być może też powiernikiem dziecięcych sekretów. Nie zapominał więc w listach do siostry Maryni wtrącić zdania o ciotecznym bracie. „Adaś ma także bardzo dobrą cenzurę, ale nie wiem, kto ma lepszą czy ja, czy on?”⁶⁸ – zastanawiał się w jednym. W innym informował: „Adaś zdrowy i bardzo urósł [...]”⁶⁹. To on również wraz z rodzicami czuwał nad łóżkiem chorego Józefa, który w połowie grudnia 1859 roku zapadł na zapalenie mózgu, a potem płuc⁷⁰.

⁶⁴ Maria Falkenhagen-Zaleska do Marii Goreckiej, list z dn. 22 X [1859], [w:] *Korespondencja M. i T. Goreckich...*, op. cit., k. 21.

⁶⁵ Józef Mickiewicz, list z dn. 24 VII 1861, [w:] *Korespondencja M. i T. Goreckich...*, op. cit., k. 56.

⁶⁶ Aniela Leszczyńska do Józefa Mickiewicza, list z dn. 2 XII 1862, [w:] *Fragment korespondencji Józefa...*, op. cit., k. 15.

⁶⁷ Imię kuzyna Adama pojawia się w listach Józefa Mickiewicza do Marii Goreckiej jeszcze z okresu, kiedy nie przebywał on na stałe u wujostwa, a jedynie utrzymywał z nimi kontakt, będąc w Warszawie. Zob. list z dn. 31 XII 1858, [w:] *Korespondencja M. i T. Goreckich...*, op. cit., k. 44.

⁶⁸ Józef Mickiewicz do Marii Goreckiej, list z dn. 4 I 1861, [w:] *Korespondencja M. i T. Goreckich...*, op. cit., k. 53.

⁶⁹ Józef Mickiewicz do Marii Goreckiej, list z dn. 24 IX 1861, [w:] *Korespondencja M. i T. Goreckich...*, op. cit., k. 93.

⁷⁰ W liście Anieli Leszczyńskiej do Marii Goreckiej z dn. 25 XII 1859 roku czytamy: „Józia wcale nie odstępuję raz dla własnej spokojności i że pocziwy chłopczyna, nie widząc mnie chwilowo, przyzywa również Adasia, tym przywiązaniem swoim prawdziwie mnie rozrzewnia”. *Korespondencja M. i T. Goreckich...*, op. cit., 32. Kontakt z kuzynem utrzymywany był nawet po wyjeździe Józefa z Warszawy. W zachowanym *Fragmentie korespondencji Józefa...*, op. cit. odnaleźć można list Adama Leszczyńskiego pisany do Józefa, przebywającego w Paryżu, k. 16–17.

Choroba Józia objawiała się bardzo dotkliwie. Przy chłopcu bezustannie czuwali Leszczyńscy. Z pomocą przyszli też zaniepokojeni Falkenhagen-Zalescy wraz z siostrą Marii, Hanną. Diagnozę stawiało kilku lekarzy. Wśród nich Adam Helbich, dobry znajomy i pracownik w instytucie Leszczyńskiego, Józef Mianowski, lekarz dworu cesarskiego sprowadzony przez Falkenhagen-Zaleskiego, Prezes Akademii Medycznej, Teodor Cytucyn oraz Tytus Chałubiński⁷¹. Aby przywrócić Józiowi zdrowie, Leszczyńscy używali wszelkich sposobów. Nie szczędzili ani wysiłków, ani pieniędzy. Podejmowali leczenie polecane przez konsylium medyków, dawali na mszę w różnych kościołach „na intencję tej drogiej Dzieciny”⁷², otaczali go swą troską. O stanie zdrowia Józefa donosił Jan Nepomucen Leszczyński najbliższej rodzinie chłopca. Zapewniał więc Tadeusza Goreckiego „[...] równie jak pomyślności dziełek Waszych, pragniemy dziś więcej jeszcze ocalenia Józieczka i [...] temu celowi poświęcimy wszystko, co tylko w mocy naszej będzie”⁷³. Zaangażowanie ich było tak duże, że w jednym z listów do Goreckich zmarłony Leszczyński pisał: „Oby Bóg miłosierny odwrócił to strapienie od nas, bo lękam się, że Żona moja ciężką by chorobą lub i zdrowiem swoim na zawsze taki cios przypłaciła”⁷⁴. Słowa te potwierdzała sama Aniela, którą osłabienie Józia „do rozpacz przywodziło”⁷⁵. O ich prawdziwości świadczył także komentarz Marii Falkenhagen-Zaleskiej: „Biedni Państwo Leszczyńscy z wylaniem rodzicielskim chodzili około Józia tak, że ich ledwie uprosić można było, aby choć parę godzin odpoczęli”⁷⁶.

Swoim zmartwieniem dzielili się Leszczyńscy również ze szwagrostwem, Zofią i Teofilem Lenartowiczami. Po szczęśliwym bowiem wyzdrowieniu Józia, Teofil pisał z Florencji: „Józia Mickiewicza nie przeciążajcie nauką, matematyka jemu niepotrzebna, niech się w nim rozwija artysta muzyczny, niech czyta rzeczy ludowe, niech się uczy historii i nauk przyrodzonych. Trzymajcie go na wsi, niech gra i zostawcie mu wolność,

⁷¹ Zob. List Jana Nepomucena Leszczyńskiego do Marii i Tadeusza Goreckich z dn. 17 XII 1859, [w:] *Korespondencja M. i T. Goreckich...*, op. cit., k. 88–89.

Helbich Adam (1798–1881), lekarz, autor prac o tematyce medycznej, filantrop. Współzałożyciel i współredaktor pierwszego w Polsce czasopisma lekarskiego „Tygodnik Lekarski”. Od 1830 roku członek, w latach 1857–1859 prezes Towarzystwa Lekarskiego Warszawskiego. W 1848 mianowany na członka Rady Lekarskiej Królestwa Polskiego.

Mianowski Józef (1804–1879), lekarz społecznik. W latach 1839–1842 profesor Akademii Medyko-Chirurgicznej w Wilnie. Od 1842 do roku 1862 w Petersburskiej Akademii Medyko-Chirurgicznej. Jako znany lekarz specjalizujący się w położnictwie i ginekologii został mianowany lekarzem dworu cesarskiego. Przez siedem lat (1862–1869) zajmował stanowisko rektora Szkoły Głównej w Warszawie. W czasie choroby Józefa Mickiewicza, w Warszawie był jedynie przejazdem.

Cytucyn Teodor, lekarz rosyjski. W latach 1857–1861 prezes Akademii Medyko-Chirurgicznej w Warszawie, od 1862 naczelny lekarz służby zdrowia. Od 1867 do 1883 naczelny lekarz dworu carskiego w Petersburgu.

Tytus Chałubiński, jeden z najznakomitszych lekarzy tamtego okresu. Od 1846 roku zamieszkały w Warszawie. W latach 1847–1857 – naczelny lekarz szpitala ewangelickiego, później ordynator szpitala Dzieciątka Jezus. W roku 1859 mianowany profesorem terapii i kliniki terapeutycznej w Cesarsko-Królewskiej Akademii Medyko-Chirurgicznej w Warszawie. Autor wielu artykułów o tematyce medycznej zamieszczanych na łamach „Roczników Towarzystwa Lekarskiego Warszawskiego”.

⁷² J. N. Leszczyński do Marii i Tadeusza Goreckich, list bez daty, [w:] *Korespondencja M. i T. Goreckich...*, op. cit., k. 91.

⁷³ Tamże.

⁷⁴ Tamże.

⁷⁵ Aniela Leszczyńska do Marii Goreckiej, list z dn. 25 XII 1859, [w:] *Korespondencja M. i T. Goreckich...*, op. cit., k. 31.

⁷⁶ Maria Falkenhagen-Zaleska do Marii Goreckiej, list z dn. 20 XII [1859], [w:] *Korespondencja M. i T. Goreckich...*, op. cit., k. 24.

strzegąc jedynie moralności. Jeżeli choroba mózgowa nie zrujnuje tej natury, to ja myślę, że z niego będzie rzecz, jak gadał stary p. Adam”⁷⁷.

Choroba była też wielkim przeżyciem dla samego Józefa. W jej trakcie chłopiec silnie odczuwał potrzebę bliskich osób, którymi okazali się Leszczyńscy. Jak bardzo doceniać musiał wówczas zabieganie o jego dobro i z troską o zdrowie, obrazują poetycko przekazane dnia 16 maja 1860 roku życzenia imieninowe dla wuja Jana.

„Kochany Wuju!

*Z obcej krainy, z brzegów Sekwany,
Gdzie Ojca, Matki, najdroższe groby,
Rzucił mnie dzieckiem los niezbadany,
Na brzegi Wisły, z sercem żałoby.
Tu mi dał braci, siostrę, rodzinę,
Co mnie przyjęła jak własne dziecko,
Co mi nauką otwiera życie
I czuwa nad nim w każdą godzinę.
Co mnie wydała śmierci z gardzieli,
Przy dobroczynnej Boga pomocy,
Nie szczędząc starań, bezsennych nocy
Bezprztomnego strzegła pościeli.
Jakże zawdzięczę dobrodziejstw tyle!
Życia całego na to za mało,
Choć Wam poświęcę wszystkie me chwile,
Czyżby wdzięczności zadość się stało?
Bóg co ma w ręku moc niepojętą,
Już na to znajdzie sposoby Swoje
A ja Go co dzień modlitwa świętą,
Upraszać będę o zdrowie Twoje.*

Przywiązany siostrzeniec

Józef Mickiewicz”⁷⁸

Chorobę udało się ostatecznie przezwyciężyć. Dla Leszczyńskich jednak rozpoczął się kolejny etap zmartwień związany z osobą Józia.

Już w styczniu 1860 roku w liście Leszczyńskiej do Goreckiej przeczytać można słowa rozżalonej ciotki, która donosiła o odebraniu jej Józia przez Falkenhagen-Zaleską. „Czy jest w tym jej postępkowi sprawiedliwość, to Bóg sam osądzi, boć brat Wasz powierzony nam został na lat trzy bezwzględnie. Ale cóż stąd, ma p. Z[aleska] w ręku list p. Wołowskiego Ludwika tej treści, że nim wszelkie, by najsilniejsze i najśluszniesze przedstawienia nasze snadnie zwalczyć może. Rzecz smutna, że ona, choć obca, tak uprzywilejowana, a ja, choć ciotka, kochająca Józia jak własnego syna, i prawdziwie j e g o t y l k o dobro na celu mając, tak jestem bezsilna i (nie waham się powiedzieć)

⁷⁷ Teofil Lenartowicz do Jana i Anieli Leszczyńskich, list z dn. 14 III 1862, [w:] *Listy Teofila i Zofii Lenartowiczów do Jana i Anieli Leszczyńskich*, rękopis Muzeum Literatury im. Adama Mickiewicza w Warszawie, sygnatura 240, k. 11.

⁷⁸ Laurki imieninowe i noworoczne dla Jana Nepomucena Leszczyńskiego od rodziny i uczni szkolnych, rękopis Biblioteka Publiczna m. st. Warszawy, sygnatura 79 IV, k. 186.

tak upokorzona! Mimo tak powikłanych okoliczności opieki Józia dotyczących, chętnie przyjął tę niejako przewagę p. Z[aleskiej] nad sobą, by tylko mieć Józia, myśląc, że ona z prawami swymi odezwie się po upływie czasu przez opiekuna naznaczonego. Niestety! Ani cierpliwości, ani szlachetności nie miała p. Z[aleska] przez te lata trzy zostawić nas w spokoju. Jesteśmy dla niej igraszką, a dziecko daje lub odbiera, kiedy łaska i woła. [...] stało się, wzięto go, bo pragnęło serce p. Z[aleskiej]. Ależ wszakże i my kochaliśmy i kochamy Józia dla niego samego, a więc dla dobra jego i dlatego jedynie pragnęliśmy i pragniemy mieć go u siebie. [...] chociaż odbierając Józia p. Z[aleska] powiedziała, że go nam zwróci, gdy uczyć mu się będzie wolno, smutne mnie w tym względzie dręczą przeczucia. Boć jak nikt w odebraniu nam dziecka przeszkodzić tu nie mógł, tak do oddania go skłonić nie potrafi. [...]. Nie mogę jednak pominąć wynurzenia Ci, moja Maryniu, słusznego naszego oburzenia, wywołanego niczym nieusprawiedliwionym Znieważeniem nas przez p. Z[aleską], ufną w siłę praw swoich nad Józiem, (których się jej nie zaprzecza), ale które doprowadziły ją aż do nieuszanowania uczucia godności osobistej w wuju i w ciotce dziecka, tak bardzo przez nią ukochanego!!! [...].

Mimo cierpkie to przejścia, odwiedzać będę Józia wraz z dziećmi moimi jak najczęściej, by od nas nie odwykał, a tym bardziej nas nie zapomniał, lękam się bowiem, że Józio ciągle wśród obcych żyjąc, na związki rodzinne zubożnięć może”⁷⁹.

Niezadowolony z zaistniałej sytuacji podzielał również Jan Nepomucen. Najpełniej zaś utrwalił je w liście do Tadeusza Goreckiego z 28 stycznia 1860 roku⁸⁰. Wyjaśniał w nim, iż największe oburzenie wywołał nie sam pomysł Zaleskiej, aby Józia zabrać do siebie na okres rekonwalescencji, lecz sposób, w jaki to uczyniła. Nie uzgadniając bowiem wcześniej z Leszczyńskimi swojego zamiaru, przyjechała do ich domu, chcąc Józia odebrać. Po przykrej rozmowie Zaleska ostatecznie, wspierając się dokumentem potwierdzającym jej prawa do dziecka, a wystawionym przez Ludwika Wołowskiego, w południe 25 stycznia wraz z chłopcem pojechała do swojego mieszkania. Leszczyńskim pozostawiła w usprawiedliwieniu swojej postawy stwierdzenie, że Józio „zanadto od niej odwyka”. Pozostawiła też na ich życzenie liścik wyjaśniający przyczynę zabrania dziecka, pisząc „że gdy po tak ciężkiej chorobie lekarze usuwają na długo od Józia wszelką naukę, dopokąd więc nie będzie mógł wrócić do zwykłych swoich zatrudnień, pragnie go na ten czas mieć u siebie”. Zdarzenie to Leszczyńscy odczytywali jednoznacznie – jako brak poszanowania ich praw do dziecka, potwierdzonych nie tylko przez opiekunów Józia, ale także wynikających z pokrewieństwa Anieli z chłopcem. Obawiali się także, iż wpłynie to niekorzystnie na kształtowanie charakteru Józia. „Prawda, że Józio długo się jeszcze uczyć nie może, ale wychowywać Go trzeba, a wychowanie nigdy nie ustaje! – wyrażał swą opinię Jan Nepomucen. I po cóż Mu je przerywać? Ta ciągła zmiana nie tylko nie przyczyni się do ustalenia zdrowych zasad, ale przeciwnie, bałamuci i chwieje uczucia i charakter dzieciny, niewiedzącej tym sposobem, czy ma, i kogo ma słuchać i kochać”⁸¹. Argumentów zaś za pozostawieniem Józia u nich, Leszczyński przytaczał wiele. „[...] nigdzie bardziej dobro jego nie było ubezpieczone, jak u nas: naprzód nieklamana miłość jedynej i najbliższej tu jego Ciotki – [...], a potem mój Zakład i tyloletnie doświadczenie własne w odchowaniu tylu młodzieży krajowej [...]”⁸². Ponadto, przekonywał Leszczyński, zarówno jego dzieci, jak i Józio, były otoczone tro-

⁷⁹ Aniela Leszczyńska do Marii Goreckiej, list z dn. 27 I 1860, [w:] *Listy Anieli...*, op. cit., k. 13.

⁸⁰ Jan Nepomucen Leszczyński do Tadeusza [Goreckiego], list z dn. 28 I 1860, [w:] *Listy Jana...*, op. cit., k. 111–113.

⁸¹ Tamże, k. 112.

⁸² Tamże.

skliwą opieką Anieli, która „nimi jedynie zajęta”, guwernantki pani Barbier, co „w swobodnej z nimi wszystkimi pogawędce staranny i nad Józiem rozciągała dozór”, wreszcie niani Elżbiety, która „z równą życzliwością usługi swe między Józia i Adasia dzieliła, a jej takt i rozsądne uwagi nieraz Józia w różnych powstrzymywały zapędach”. W końcu „towarzystwo [...] doborowych chłopczyków na Pensji, rówieśników jego lat i zabaw [...]”. Czymże to wszystko zastąpi Pani Z[aleska]?”⁸³.

Ważnie wokół osoby Józia wkrótce zatoczyły jeszcze szerszy krąg. Dołączył do niego starszy brat chłopca – Władysław Mickiewicz. Zgodnie z jego wolą, chłopiec nie ukończywszy edukacji w szkole Leszczyńskiego, miał wracać do Paryża. Uzasadnieniem tej decyzji było „wielkie przywiązanie rodzeństwa i przekonanie o pożytkach z nauk w Paryżu”⁸⁴. Ponaglał więc w swoich listach ciotkę Anielę, by ta Józia zwróciła. Jednocześnie też objawił swój pomysł opiekunom chłopca: Sewerynowi Gałęzowskiemu i Ludwikowi Wołowskiemu. Chcąc jednak swój cel osiągnąć, do powrotu musiał nakłonić samego Józefa. Podburzał więc brata przeciwko wujostwu. Działał przy tym niejako na dwa fronty. Do ciotki Anieli „czule przemawiając prosi o oddanie Józia braciom, z którymi od lat siedmiu, tj. od chwili osierocenia, tak mało pozostaje”, przekonuje, „że oto nadeszła chwila, w której powinni się połączyć”, ponieważ „oni cierpią na tym oddaleniu. Nadmieniam że p. Gałęzowski zdanie ich podziela, ale opiekun swojego dotąd nie objawił”⁸⁵. Józia zaś buntuje. Zauważył to stryj Aleksander, „że projekt emigrowania od ciotki i wuja do braci do Paryża, musiał być znacznie pierwiej przez kogoś Józiowi wszczepiony i poddmuchiwany”⁸⁶. W tej sytuacji nie pozostawała bierna ani Aniela Leszczyńska, ani Aleksander Mickiewicz.

Zdaniem stryja Aleksandra, Józio winien był nadal pozostawać pod opieką Leszczyńskich. W swych listach do małżonków Marii i Władysława, namawiał bratanka, by ten odstąpił od swych zamiarów. „Wiem, że śp. Adam, brat mój, na najmłodszym swym synku wielkie pokładał nadzieje i Pan Bóg nieskąpo dał zdolności temu dziecku. Starsi jego bracia wychowani we Francji usposobili się tak, ażeby tam pozostać, są straceni dla stron rodzinnych. Miło więc było widzieć, że choć najmłodsze dziecko w cześć pamięci ojca odbiera wychowanie krajowe”⁸⁷ – przekonywał. Radził więc, by Józia namówić na kontynuowanie nauki pod troskliwą opieką Leszczyńskich i przede wszystkim zalecał przeproszenie urażonej ciotki Anieli⁸⁸. Gdyby głos w tej sprawie zająć mógł drugi brat Adama, Franciszek, prawdopodobnie i on dołączyłby się do opinii Aleksandra. Biorąc bowiem pod uwagę znamienne słowa, jakimi przed śmiercią żegnał się z Aleksandrem, synem Adama, przybyłym z Paryża, by towarzyszyć w ostatnich chwilach życia stryjowi, nie można mieć co do tego wątpliwości. „Tylko język ojczysty może dać duszę polską, bo w języku tkwi siła tajemna, która duszę przenika z wolna całą. Poznawszy na wskroś język, dowiesz się z czasem o rzeczach, których się dziś nawet nie domyślasz. Na nic ci matematyka, historia itd., bo bez znajomości dokładnej języka nie potrafisz tych nauk

⁸³ Tamże, k. 113.

⁸⁴ Cyt. z listu Anieli Leszczyńskiej do Marii Goreckiej z dn. 24 IX 1862, [w:] *Listy Anieli...*, op. cit., k. 21.

⁸⁵ Cytowane fragmenty pochodzą z listu Anieli Leszczyńskiej do Marii Goreckiej z dn. 10 X 1862, [w:] *Listy Anieli...*, op. cit., k. 27.

⁸⁶ Są to słowa Aleksandra Mickiewicza z listu do Anieli Leszczyńskiej, które ta z kolei cytuje w liście swym do Marii Goreckiej z dn. 10 X 1862, [w:] *Listy Anieli...*, op. cit., k. 26.

⁸⁷ Aleksander Mickiewicz do Marii Mickiewiczowej, list z X 1862; Cyt. za: E.K. K o s s a k, *Rodzina M...*, op. cit., s. 101.

⁸⁸ E.K. K o s s a k, *Rodzina M...*, op. cit., s. 101–102.

wyłożyć swym rodakom”⁸⁹ – pouczał bratanka najstarszy z synów Barbary i Mikołaja Mickiewiczów.

Aniela Leszczyńska, choć zaskoczona decyzją Władysława, o której donosił jej w liście stryj Aleksander⁹⁰, szczegóły ewentualnego powrotu Józia omawiała z siostrzenicą. „Proszę więc Ciebie, Maryniu kochana, donieś mi czy rzeczywiście z wiedzą Wąszą i życzeniem, a zgodą opiekunów, Józio ma Wam być do Paryża powrócony? Jeżeli tak jest, stanie się zadosyć życzeniom Waszym, ale w takim razie usilnie proszę Cię Maryniu o uzyskanie dla mnie dowodu od p. Wołowskiego, że on jako opiekun upoważnia mnie do wysłania Józia do Paryża, gdzie dalszą edukację pobierać będzie. Za jego pozwoleniem Józio wszedł w dom nasz, za jego też zezwoleniem opuścić go winien, a jak do tego przyjdzie, zechcesz może wskazać osobę, której by go powierzyć w drodze można, my zaś z naszej strony rozpytywać się będziemy o dobrą i pewną okazję, która by go Wam odstawić mogła”⁹¹. Jeszcze tego samego dnia zaniepokojona Leszczyńska pisała równocześnie do głównego opiekuna chłopca, Ludwika Wołowskiego.

„W każdej ważniejszej, dotyczącej Józia okoliczności jest moim obowiązkiem odnosić się do Szanownego Pana, co też i dzisiaj czynię, uprzedzając, że Józio całe wakacje tegoroczne, równie jak i przeszłoroczne, spędza u Struja swego na Litwie, dokąd jadę, aby go sprowadzić dla rozpoczęcia nauk w kl[asie] trzeciej.

Odebrany zaś w tej chwili list od p. Aleksandra Mickiewicza (stryja) donoszący mi, że Władysław pisał do niego, jakoby rodzeństwo Józia pragnęło go już sprowadzić do Paryża i że Szanowny Pan, równie jak i p. Gałęzowski, zgadzacie się na to, zniewala mnie zapytać pana, czy rzeczywiście jest to Jego wola, albowiem o tym projekcie ja od nikogo bezpośrednio uwiadomioną nie zostałam.

Gdy Józio wyłącznie z upoważnienia Pańskiego był mi powierzonym, co do powrotu więc jego do Paryża, tylko wola głównego opiekuna prawem dla mnie być może. Racz przeto, Szanowny Pan, łaskawie mnie uwiadomić o postanowieniu Swoim w tej mierze.[...]”⁹².

Nie doczekawszy się rychłej odpowiedzi od Marii, ciotka Leszczyńska otrzymała list od Władysława „dobitnie nagłący o odesłanie Józia do Paryża”. Nie przekonana argumentacją siostrzenicą, z jaką ten się w liście wynurzył, przerażona jednak jego stanowczym tonem, Leszczyńska podjęła ostateczną decyzję. „Otóż Maryniu moja, cokolwiek Wy postanowicie, ja nie czekając wiadomości, raz jeszcze oświadczam, że aby ubiec jakiś skandal rodzinny, do którego koniecznie przyjąć musi, gdy rzeczy weszły na drogę gróźb i absolutyzmu, jak bądź życzyłybyście Wy siostry i opieka, stanowczo i nieodwołalnie oświadczam, że Józio nadal u nas pozostać nie może.

W tych właśnie czasach zdarza się bardzo dobra okazja do Paryża, która by sądzić chętnie i bezpiecznie Józia Wam odwiozła. Pana dotąd tego nie ma w Warszawie, ale jak przyjedzie, porozumiem się z nim i Józia powierzę, o czym uprzedzam Cię moja droga, abyś się zbytnio nie zdziwiła, gdy Józio niespodzianie pojawi się wśród Was”⁹³.

⁸⁹ Cyt. za: J. Kallenbach, *Słowo wydawcy*, [w:] F. Mickiewicz, *Pamiętnik*, Warszawa 1923, s. 24.

⁹⁰ Fragmenty tego listu Leszczyńska zamieściła w liście do siostrzenicy: Aniela Leszczyńska do Marii Goreckiej, list z dn. 24 IX 1862, [w:] *Listy Anieli...*, op. cit., k. 21.

⁹¹ Tamże, k. 22.

⁹² Aniela Leszczyńska do [Ludwika Wołowskiego], list z dn. 24 IX 1862, [w:] *Listy Anieli...*, op. cit., k. 5–6.

⁹³ Aniela Leszczyńska do Marii Goreckiej, list z dn. 24 X 1862, [w:] *Listy Anieli...*, op. cit., k. 24.

Ustosunkowanie się Marii do powrotu brata mogło być inne niż zdanie Władysława. Maria, uczuciowo związana z Zofią Lenartowiczową, młodszą siostrą Celiny, sympatią prawdopodobnie darzyła również Anielę Leszczyńską. Jej pobyt w Warszawie w domu ciotki Anieli na przełomie roku 1856/57 i ożywienie kontaktów z rodziną matki, zaowocował później stanowiskiem Marii podczas podejmowania przez radę rodzinną decyzji o powierzeniu Józia krewnym z Warszawy⁹⁴. Tak więc zarówno w wyborze drogi edukacyjnej Józia, jak i w swoich naleganiach na powrót brata do Paryża, Władysław nie mógł liczyć na poparcie ze strony starszej siostry.

Trzyletni okres opieki nad Józiem mijał w lipcu 1862. Chłopiec przebywał u Leszczyńskich na pewno jeszcze w ostatnich dniach października 1862. Aniela i Jan Nepomucen mieli prawdopodobnie nadzieję, że będą mogli zajmować się wychowywaniem i kształceniem chłopca dłużej, tym bardziej, że szkoła Leszczyńskiego była już wówczas pięcioklasowa, Józio zaś skończył dopiero klasy: wstępną, pierwszą i drugą. Marzeniom ich nie stało się jednak zadość. Józef wrócił do Paryża i tam przebywał pod opieką Władysława. Jeszcze na kilka miesięcy przed wyjazdem, w maju 1862 roku, chłopiec w liście do Jana Nepomucena Leszczyńskiego z imieninowymi życzeniami składał obietnicę wujowi, co do swojego przyszłego życia. „Ty pojmujesz najdroższy Wuju, że jeżeli czyniąc zadosyć słodkim zwyczajom, ośmielam się dziś objawić uczucia me tak silnie z życiem zespolone, to przekonanie o ich prawdzie i trwałości dać Ci mogę jedynie życiem zapełnionym zasługą i cnotą. Toteż wszystkie swe myśli i chęci skieruję do tego, abyś kiedyś miał ze mnie pociechę serca i nagrodę za trudy i starania, jakie dla megołożysz wykształcenia”⁹⁵.

Zaogniony konflikt pomiędzy Leszczyńskimi a Władysławem Mickiewiczem zakończył się powrotem Józefa do Paryża. Z czasem emocje towarzyszące upieraniu się przy pozostaniu chłopca w kraju opadły. Nadal też utrzymywana była korespondencja między rodzinami⁹⁶. Być może też z biegiem czasu nieugięte stanowisko najstarszego syna Adama znajdowało w oczach rodziny z Warszawy uzasadnienie. Rok 1862 poprzez manifestacje patriotyczne zapowiadał powstanie. Zarówno czas trwania niepodległościowego zrywu, jak i skutki ewentualnej przegranej oznaczać mogły odcięcie drogi powrotu do Francji. Być może więc Władysław nalegał na zakończenie edukacji Józefa w Polsce, kierując się obawą o jego bezpieczeństwo i uniemożliwienie powrotu do rodzicielstwa. Sytuację w kraju Władysław znał nie tylko z opowieści. W początku lat sześćdziesiątych przebywał m.in. w stolicy. Był wówczas świadkiem narodowo-religijnych demonstracji, w niektórych sam brał udział. Wrażenia z pobytu w kraju opisał później w swych *Pamiętnikach*.

Rozważając przyczyny oponowania Władysława przed przedłużaniem nauki Józefa w szkole Leszczyńskiego, nie można również nie uwzględnić przypuszczeń E.K. Kossak. Dotyczą one co prawda stawiania przeszkód przez Władysława na drodze utrzymywania kontaktów i zespalandia więzi pomiędzy Józefem a Falkenhagen-Zaleskimi, a jednak rzutują na ocenę motywów takiego postępowania. Zdaniem autorki, Władysław kierował się względami materialnymi. Dysponując spadkiem nieletniego brata, który przeznaczał na utrzymywanie księgarni, nie był przed nikim zobowiązany do rozliczania się z tej części majątku. Gdyby jednak Józef został adoptowany, do czego oficjalnie dążyli Fal-

⁹⁴ E.K. K o s s a k, *Rodzina M.*..., op. cit., s. 175.

⁹⁵ Życzenia imieninowe Józefa Mickiewicza dla Jana Nepomucena Leszczyńskiego z dn. 16 maja 1862 roku, [w:] *Laurki imieninowe*..., op. cit., k. 72.

⁹⁶ Zob. list Władysława Mickiewicza do Anieli Leszczyńskiej z 27 XII 1871, [w:] *Korespondencja Anieli*..., op. cit., k. 57.

kenhagen-Zalescy, a należy sądzić, że podobne zamiary mieli wobec chłopca także Leszczyńscy, sytuacja byłaby zgoła odmienna. Starszy brat Józefa musiałby bez zwłoki wytłumaczyć się z zarządzania majątkiem⁹⁷.

Bez względu jednak na rzeczywistą przyczynę rozstania Józefa z rodziną w Warszawie, jego pobyt w kraju zaowocował co najmniej dwoma widocznymi skutkami. Wrażenia wyniesione z kilkuletniego kontaktu z rodziną Leszczyńskich oraz z uczniami i wykładowcami szkoły na Świętojerskiej utrwalone zostały na długie lata w pamięci najmłodszego syna Adama Mickiewicza. Po ponad dziesięciu latach od czasu wyjazdu z kraju, Józef Mickiewicz zapewniał ciotkę Anielę, że wszystko przypomina sobie, „jakby działo się to wczoraj. Ulica Świętojerska, gdybym mógł – dodawał – w chwili, gdy piszę te słowa, jaką czarodziejską mocą przenieść się w tamte czasy, odnalazłbym wszystkie pokoje, wszystkie meble, wszystkie klasy z zamkniętymi oczyma. Przypominam sobie nawet profesorów, z których wielu pewnie już nie żyje”. Przechowywany zaś obraz krewnej kreślił słowami: „Dla mnie Ciocia pozostała w mojej pamięci taką, jaka pielęgnowała mnie, chorego na zapalenie opon mózgowych, jak matka [...] traktując mnie na równi z Adamem [synem Leszczyńskich], zawsze dla mnie dobra, chociaż mój charakter nerwowy i drażliwy przysparzał Cioci wiele przykrości”⁹⁸.

ŚLADY POLSKOŚCI W ŻYCIU JÓZEFA MICKIEWICZA

Pisząc o śladach polskości w biografii Józefa, należy chyba słusznie przyjąć, że nie bez znaczenia dla pojawienia się ich w dorosłym życiu najmłodszego z dzieci Adamostwa Mickiewiczów, pozostaje okres kilku lat spędzonych w kraju pod opieką wujostwa Leszczyńskich. Zdobywanie wykształcenia w polskiej szkole utrwaliło z pewnością poczucie więzi z krajem i tym, co było ojczyzną dla rodziców Józefa.

O wychowaniu w duchu polskości, podejmowanym przez Celinę i Adama Mickiewiczów, wspomina Maria, najstarsza córka wieszczki. Akcenty polskości towarzyszące życiu emigracyjnemu to nauka dzieci polskiej historii, śpiewanie ulubionych kolęd, jak choćby ta, rozpoczynająca się słowami: „W żłobie leży...”. To także odczytywanie Ewangelii i śpiew Gorzkich Żalów w czasie Wielkiego Piątku. Tradycje chrześcijańskie, tak nierozzerwalnie związane z ojczyzną, według *Wspomnień o Adamie* kontynuowane były przez Mickiewiczów mimo oddalenia od rodzinnych stron. Pielęgnowane były, zwłaszcza przez ojca rodziny, również ulubione potrawy, wśród których prym wiodły marynowane rydze i litewskie kołduny. Inne polskie kulinaria, „pomimo zadziwienia i zgrozy francuskich kucharek”⁹⁹ także zdobiły stół państwa Adamostwa. O Litwie zaś przypominała wszystkim domownikom, a zwłaszcza jego gospodarzowi, jarzębina posadzona w ogródku przez autora „Pana Tadeusza”. „I cóż dziwnego, że wychowani wśród tych zwyczajów krajowych, nie przyrośliśmy sercem i duszą do miejsca urodzenia, a wyobraźnią i myślą żyliśmy w rodzinnych stronach ojca!”¹⁰⁰ – konstatowała więc Maria Mickiewiczówna.

Na ten aspekt w wychowaniu Józia zwracała uwagę również Maria Falkenhagen-Zaleska „Ja cię pierwsza pacierza nauczyłam po polsku” – przypominała swojemu pupi-

⁹⁷ E.K. K o s s a k, *Rodzina M....*, op. cit., s. 363–364.

⁹⁸ Józef Mickiewicz do Anieli Leszczyńskiej, list z VIII 1872, [w:] *Korespondencja Anieli....*, op. cit., k. 56.

⁹⁹ M. G o r e c k a, *Wspomnienia o Adamie....*, op. cit., s. 40.

¹⁰⁰ Tamże, s. 42. Zob. też s. 32, 39, 40–43.

lowi, po czym dodawała: „Kiedy jednej soboty w domu nocował ojciec, był zachwycony, żeś tak ładnie pacierz po polsku mówił, rozplakał się biedak i nauczył cię modlitwy za nas”¹⁰¹. W domu swoich opiekunów Józio miał również okazję nauczyć się „staroświeckich pieśni” od Litwinki – Dominiki Grygolewskiej z Poniewieża¹⁰².

O uczeniu się mowy polskiej przez trzynastomiesięcznego chłopca, o czym już wspomniano, informowała Celina swą starszą córkę przebywającą wraz z Zofią Szymanowską za granicą.

Na wiedzę o polskim pochodzeniu w przypadku najmłodszego chłopca w domu Mickiewiczów zwracał uwagę również w *Listach o Adamie Mickiewiczu* Teofil Lenartowicz. Poeta wspominał w nich jedną z wizyt u wieszczki. W 1853 roku odwiedził go wraz z przyjacielem przybyłym do Paryża z Księstwa Poznańskiego, Ewarystem Estkowskim¹⁰³. Wtedy też Adam dumny ze swego syna chwalił się, że Józio będąc dzieckiem, świadom jest swoich korzeni. Odpowiadając na prośbę ojca, przedstawiał się bowiem gościom jako „emigrant Polak”.

„– Kto ty jesteś? Odpowiedz tym panom, rzekł ojciec.

– Józef Mickiewicz, emigrant Polak.

– Widzicie, że wie o sobie i zna swoje tytuły”¹⁰⁴.

Nie można jednak pominąć wpływu, jaki musiał mieć model wychowawczy podjęty przez Leszczyńskich, tym bardziej, że okres, w którym Józef przebywał w Warszawie, należał do szczególnych i właśnie wówczas mury szkoły wuja wypełniała niezwykle liczna młodzież¹⁰⁵. Pobyt w środowisku ludzi zaangażowanych w działalność patriotyczną i społeczną nie mógł pozostawać bez związku z jego późniejszym odnoszeniem się do spraw polskich na emigracji.

Zainteresowanie Józefa Mickiewicza polskością przejawiało poprzez jego uczestniczenie w życiu towarzystw polskich, takich jak Cześć i Chleb oraz Komisja Opieki nad Grobami Polskimi we Francji¹⁰⁶, ale także i w pomocy w pracach księgarskich u boku starszego brata Władysława. Z Polakami miał też Józef do czynienia przy wykonywaniu swoich obowiązków zawodowych. Mickiewicz jako urzędnik Wydziału Dobroczyńności Magistratu Paryskiego spotykał wśród ubogich i potrzebujących pomocy także Polaków. Znajomym opowiadał o nich z nieukrywaniem zadowoleniem, że ludzie ci, w poczuciu swej godności, rzadko korzystali z rządowego wsparcia¹⁰⁷.

W jednym z głosów wspominających Józefa, sędziwego już starca, dowiadujemy się, że jeszcze na rok przed śmiercią z zaciekawieniem wypytywał Stanisława Mrożkiewicza, uczestnika jednego z zebrań Biblioteki Polskiej w Paryżu, o kraj, w którym spę-

¹⁰¹ Cyt. za K. K o s t e n i c z, *Ostatnie lata Mickiewicza...*, op. cit., s. 380.

¹⁰² Z. S u d o l s k i, *Mickiewiczowskie wspominki*, „Rocznik Towarzystwa Literackiego im. A. Mickiewicza” 1973, R. 8, s. 106–107.

¹⁰³ Ewaryst Estkowski (1820–1856), wielkopolski działacz oświatowy, pedagog, publicysta. W 1848 założył Polskie Towarzystwo Oświatowe w Poznaniu. Wydawca i redaktor czasopism pedagogicznych; „Szkoła Polska”, „Szkołka dla Dzieci”, „Szkołka dla Młodzieży”. Autor *Elementarzyka ułożonego wedle metody pisania i czytania* (1851).

¹⁰⁴ T. L e n a r t o w i c z, *Listy o Adamie...*, op. cit., s. 43; Zestawiając ze sobą wspomnienie Lenartowicza ze słowami Marii Falkenhagen-Zaleskiej zapisanymi przez nią we *Wspomnieniach*, dostrzec można jednak brak zgodności w przytaczanych wspominkach o najmłodszym dziecku Mickiewiczów „Może nie wiesz o tym, żeś do lat blisko trzech po polsku nie umiał” – zapisała w swym pamiętniku opiekunka Józefa. E. K. K o s s a k, *Rodzina M...*, op. cit., s. 354.

¹⁰⁵ W latach 1859–1862, w których nauki pobierał Józef Mickiewicz, liczba uczniów w Zakładzie Jana Nepomucena Leszczyńskiego sięgała około 350 chłopców.

¹⁰⁶ F. G e r m a n, *Co wiemy o Józefie Mickiewiczu*, „Życie Literackie” nr 37 z 14 IX 1958, s. 10.

¹⁰⁷ Z. F r e n k i e l, *Ostatni syn wieszczki*, „Ilustrowany Kurier Codzienny” nr 256 z 16 IX 1938, s. 12.

dził jako dorastający chłopiec kilka lat swego życia. „Musiałem mu dużo opowiadać o Polsce, jak jest, co się zmienia. Bardzo był tego wszystkiego ciekaw” – komentował rozmówca¹⁰⁸.

Mało znanym faktem w biografii najmłodszego z dzieci Mickiewicza był, jak pisze Zygmunt Frenkiel, zamiar powrotu na stałe do kraju. „Władze rosyjskie jednak nie zgodziły się na pobyt w Warszawie syna wieszczu, więc musiał wracać do Francji”¹⁰⁹.

„Józio, przemiłe dziecko, inteligentne, ulubieniec całej rodziny, bo szczęśliwego [...] przyrodzenia i dobrego charakteru dziecię”¹¹⁰ – jak pisał o synu Adam Mickiewicz do Domejki, był dzieckiem, w którym ojciec pokładał największe nadzieje. Widział w nim swojego następcę, kontynuatora, narodowego poetę. Potwierdza to cytowana już relacja Henryka Służalskiego, towarzysza w podróży na Wschód. Można więc też przypuszczać, że kształcenie Zizi w kraju tym, do którego tęskniła dusza poety, znalazłoby przychylność i w jego osobie, gdyby decyzję tę sam mógł podejmować.

¹⁰⁸ Cyt. za: E. K. Kossak, *Rodzina M....*, op. cit., s. 351.

¹⁰⁹ Z. Frenkiel, *Ostatni syn wieszczu*, „Ilustrowany Kurier Codzienny” nr 256 z 16 IX 1938, s. 12.

¹¹⁰ Cyt. za: Z. Frenkiel, *Ostatni syn wieszczu...*, op. cit., s. 12.

BRONISŁAWA KULKA
Częstochowa

LEKTURA DZIEŁ ADAMA MICKIEWICZA W DZIAŁALNOŚCI SAMOKSZTAŁCENIOWEJ STOWARZYSZENIA „JEDNOŚĆ” W CIESZYNIE

„Razem, młodzi przyjaciele!...
W szczęściu wszystkiego są wszystkich cele;
Jednością silni, rozumni szaleam,
Razem, młodzi przyjaciele!...”

Oda do młodości, A. Mickiewicz

Stowarzyszenie „Jedność” było tajną organizacją młodzieży polskiej, uczęszczającą do szkół średnich. Koło założyli 8 grudnia 1886 roku uczniowie klasy VI: Paweł Twardzik, Jerzy Mrózek, Andrzej Gajdaczek, Jerzy Heczko i Wacław Olszak oraz uczeń klasy VII Antoni Fójcik. „Jedność” nawiązywała do istniejących już w Cieszynie tradycji ruchu narodowego wśród młodzieży¹, ale w przeciwieństwie do pierwszych kół samokształceniowych nie była efemerydą. Związek pracował mniej lub bardziej intensywnie do wybuchu I wojny światowej i objął swymi wpływami gimnazjum, w którym powstała grupa inicjatywna, szkołę realną i seminarium nauczycielskie², a także szkoły średnie Bielska³.

Podjętą do utworzenia Związku nie były jednak wyłącznie tradycje pracy samokształceniowej, które starano się kontynuować, ale przekonanie, że młodzieży polskiej zagraża całkowite wynarodowienie. W mowie wstępnej zaczynającej pamiętnik Stowarzyszenia czytamy bowiem:

¹ Pierwszym młodzieżowym stowarzyszeniem narodowym było „Złączenie Polskie” (1842–1843), założone przez Pawła Stalmacha, w latach 1847–1848 pracowało powołane do życia przez Andrzeja Cińciałę Towarzystwo Uczących się Języka Polskiego. Następnie po kilkunastoletniej przerwie powstało Towarzystwo Narodowe (1861–1872) w cieszyńskim gimnazjum katolickim i „Wzajemność” (1863–1874) w gimnazjum ewangelickim.

² „Jedność” w seminarium nauczycielskim powstała w roku 1893, a w szkole realnej w 1895.

³ „Jedność” bielska nie pracowała systematycznie, nie zachowały się jej pamiętniki, wzmianki o jej istnieniu i działalności można znaleźć wyłącznie w księgach protokołów „Jedności” cieszyńskiej.

Lecz trudna to rzecz pomiędzy [...] zepsutą i zgermanizowaną młodzieżą obudzić ducha polskiego i połączyć się naprzeciw naszemu wrogowi [...] My, którzyśmy dotąd jeszcze pozostali wiernymi i wytrwałymi, nie daliśmy się w żaden sposób ustraszyć i postanowiliśmy stawić czoło temu ryczącemu lwowi, który się do każdego zbliża, żeby go pożarł i podawszy sobie ręce, otoczyliśmy się wałami „Jedności”, ażeby zaraz z początku silny opór stawić, nieprzyjaciela zgnieść, a w końcu celu swego dosięgnąć. Jednością mówię, bo tylko jednością i połączonymi siłami zostały i będą zawsze wielkie dzieła wykonywane⁴.

Ta woła solidarnej obrony interesów narodowych, wyrażana w deklaracji ideowej założycieli Związku⁵ jest już niewątpliwie inspirowana twórczością Adama Mickiewicza. Właśnie wpływem wielkiego poety należy tłumaczyć nazwę organizacji i nakreślony wyżej obraz młodzieży, która chwyciwszy się za ręce tworzy mur odporny na ciosy nieprzyjaciół. Wysuniętą tu hipotezę potwierdza jeszcze fakt, że cytowane przemówienie otwiera i zamyka fragment *Ody do młodości*. Drugi z wykorzystanych wyjątków, zaczynający się od słów „... tam sięgaj, gdzie wzrok nie sięga, łam, czego rozum nie złamie...”, miał z pewnością obudzić wiarę w możliwość realizacji szczytnych, ale trudnych zadań, jakie uczniowie gimnazjum przed sobą postavili.

W myśl statutu, celem Związku „Jedność” było:

- § 1. Uświadczenie młodzieży polskiej, kształcącej się w niemieckich szkołach średnich przez wzbudzenie w niej poczucia narodowego i przygotowanie jej do przyszłej pracy obywatelskiej.
- § 2. W zakres działalności Związku wchodziło [...]
 - zapoznanie członków ze sprawami, które każdego Polaka obchodzą, a które bywają przez wrogów w fałszywym świetle przedstawiane,
 - omawianie ważniejszych zdarzeń z życia narodowego.
- § 3. Środki służące Związkowi do osiągnięcia celu są następujące:
 - wspólne i regularne ćwiczenia w języku polskim przez wygłaszanie deklamacji i wykładów,
 - zapoznanie się z historią i literaturą polską,
 - pilne czytanie odpowiednich i dobrych książek,
 - pielęgnowanie śpiewu narodowego,
 - obchodzenie rocznic narodowych, przede wszystkim tradycyjnej majówki i gruniołki⁶.

Stworzona przez gimnazjalistów organizacja miała charakter tajny, dlatego starano się zachować wszelkie środki ostrożności, np. zmieniano godziny i miejsca spotkań, w przypadku zagrożenia dekonspiracją czasowo zawieszano działalność, a przyjęci do stowarzyszenia, tzw. nowicjusze, ukrywali się pod organizacyjnymi pseudonimami. Wyraźnie zafascynowani twórczością Adama Mickiewicza, właśnie z niej czerpali dla siebie zastępcze imiona. W gimnazjum i szkole realnej były to: Mickiewicz (Józef Konderla), Twardowski (Paweł Twardzik), Rymwid (Franciszek Pawlas), Litawor (Karol Słonka), Halban (Antoni Fójcik), Wallenrod (Wacław Olszak), Konrad (Paweł Sporysz), Żegota (Jan Raszka), Frejend (Józef Michejda), Lwowicz (Franciszek Wilczek), Soplica (Paweł

⁴ Księga protokołów „Jedności” w gimnazjum za lata 1887/1888–1901/1902, Książnica Cieszyńska, rkps., PTL [17]/60.

⁵ Wezwanie do zgody i wspólnego, jednomyślnego działania oraz wierności idei Związku powraca wielokrotnie w wygłaszanych przez prezesów przemówieniach w czasie urządzanych uroczystości bądź zgromadzeń, na których przyjmowano nowych członków.

⁶ Statut połączonych Związków „Jedność” w niemieckich szkołach średnich w Cieszynie, zatwierdzony na zebraniach wspólnego wydziału dn.... [sic!] stycznia 1912 r. Książnica Cieszyńska, rkps, sygn., PTL [17]/65.

Siwy), Tadeusz (Jan Ruśniok), Gerwazy (Nikodem Paweł), Dowejko (Karol Chrobok) i Domejko (Oskar Michejda)⁷.

Trudno dziś ustalić, czy wybrane przez uczniów postacie stanowiły dla nich wzór osobowy, który naśladowali, ale z całą pewnością istnieją podstawy do stwierdzenia, że byli to bohaterowie literaccy lub jednostki autentyczne, kultywujące tradycję rodzinną czy też narodową bądź patrioci, słowem – ewentualnie – czynem walczący o wolność ojczyzny. Można również zaryzykować hipotezę, że Mickiewicz uważany był przez członków „Jedności” za patrona związku. Jednym z argumentów, przemawiających za słusznością tego przypuszczenia, jest fakt organizowania w każdym roku uroczystości z okazji kolejnych rocznic urodzin poety⁸.

Na program tzw. „grudniówki” składały się zazwyczaj śpiewane przez chór pieśni patriotyczne i teksty poetyckie Adama Mickiewicza. Przemawiali też prezesi Związków, działających w gimnazjum, szkole realnej i seminarium nauczycielskim. Mówcy w swoich wystąpieniach przypominali najczęściej biografię, twórczość i zasługi autora *Pana Tadeusza*. Na przykład w gimnazjum w roku 1892 wygłoszono wykłady. *Adam Mickiewicz – życie i dzieła* oraz *Znaczenie twórczości Adama Mickiewicza w literaturze naszej i światowej*, a w rok później: *Adam Mickiewicz jako słuchacz uniwersytetu*⁹. Ponadto deklamowano utwory wieszcz¹⁰ i prezentowano inscenizację fragmentu wybranego dzieła poety, np. w roku 1902 gimnazjaliści przygotowali *Konfederatów barskich*¹¹.

Za dowód prawdziwości wysuniętego założenia wolno chyba także uznać przesłanie, przez członków „Jedności” na uroczystość sprowadzenia zwłok Mickiewicza na Wawel (1890), wieńca z białą-czerwoną wstęgą i szarfą, na której napisano: „Nieśmiertelnemu piewcy *Ody do młodości* – polska młodzież gimnazjalna w Cieszynie”¹².

W podjętej tu próbie wykazania trafności postawionej hipotezy nie bez znaczenia są również liczne odwołania do twórczości autora *Grażyny* w przemówieniach prezesów, adresowanych do walnego zgromadzenia „Jedności” lub do wступujących w szeregi stowarzyszenia nowych członków. W roku 1898 przewodniczący Związku w gimnazjum kieruje do zebranych następujące słowa: „Tylko to, czego się człowiek w młodości swojej dniach nauczył, co w wiosnie życia poznał, tylko to staje się całkowicie własnością człowieka [...]. Ze słabością łamać uczmy się za młodu” – pamiętając, że liczą się jedynie czyny, ponieważ „w słowach tylko chęć widzimy, w działaniu potęgę [...]”¹³.

Podobnie w dwa lata później, wzywając do solidarności i hartowania charakterów, za wzór do naśladowania stawiał: Mickiewicza, Kościuszkę i księcia Józefa Poniatowskiego. Z kolei, zwracając się do nowicjuszy, apelował o poświęcanie się dla narodu i jako jeden z przykładów takiej postawy podawał Mickiewicza (31.03.1900). Analo-

⁷ Pseudonimy te powtarzały się także w seminarium nauczycielskim i bywały używane na przestrzeni działalności związku kilkakrotnie, ponieważ po starszych, kończących szkołę, przejmowali je młodszy koledzy.

⁸ W sposób równie konsekwentny obchodzono jeszcze tylko rocznicę założenia „Jedności” i ustanowienia Konstytucji 3 maja. Tę pierwszą, przypadającą na grudzień, łączono często z obchodami mickiewiczowskimi.

⁹ Księga protokołów „Jedności” w gimnazjum...

¹⁰ Na przykład w 1898 roku seminarzyści deklamowali fragment: *Sąd wojenny* z *Konrada Wallenroda* i monolog Gustawa z IV cz. *Dziadów* (Księga protokołów ze statutem „Jedności” – towarzystwa młodzieży gimnazjalnej w Cieszynie. „Jedność” w Seminarium Nauczycielskim, 1892–1908 Książnica Cieszyńska, rkps., PTL 17/62), a uczniowie gimnazjum wygłosili fragment: *Koncert nad koncertami* z *Pana Tadeusza* i *Panią Twardowską* (Księga protokołów „Jedności” w gimnazjum...).

¹¹ Uroczystość grudniowa 23.12.1902 r., Księga protokołów „Jedności” w Szkole Realnej, Książnica Cieszyńska, rkps., PTL 17/63, 64.

¹² Księga protokołów „Jedności” w gimnazjum...

¹³ Tamże.

gicznie w roku 1898 (1.10) radził w chwilach wahań i nadmiernego obciążenia pracą, przypominać sobie słowa wieszczą:

Bo słuchajcie i zważcie u siebie
Że według Bożego rozkazu
Kto nie doznał goryczy ni razu,
Ten nie dozna słodczy w niebie¹⁴.

W tej sytuacji ważna pozycja Adama Mickiewicza w pracy samokształceniowej cieszynskiej „Jedności” staje się w pełni zrozumiała i uzasadniona. Przekonanie o wielkości autora *Dziadów* jako poety oraz o znaczeniu jego dzieł i aktywności społecznej utwierdzały też w młodzieży używane w pracy samokształceniowej podręczniki. „Jedność” gimnazjalna korzystała początkowo z *Dziejów literatury polskiej* Włodzimierza Spasowicza (Kraków 1882), a następnie z *Wypisów polskich* Stanisława Tarnowskiego i Franciszka Próchnickiego (Lwów 1891), przeznaczonych dla klas wyższych szkół średnich w Galicji oraz z *Podręcznika do dziejów literatury polskiej* Antoniego Kurpiela (Złoczów 1900). Zrzeszeni w Stowarzyszeniu uczniowie seminarium nauczycielskiego jako podstawową pomoc dydaktyczną wybrali *Historię literatury polskiej dla młodzieży* Karola Mecherzyńskiego (Kraków 1873).

Nieco inaczej przebiegał proces samokształcenia w szkole realnej, gdzie dość często zmieniano kompendia literackie, pełniące funkcję książek podręcznych. Koło pracujące w tym zakładzie edukacyjnym, w pierwszej fazie swojej działalności posługiwało się *Kursem historii literatury* Władysława Nehringa (Poznań 1866), a w następnych latach podręcznikiem Karola Mecherzyńskiego¹⁵, który później zastąpiono wspomnianymi już wypisami i *Wzorami prozy* Jana Rymarkiewicza (Poznań 1856). *Zarys dziejów literatury polskiej* Adama Kuliczowskiego (Lwów 1872), sprowadzony do tajnej biblioteczki, okazał się – zgodnie z zapisem sprawozdawcy – dla celów Koła zbyt obszerny, ale nie był to zapewne najważniejszy mankament tej książki, ponieważ *Podręcznik do dziejów literatury polskiej* Antoniego i Mikołaja Mazanowskich, na który się zdecydowano, miał podobną objętość¹⁶.

Właściwie wszystkie kompendia szkolne, z których członkowie „Jedności” czerpali wiedzę o literaturze polskiej, łączyła jedna zasadnicza cecha: wysoka ocena twórczości Adama Mickiewicza, mimo krytycznego osądu niektórych utworów, np. *Konrada Wallenroda* i *Dziadów*. Władysław Nehring zwracał uwagę na ogromny wpływ, jaki poezja romantyczna wywarła na życie narodu, stwierdzając wszakże, że nie zawsze było to oddziaływanie właściwe. Poznański pedagog nie pochwalał ani nadmiernej egzaltacji, ani

¹⁴ Tamże. Zastosowanie przytaczanego cytatu z *Dziadów* cz. II jako zachęty do pokonywania trudności w przemówieniu do nowych członków wymagało z pewnością interpretacyjnego komentarza, ponieważ ich wiedza o literaturze i umiejętności językowe były najczęściej – na tym wstępnym etapie – znikome.

¹⁵ Nie wiadomo, czy były to *Wypisy polskie dla szkół męskich i żeńskich z najcelniejszych pisarzy krajowych zebrane i ułożone* (Kraków 1877), czy *Przykłady i wzory z najcelniejszych poetów z zastosowaniem do Historii literatury polskiej opowiedzianej w krótkości dla młodzieży*, (t. 1/2, Kraków 1874), czy też *Historia literatury polskiej* [...] (Kraków 1873). Prawdopodobnie używano dwu ostatnich podręczników, ponieważ w zasadzie stanowiły one całość. Pamiętniki „Jedności” jednak tego nie precyzują, nie podają również, z którego wydania wymienianych podręczników korzystano.

¹⁶ Być może o rezygnacji z podręcznika Kuliczowskiego przesądził zawarty w nim ściśle faktograficzny i bardzo oszczędny, suchy i mało interesujący wykład dziejów literatury polskiej, a za wyborem książki Mazanowskich przemawiały wprowadzone do niej streszczenia dzieł literackich i dość obszerne ich omówienia.

spisku i zdrady¹⁷ jako drogi, którą wybierali romantyczni bohaterowie (Konrad Wallenrod, Konrad), dlatego spośród dzieł Mickiewicza najwyżej stawiał *Pana Tadeusza*¹⁸, a w jego autorze widział głównie twórcę „nowszej poezji epicznej”. Mimo to nie omieszczał zaznaczyć przełomowego znaczenia twórczości wieszczą dla literatury polskiej, wyrażając opinię, że: „dźwignął polską poezję z poziomów deklamacji i dowcipu do tej wysokości, gdzie przebywa wielkość myśli i piękność ideałów. Od niego dopiero zaczyna się poezja polska w pełnym znaczeniu tego słowa”¹⁹. Z kolei Włodzimierz Spasowicz podkreślał, że wielki Adam „poezję polską uczynił [...] bardziej narodową i wyzwolił od feudalnej względem literatur obcych zależności”²⁰.

Wyjątkowość osobowości i talentu Mickiewicza starali się również wyeksponować Mazanowscy, pisząc:

Był jako charakter niezrównoważony, był też jako poeta największy. Obdarzony uczuciowością głęboką, szczerą i nadzwyczaj pobudliwą wyobraźnią plastyczną, lubo nie tak lekką jak Słowackiego, rozumem jasnym i rozległym – poeta posiadał wszystkie warunki wszechstronnego geniuszu, duszę i oko wlepione miał w tętno narodowego życia, z miłością je śledził, a czuł głębiej, widział dalej i trzeźwiej, niż inni [...]”²¹.

Jednak najbardziej entuzjastycznie ocenił wieszczą i jego spuściznę literacką Antoni Kurpiel, formułując sąd następujący:

Mickiewicz – największy z naszych poetów z powodu doskonałej formy, wielkiej wyobraźni i potężnego uczucia, z powodu rodzimej treści swych utworów, którymi stał się najdoskonalszym wyrazem uczuć i pragnień pokoleń, jest dla nas dziś, jak dla ojców naszych, pokrzepieniem serc, potrzebą rozumu, zaspokojeniem uczucia. Genialny poeta jest zarazem najszlachetniejszym, najpiękniejszym charakterem [...]. Dla nas największy, najukochańszy, dla wszystkich, dla całego świata oświeconego jeden z najpotężniejszych geniuszów poetycznych²².

Podręczniki jednak nie tylko kształtowały opinię młodzieży o twórcy *Ody do młodości*, ale dostarczały także informacji biograficznych, zaznajamiały z treścią dzieł; przynosiły wzorce lub propozycje ich interpretacji, zapoznawały z sądami krytyków literackich i umożliwiały lekturę całych utworów bądź ich fragmentów. Na przykład Władysław Nehring, omawiając spuściznę pisarską Mickiewicza, zwracał uwagę czytelnika na *Kurs literatur słowiańskich* jako jedno z najważniejszych opracowań historii literatury

¹⁷ Zapewne z podobnych względów Antoni Kurpiel, omawiając poezję dramatyczną w ogóle pominął *Dziady* A. Mickiewicza, a S. Tarnowski niechętnie odnosił się do gloryfikacji zrywów narodowowyzwoleńczych, występujących w twórczości wieszczą.

¹⁸ Bardzo pochlebna, choć niewątpliwie tendencyjnie jednostronna jest również opinia o *Panu Tadeuszu* Karola Mecherzyńskiego, który pisał: „Nie rozwija tu poeta żadnej politycznej idei, dramatu, wyższych umysłowych potęg; jest to dramat powszechnego życia społeczeństwa, obyczajów szlachty litewskiej, zdjęty ze świata rzeczywistego, z czasów niedawno w przeszłość zapadłych [...]. Poemat ten pod względem treści i formy zalecający się klasycznym wykończeniem i najwyborniejszą plastyką, stylem pełnym świeżości, barwnym, świetnym, uroczym, należy do utworów pierwszego rzędu i najcenniejszych ozdób naszej literatury” (*Historia literatury polskiej*, Kraków 1873, s. 326).

¹⁹ W. Nehring, *Kurs historii literatury dla użytku szkół*, Poznań 1866, s. 121.

²⁰ W. Spasowicz, *Dzieje literatury polskiej*, wyd. 3, Kraków b.r.w., s. 363.

²¹ A. M. Mazanowscy, *Podręcznik do dziejów literatury polskiej*, Kraków 1902, s. 235–236.

²² A. Kurpiel, *Podręcznik do dziejów literatury polskiej*, Złoczów, b.r. w. (ok. 1900), s. 147.

polskiej. Natomiast Włodzimierz Spasowicz prezentację twórczości poety²³ łączył z jego biografią, próbował też pokazać wzajemne stosunki między Mickiewiczem i Słowackim. Podobnie jak galicyjscy autorzy szkolnych zarysów literatury polskiej starał się osłabić polityczną wymowę dzieł Mickiewicza, sugerując, że pisząc *Konrada Wallenroda* poeta nie miał żadnych intencji tego typu.

Z kolei w *Podręczniku do dziejów literatury polskiej* braci Mazanowskich młody czytelnik mógł znaleźć streszczenia i poparte niewielkimi cytatami interpretacje takich dzieł poety, jak: *Żeglarz*, *Oda do młodości*, *Ballady*, *Dziady cz. II i IV*, *Sonety krymskie*, *Konrad Wallenrod*, *Farys*, *Do matki Polki*, *Dziady cz. III*, *Księgi narodu i Księgi pielgrzymstwa polskiego* oraz *Pan Tadeusz*. Członkowie „Jedności” nie poprzestawali jednak na zgłębianiu rozważań historyczno-literackich, ale dążyli do poznania dzieł mistrza polskiej poezji romantycznej poprzez ich czytanie – i tu z pomocą przychodziły im wypisy szkolne oraz systematycznie gromadzone kółkowe biblioteczki.

W zastosowanych do *Historii literatury polskiej* K. Mecherzyńskiego *Przykładach i wzorach*²⁴ utwory Mickiewicza i fragmenty obszerniejszych objętościowo dzieł znalazły się w tomie II na stu dwudziestu pięciu stronach (s. 99–226). Mecherzyński proponował młodzieży lekturę *Ody do młodości*, *Grażyny*, *Sonetów krymskich*, *Konrada Wallenroda* (fragm.), *Farysa*, *Wielkiej Improwizacji* i *Pana Tadeusza* (fragm. z. 157–226). Natomiast w *Wypisach polskich*²⁵ tegoż autora z roku 1877 wybór utworów poety był już znacznie skromniejszy i obejmował „wyminki z *Pana Tadeusza*: *Burzę*, *Grzybobranie*, *Śniadanie w domu Sędziego*, *Dwór szlachecki* oraz wyjątki z *Grażyny* i *Konrada Wallenroda*: *Skargi Litawora przeciw Witoldowi* i *Alpuhagę*.

Sięgając do wzorów prozy Jana Rymarkiewicza uczniowie mogli, poza wymienionymi wyżej, przeczytać: *Łowy na niedźwiedzia* z *Pana Tadeusza* oraz pieśni: *Wileg* i *Pieśń z wieży* z *Konrada Wallenroda*. Najbardziej reprezentatywny dla twórczości Mickiewicza był dobór tekstów zamieszczonych w *Wypisach polskich* S. Tarnowskiego²⁶ i F. Próchnickiego, ponieważ znalazły się w nich *Ballady* (*Pierwiosnek*, *Świtezianka*, *Trzech Budrysów*), *Sonety* (*Do Niemna*, *Rezygnacja*), *Sonety krymskie* (*Stepy akermanskie*, *Cisza morską*, *Droga nad przepaścią*, *Góra Kykyneis*), wiersze różne (*Oda do młodości*, *Farys*, *Do M...*, *Trójka koni*) oraz fragmenty z *Konrada Wallenroda* z II, IV i III części *Dziadów* oraz z *Ustępu* (*Droga do Rosji* i *Pomnik Piotra Wielkiego*), a także z *Literatury słowiańskiej* (*Stefan Batory*, *Iwan Groźny*, *Piotr Skarga* i *Obrona Częstochowy*). *Pan Tadeusz* był przewidziany do czytania w całości.

Przedstawiony tu zestaw utworów poety dostępnych w szkolnych antologiach, członkowie „Jedności” dopełniali lekturą dzieł Adama Mickiewicza posiadanych przez

²³ W. Spasowicz z okresu wileńsko-kowieńskiego omawia: *To lubię*, *Tukaja*, *Warcaby*, *Kartoflę*, *Odę do młodości* i *Grażynę*, *Dziady cz. II i IV* oraz wystąpienia publicystyczne (*O krytykach i recenzentach warszawskich*), tudzież zaangażowanie w pracę filomatów i filaretów. Mówiąc o pobycie A. Mickiewicza w Rosji komentuje *Konrada Wallenroda*, *Sonety*, *Farysa* i *Historię przyszłości*. W okresie emigracyjnym zwraca głównie uwagę na *Dziady cz. III*, *Pana Tadeusza*, *Księgi narodu i pielgrzymstwa polskiego* oraz związki poety z A. Towiańskim i konflikt z J. Słowackim.

²⁴ K. Mecherzyński, *Przykłady i wzory...*

²⁵ K. Mecherzyński, *Wypisy polskie dla szkół męskich i żeńskich...* W nowym wydaniu z 1890 roku znalazły się jeszcze trzy kolejne fragmenty z *Pana Tadeusza*: *Domejko* i *Dowejko*, *Obłoki* i *Koncert myśliwski*.

²⁶ S. Tarnowski, F. Próchnicki, *Wypisy polskie dla klas wyższych szkół gimnazjalnych i realnych*, cz. 2, Lwów 1891.

kółkowe biblioteczki²⁷. Sięgali też po prace badawcze poświęcone temu twórcy. Wiadomo na przykład, że biblioteczka koła gimnazjalnego dysponowała Mariana Dubieckiego *Historią literatury polskiej, Na tle dziejów narodu skreśloną* (T. 1/2, Warszawa 1888), Hugona Zatheya *Uwagami nad Panem Tadeuszem* (Poznań 1872)²⁸, rozprawką Stanisława Schnür-Pepłowskiego *Adam Mickiewicz* (Lwów 1898) oraz dziełami poety i jego korespondencją w wydaniu paryskim²⁹. Seminarzyści mieli w swoich zbiorach *Pana Tadeusza*. Natomiast bogatszy był księgozbiór Koła w szkole realnej. Poza posiadanymi *Dziełami* autora *Dziadów* postanowiono bowiem zaopatrywać się w podstawowe wydania pism poety, zawierające jego prelekcje paryskie, tłumaczone na język polski, oraz tom studiów i szkiców Józefa Tretiaka pt. *Mickiewicz i Puszkina* (Warszawa 1906). Pierwotne plany nabycia jubileuszowego wydania *Dzieł* Adama Mickiewicza (Lwów 1893–1911) z powodu braku funduszy ograniczono do zakupienia jedynie utworów lirycznych.

Uczniowie zrzeszeni w Związku z dziełami poety obcowali na różne sposoby. Pierwszym z nich była nauka zadanych wiadomości z podręcznika, a drugim – głośne czytanie na zebraniach fragmentów lub całych utworów, podzielonych na „odcinki”. Dzięki wspólnej lekturze gimnazjaliści poznali np. rozdział siódmy *Ksiąg pielgrzymstwa polskiego* oraz wyjątki z *Dziadów*, a uczniowie szkoły realnej *Pieśń Wajdeloty*, część *Epilogu* do *Pana Tadeusza*, a także ustępy o idei polskiej i rosyjskiej z wykładów o literaturze słowiańskiej³⁰.

Głównie jednak dominowało domowe czytanie indywidualne, co w przypadku samokształcenia jest w pełni naturalne. Z zapisów w *Pamiętnikach „Jedności”* wiadomo na przykład, że w szkole realnej w roku 1903 zadano do przeczytania *Grażynę* i *Konrada Wallenroda*, a seminarzyści w dwa lata później bardzo dokładnie poznawali *Pana Tadeusza*. Lekturę tę czytano etapami, księga po księdze, po czym każda z dwunastu części była streszczana na zebraniach koła i stanowiła przedmiot prac pisemnych³¹, a wybranych fragmentów uczono się na pamięć i deklamowano je³².

Pomoc w zrozumieniu i opanowaniu materiału literackiego stanowiły wykłady – i to był trzeci sposób kontaktu ze spuścizną poety. W czasie zgromadzeń kół wygłaszał je zawsze członek starszy, pełniący funkcję prezesa lub sekretarza³³. On też zazwyczaj przeprowadzał egzamin z zadawanych i wykładanych treści, a także był cenzorem prac pisemnych.

Przyjmując za kryterium tematykę wykłady poświęcone Mickiewiczowi można podzielić na następujące grupy:

²⁷ Własną bibliotekę posiadało każde koło „Jedności” w danej szkole. Zbiory pochodziły z darów i zakupów, na które fundusze gromadzono ze składek i kar nakładanych na członków. Obejmowały one podręczniki szkolne, literaturę piękną, prace naukowe i krytykę literacką, a także wykłady i prace uczniów.

²⁸ Nadbitka z „Dziennika Poznańskiego” 1872, s. 90.

²⁹ Niestety, brak informacji, które to było wydanie dzieł A. Mickiewicza. W przypadku korespondencji w grę może wchodzić wydanie: Korespondencja Adama Mickiewicza, Paryż, t. 1 – 1871, t. 2 – 1872.

³⁰ Czytano też wspólnie teksty publicystyczne i opracowania, np. korespondencję z Warszawy o odsłonięciu pomnika Adama Mickiewicza oraz J. Tretiaka *Dwie Zosie Mickiewicza* i P. Chmielowskiego, *Adam Mickiewicz* (Fragmenty o spotkaniu z Goethem w Weimarze); („Świat” 1890, s. 320).

³¹ W roku tym przygotowano prace: Treść III Księgi w *Panu Tadeuszu*, Klótnie i spory w *Panu Tadeuszu* – Nasze drzewa pod względem piękności poetycznej, Wieczór z *Pana Tadeusza*, Napad na dwór według poematu, Powód do klótni w *Panu Tadeuszu*, Treść ostatniej księgi *Pana Tadeusza*.

³² Deklamowano np. *Burza*, *Puszcze litewskie* z *Pana Tadeusza*.

³³ Poza wykładami kursowymi wszyscy członkowie przygotowywali tzw. wykłady wolne.

- a) wprowadzające w epokę mickiewiczowską (Powody rozwoju literatury w okresie Mickiewicza; Cechy literatury polskiej w okresie mickiewiczowskim);
- b) biograficzne (Maryla i jej stosunek do Mickiewicza; I okres życia i działalności poetyckiej Mickiewicza; Mickiewicz na wygnaniu; Ostatnie chwile Mickiewicza),
- c) zapoznające z poszczególnymi utworami poety (*Ballady* Mickiewicza; *Grażyna*; *Dziady*; *O Panu Tadeuszu*; Charakter osób i ocena dzieła),
- d) podejmujące charakterystykę wybranych bohaterów literackich (Zofia z *Pana Tadeusza* jako ideał polskiej kobiety),
- e) omawiające przejawy podstawowych trendów epoki w dziełach wieszczów (Orientalizm Mickiewicza),
- f) interpretujące cytaty zaczerpnięte z dzieł autora *Pana Tadeusza* (Na temat słów wyjętych z *Tukaja*: „Nie masz drugiego człowieka, któremu byś w każdej próbie tak zaufał, jak sam sobie”,
- g) porównujące dzieła Mickiewicza z utworami innych pisarzy, czy też rozpatrujące relacje między trzema wielkimi romantykami polskimi. (Porównanie *Pana Tadeusza* z *Hermanem* i *Dorotą*; Stosunek między Mickiewiczem, Słowackim i Krasińskim).

Wykłady, podobnie jak prace pisemne, które obowiązani byli oddawać wszyscy członkowie³⁴, wywoływały często ożywione dyskusje. Odczytane na zgromadzeniu wypracowania oceniano pod względem poprawności gramatycznej, interpunkcyjnej, ortograficznej i stylistycznej³⁵. Brano też pod uwagę związek z tematem, zrozumienie omawianego dzieła, trafność doboru materiału literackiego, samodzielność opracowania i kompozycję całości. Przypominano również członkom o potrzebie dostosowania wybieranego tematu do stanu wiedzy przedmiotowej i umiejętności piszącego. Dzięki tym zadaniom domowym młodzież dokładniej poznawała biografię poety (Mickiewicz w Tuhanowiczach; Wrażenia młodych lat u Mickiewicza i Goethego; Życiorys Adama Mickiewicza) oraz genezę, temat i główne przesłanie jego dzieł (Osnowa *Konrada Wallenroda*; *Księgi narodu i pielgrzymstwa polskiego*: Kiedy i w jakich okolicznościach powstały: Najgłówniejsze myśli). Uczyla się także zwięźle przedstawiać treść utworów (Treść *Grażyny*; *Lilie* – treść ballady A. Mickiewicza; Treść *Konrada Wallenroda*)³⁶, opowiadać o zdarzeniach i losach bohaterów (Gość w zamku. Gerwazy opowiada historię ostatniego z Horeszków; Opowiadanie Wajdeloty z *Konrada Wallenroda*; Robak. Historia Jacka Soplicy), opisywać sytuacje, obyczaje i zjawiska przyrody (Polowanie na niedźwiedzia według *Pana Tadeusza*; Wieczór z *Pana Tadeusza*; Zgon ostatniego z Horeszków), charakteryzować postacie (Charaktery kobiet w *Panu Tadeuszu*; Postać bohatera Konrada w poemacie Mickiewicza *Konrad Wallenrod*; Charakter Robaka według *Pana Tadeusza*; Tadeusz i Zosia), analizować, interpretować i rozwijać cytaty („I ten szczęśliwy, kto padł wśród zawodu; Jeżeli poległym ciałem/Dał innym szczebel do sławy grodu/Razem młodzi przyjaciele!) oraz wyjaśniać podstawowe pojęcia (Wallenrodyzm).

Uczniowie podejmowali również próby rozwiązywania następujących problemów literackich:

- Dlaczego są *Dziady* niby-dokumentem do życia A. Mickiewicza;

³⁴ Za niedotrzymanie terminu złożenia pracy, nieprzygotowanie do wykładu, nieobecność na zgromadzeniu, słowem za niewywiązywanie się z obowiązków ciążących na każdym członku, nakładano na niego karę pieniężną, najczęściej od 10 do 20 halerzy.

³⁵ Szczegółowa analiza i ocena pracy była zadaniem cenzora, który zapoznawał się z nią przed jej prezentacją na zgromadzeniu.

³⁶ Streszczano również *Świteziankę*, *Rybkę*, *Trzech Budrysów*, *Panią Twardowską*, *To lubię*, poszczególne księgi *Pana Tadeusza* oraz *Księgi narodu i pielgrzymstwa polskiego*.

- Dziady, obraz pracy i myśli cierpiących Polaków;
 - Czy lud wiejski uznał już w Mickiewiczu swojego poetę;
 - Czy Mickiewicz był antysemitą (autor dowodził, że nie);
 - O Adamie Mickiewiczu i jego wpływie na naród polski;
 - Co zawdzięczamy Mickiewiczowi i jakie powinności mamy względem niego.
- Relacjonując treść pracy, rozwijającej temat ostatni, sekretarz Związku zapisał:

Podał on [autor] tu pobieżnie, że Mickiewicz jest dlatego naszym wieszczem, ponieważ nam dał nowy zasób życia umysłowego i duchowego na przyszłość. On nas utrzymał przez swe dzieła na wysokości ludu wykształconego, bez niego prawdopodobnie dawno bylibyśmy już albo zrusyfikowani, albo zgermanizowani. Okażemy swą wdzięczność dla niego, jeżeli będziemy się starali przeprowadzić w czyn, na co on w swych dziełach wskazał. Jeżeli go sobie weźmiemy w naszym życiu za wzór szlachetnego człowieka, szczerego przyjaciela, dobrego ojca, prawego obywatela, to będzie wdzięczność i szacunek w najpiękniejszej formie, w jakiej je okazać jesteśmy w stanie³⁷.

Z przytoczonego tu sprawozdania można wnosić, że przygotowując wypracowania uczniowie uświadamiali sobie, na czym polega wielkość twórcy, którego uczynili swoim patronem, jakie są związki jego dzieł z losami narodu i skąd bierze się ich znaczenie dla kolejnych pokoleń Polaków. Mickiewicz traktowany przez młodych jako nauczyciel, wychowawca i paradygmat osobowy, niewątpliwie oddziaływał na ich postawy i przekonania. Od niego uczyli się patriotyzmu i poświęcenia dla kraju, ale jak na generację pozytywistów przystało, pragnęli zdobyć wykształcenie, by służyć ojczyźnie wiedzą i pracą. Zadania te budziły również wrażliwość estetyczną piszących, wyzwalać ich zainteresowanie kształtem artystycznym dzieł literackich i pięknem poetyckiego słowa (np. Piękności *Grażyny*). Ponadto służyły nabywaniu sprawności w posługiwaniu się językiem ojczystym i różnymi formami wypowiedzi, pokazywały też, że tę samą treść można wyrazić na różne sposoby (Parafraza ballady Adama Mickiewicza *Lilie*).

Dość poważną rolę w procesie samokształcenia literackiego, realizowanego przez członków „Jedności”, spełniały deklamacje, stając się kolejnym sposobem kontaktu z dziełami poety. O tym, jak bardzo znaczący był to sposób może świadczyć fakt, że w okresie działania Związku³⁸, w gimnazjum, seminarium nauczycielskim i szkole realnej młodzież wyuczyła się na pamięć i wygłosiła na zgromadzeniach 96 różnych tekstów A. Mickiewicza. Jeśli weźmiemy jeszcze pod uwagę, że wiele utworów i fragmentów cieszyło się wielką popularnością i w związku z tym częstość ich pamięciowego opanowywania i powtarzania była duża, to okaże się, że dzieła poety deklamowano w wymienionym przedziale czasowym około 250 razy, co oznacza, że w każdym roku członkowie kół w poszczególnych szkołach słuchali średnio pięciu utworów Mickiewicza, prezentowanych przez kolegów³⁹. Ich lista rankingowa przedstawia się następująco⁴⁰:

³⁷ Księga Jedności ze Szkoły Realnej w Cieszynie, l. 1895–1904. Książnica Cieszyńska, rkps., PTL 63, s. 128.

³⁸ „Jedność” w gimnazjum pracowała 27 lat (1887–1914), w szkole realnej 10 lat (1895–1905), a w seminarium – 13 lat (1893–1908).

³⁹ Jeśli weźmiemy pod uwagę, że uczniowie pracowali co najmniej dwa lata, gdy wstępowali do koła w klasie VII, a najdłużej 5 lat, w przypadku, gdy zaczynali konspiracyjną działalność w klasie IV, to okaże się, że każdy członek mógł wysłuchać w ciągu całego okresu samokształcenia odpowiednio od 10 (2 x 5) do 25 (5 x 5) tekstów pióra A. Mickiewicza.

⁴⁰ Pozostałe utwory powtarzały się trzy lub dwa razy, a czasem sięgano po nie jedynie raz.

<i>Oda do młodości</i>	19
<i>Czaty</i>	14
<i>Koncert Jankiela</i> ^{*41}	10
<i>Śmieć pułkownika</i>	9
<i>Nocleg</i>	9
<i>Alpuhara</i>	8
<i>Reduta Ordona</i>	8
<i>Do matki Polki</i>	7
<i>Golono strzyżono</i>	6
<i>Pieśń Wajdeloty</i>	5
<i>Sąd z Konrada Wallenroda</i>	5
<i>O roku ów...</i> [*]	5
<i>O Domejce i Dowejce</i> [*]	5
<i>Pani Twardowska</i>	5
<i>Farys</i>	4
<i>Pies i wilk</i>	4
<i>Trzech Budrysów</i>	4

W zestawie recytowanych tekstów najwięcej fragmentów pochodziło z *Pana Tadeusza*, bo aż trzydzieści trzy, dwadzieścia z *Dziadów*, a szesnaście z *Konrada Wallenroda*. Nie brakło również ballad i romansów (13 tytułów), bajek i powiastek (6 utworów) i wierszy różnych. Przy wyborze utworu na plan pierwszy z pewnością wysuwało się kryterium narodowe, dlatego preferowano dzieła ukazujące prześladowanie narodu polskiego przez zaborców, prezentujące postawy patriotyczne, wzywające do solidarnej pracy i walki na rzecz ojczyzny, malujące urodę rodzimej przyrody i piękno dawnych obyczajów. Chętnie sięgano też po wiersze o zabarwieniu humorystycznym.

Deklamacje kształciły pamięć, uczyły właściwej dykcji i emisji głosu, stosownego tempa wygłaszania, interpretacji głosowej poprzedzonej analizą przygotowywanego do recytacji tekstu. Natomiast członkowie zgromadzenia, oceniając wykonanie, brali pod uwagę jego zgodność zarówno z regułami żywego słowa, jak i z przesłaniem ideowym utworu. Konsekwencję niedostatecznego wyuczenia się wiersza stanowiło zazwyczaj polecenie powtórnego przygotowania deklamacji.

Jeszcze innym sposobem poznawania spuścizny Mickiewicza było wykorzystanie jego utworów w funkcji pieśni, których uczono się na zebraniach śpiewaczych, a następnie śpiewano chórem przy rozpoczęciu lub zakończeniu zgromadzenia. Najczęściej osiągnięciu odpowiedniej atmosfery służyły: *Pieśń Filaretów*, *Świtezianka*, *Alpuhara*, *Wilia*, *Nie dbam jaka spadnie kara...*, *O matko Polko*, *Polaty się tzy*.

Swoje obowiązki członkowie „Jedności” traktowali bardzo poważnie, dlatego rzetelność i pracowitość stanowiły stałe cechy ich działalności. Z systematycznie zadawanego materiału egzaminowano. Uczniów obowiązywała znajomość biografii i całej twórczości Adama Mickiewicza. Szczególny nacisk kładziono na poznanie *Pana Tadeusza* drogą własnej lektury i przygotowanie tekstów do deklamacji.

Na podstawie przedstawionych tu materiałów można stwierdzić, że dzięki tajnemu samokształceniu uczniowie szkół średnich Cieszyzna w latach 1886/1887–1914 odzyskali świadomość narodową i poczucie obywatelskiej odpowiedzialności za przyszłe losy Polski. Ważną rolę w tym procesie odnowy odegrała poezja A. Mickiewicza. Ona stanowiła przykład pięknej polszczyzny, uczyła szacunku dla wszystkiego, co narodowe i dostarczała wzorów postępowania. Należy przy tym podkreślić, że młodzież najprawdopodobniej dobrze, a może nawet bardzo dobrze знаła dzieła wieszczów. Jan Galicz, były członek „Jedności”, pisze:

⁴¹ Gwiazdką oznaczono fragmenty z *Pana Tadeusza*.

[...] wiadomości nasze z zakresu literatury i historii polskiej niejednokrotnie przewyższały poziom absolwentów gimnazjów polskich w Galicji, natomiast odczuwaliśmy brak wprawy w ustnej konwersacji, jako że poza Związkiem nie mieliśmy do tego sposobności, uczęszczając do szkół niemieckich⁴².

To prawda, że członkowie „Jedności” często traktowali twórczość autora *Dziadów* instrumentalnie, ważniejsze było dla nich jej oddziaływanie wychowawcze i walory kształcące niż wartość artystyczna, ale niewątpliwy jest fakt, że w życiu dorosłym stworzyli grupę inteligencji śląskiej, realizującej ideały młodości. Byli wśród nich publicyści, adwokaci i notariusze, profesorowie uniwersytetu, nauczyciele szkół średnich i ludowych, urzędnicy oraz inżynierowie. Stałość przekonań, głęboki patriotyzm, gotowość służenia wiedzą i pracą odrodzonej Polsce, globalnie rzecz ujmując, zawdzięczali z pewnością samokształceniu i samowychowaniu zbiorowemu, podjętemu w „Jedności”, ale znaczący wpływ lektury dzieł Adama Mickiewicza w tych procesach nie podlega dyskusji.

⁴² J. G a l i c z, „Jedność” Garść wspomnień z okazji 50-lecia jej założenia, [w:] Tenże, *Z minionych lat. Przyczynek do historii ruchu narodowego na Śląsku Cieszyńskim*, Cieszyn 1937, s. 136.

KS. CZESŁAW GALEK
Zamość

POGLĄDY BOLESŁAWA PRUSA NA WYCHOWANIE DZIECI I MŁODZIEŻY

Nazwisko Bolesława Prusa (1847–1912) można spotkać niemalże w każdej książce z zakresu historii wychowania¹. Również w wielu opracowaniach dotyczących jego twórczości publicystycznej i beletrystycznej, słusznie podkreśla się fakt, iż problematyce wychowawczej poświęcił jej znaczną część². Jednak dokładna analiza spuścizny piśmienniczej wykazuje, że autor *Emancypantek* nie tylko wypowiadał się na tematy wychowania i kształcenia, ale stworzył całościowy system pedagogiczny, osadzony na solidnych podstawach antropologicznych i aksjologicznych oraz jasnej wizji celów i metod wychowania³. W ramach programu wspólnego pozytywistom warszawskim, „pracy od podstaw” i „pracy organicznej”, swoją ofertę programową odnośnie wychowania i kształcenia kierował do całego społeczeństwa. Niemniej jednak przedmiotem jego szczególnej troski było wychowanie i kształcenie młodego pokolenia Polaków, poddane- go w warunkach rozbiorów rasyfikacji i germanizacji. W niniejszym artykule zostaną ukazane jego przemyślenia na temat wychowania dzieci i młodzieży na tle jego ogólnych założeń pedagogicznych.

¹ Zob. S. K o t, *Historia wychowania*, t. 2: *Wychowanie nowoczesne. Od połowy wieku XVIII do współczesnej doby*, Warszawa 1996, wyd. 3, s. 306; R. W r o c z y ń s k i, *Dzieje oświaty polskiej 1795–1945*, Warszawa 1996, s. 126; 163–168; I. S. M o ż d ż e ń, *Historia wychowania 1795–1918*, Kielce 2000, s. 310; J. D r a u s, R. T e r l e c k i, *Historia wychowania*, t. 2: *Wiek XIX i XX*, Kraków 2005, s. 108–110.

² Zob. R. W r o c z y ń s k i, *Programy oświatowe pozytywizmu w Polsce na tle społecznym i gospodarczym*, Łódź–Warszawa 1949; to samo pod zmienionym tytułem: *Myśl pedagogiczna i programy oświatowe w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX w.*, Warszawa 1955; wyd. 2, uzup. i rozszerzone: Warszawa 1963 (tu o Prusie na s. 83–84); tenże, *Pedagogika pozytywizmu warszawskiego*, Wrocław 1958, s. XLI–LIII; H. K a c z o r o w s k i, *Poglądy pedagogiczne Bolesława Prusa*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1962, nr 3, s. 415–450; A. R y n i o, M. K o r n a f e l, *Poglądy Bolesława Prusa na wychowanie i nauczanie*, „Roczniki Nauk Społecznych” 27 (1999), z. 2 [Pedagogika], s. 83–96.

³ Zob. Cz. G a l e k, *Myśl pedagogiczna Bolesława Prusa na tle pozytywizmu polskiego*, Zamość 2005.

POJĘCIE I CELE WYCHOWANIA

Prus nie zgadzał się z poglądami Jana Jakuba Rousseau (1712–1778) o naturalnej dobroci człowieka, który nie potrzebuje wychowania. Co więcej, w 1901 r. poddał druzgocącej krytyce poglądy czasów oświecenia, negujące potrzebę wychowania. W jego ocenie brak należytego wychowania młodego pokolenia na Zachodzie zaowocował demoralizacją społeczeństw i wzrostem przestępczości⁴. Stąd bardzo mocno podkreślał jego potrzebę i konieczność, określając go „fundamentem wszelkiej działalności obywatelskiej”⁵. Szansę przetrwania narodu polskiego w warunkach politycznej niewoli widział właśnie we właściwym wychowaniu dzieci i młodzieży. Podobnie jak kiedyś założyciel Akademii Zamojskiej, Jan Zamoyski (1542–1605), często wyrażał przekonanie, że od „wychowania [...] zależy przyszłość narodów”⁶.

Zgodnie z założeniami pozytywistycznymi, autor *Lalki* definicję wychowania wprowadza z obserwacji świata natury: „cóż to jest wychowanie? W mowie hodowców jest to – tresura, w języku psychologów jest to – zaszczepianie w duszy ludzkiej pewnych nałogów i zwyczajów, korzystnych dla jednostek i dla ogółu”⁷. Celem wychowania jest więc ukształtowanie w wychowanku dobrych nawyków i sprawności we wszystkich dziedzinach jego aktywności, a szczególnie do kierowania się w życiu „nie przemijającymi wrażeniami, ale ideałami, które ludzkość od wieków uznawała za najwyższe”⁸. Pomińmy, że w swoich wypowiedziach często podkreślał znaczenie w wychowaniu tradycyjnych ideałów, takich jak dobro, prawda i piękno, to jednak stworzył własną ich teorię.

W centrum jego myśli pedagogicznej znalazła się, częściowo zapożyczona od Herberta Spencera (1820–1903), ale twórczo przez niego uzupełniona i gruntownie przemysłana teoria moralności, oparta na trzech ideałach: użyteczności, doskonałości i szczęścia⁹. Teorii ideałów poświęcił w całości rozprawę psychologiczno-pedagogiczną *Najogólniejsze ideały życiowe*. Nie zacieśniał się w niej tylko do pola pedagogiki, ponieważ rozumiał ideały szeroko – jako ostateczne cele w procesie postępu jednostki i społeczeństwa, jednak w widoczny sposób były one wpisane w jego myśl pedagogiczną. Przez ideał Prus rozumiał „umysłowy obraz rzeczy, która jeszcze nie istnieje, lecz którą pragniemy i pożądamy. Jest to obraz rzeczy, „jaka być powinna”, aby nas uszczęśliwiła, aby zaspokoiła najszlachetniejsze nasze popędy i potrzeby”¹⁰. Źródłem ideałów były dla niego natura, człowiek i Bóg. Zarówno jednostki, jak i społeczeństwa dążą do osiągnięcia wielu ideałów, w tym również niemożliwych do osiągnięcia (np. wiecznej młodości). Dlatego ostatecznie sprowadził je do trzech, w jego ocenie „życio-

⁴ B. P r u s [A. G ł o w a c k i], *Kroniki*, oprac. Z. Szwejkowski, t. 1–20, Warszawa 1953–1970, t. 17, s. 20 (dalej: K i nr tomu).

⁵ K 20, s. 157.

⁶ Tamże, s. 122.

⁷ Tamże. Por. K 16, s. 96–97.

⁸ K 20, s. 122.

⁹ Ideały szczęścia i użyteczności Prus zaczerpnął od Spencera. Ideał doskonałości jest natomiast jego osobistym pomysłem. Por. Z. O b r z u d, *Zagadnienie cywilizacji u Prusa*, w: *Księga pamiątkowa ku uczczeniu czterdziestolecia pracy naukowej Prof. Dra Juliusza Kleinera*, Łódź 1949, s. 401. Na temat teorii ideałów z punktu widzenia filozoficzno-psychologicznego zob.: F. A r a s z k i e w i c z, *Bolesław Prus i jego ideały życiowe*, Lublin 1925; T. B u d r e w i c z, *W sprawie „Najogólniejszych ideałów życiowych” Prusa-Głowackiego*, [w:] *Prus, pisarz, publicysta, myśliciel*, red. M. Woźniakiewicz-Dziadosz, S. Fita, Lublin 2003, s. 367–379. M. G ł o g e r, *Książka dla wszystkich i dla nikogo. „Najogólniejsze ideały życiowe” wobec „filozofii życia”*, w: tamże, s. 381–395.

¹⁰ A. P r u s [A. G ł o w a c k i], *Najogólniejsze ideały życiowe*, Warszawa 1905, wyd. 2, s. 3–4.

wych”, tzn. możliwych do osiągnięcia: użyteczności, szczęścia i doskonałości. Za ich przeciwieństwa uważają szkodliwość, nieszczęście i niedoskonałość¹¹.

Źródłem ideału użyteczności są dla niego działania człowieka, społeczeństwa i przyrody. Jeśli przyczyniają się one do szczęścia lub wzrostu doskonałości poszczególnych ludzi, społeczeństwa, natury lub rzeczy – są użyteczne, jeśli nie – są szkodliwe. Kwintesencja ideału szczęścia zawarta jest w zmianach, jakie się dokonują w świecie natury, przyrody, w społeczeństwie i samym człowieku. Jeśli są one pozytywne, np. służą zaspokojeniu głodu, to wtedy mamy do czynienia ze szczęściem, jeśli negatywne – z nieszczęściem. Natomiast istotę doskonałości widział w rozwoju według z góry obmyślanego planu, jak to ma miejsce w świecie natury. Doskonalenie się człowieka polega na pracy nad sobą, zmierzającej do jego wszechstronnego i optymalnego rozwoju fizycznego i duchowego. W jego rozumieniu doskonałym pod względem fizycznym jest człowiek silny, zdrowy, sprawny fizycznie, a przy tym o ładnej aparycji, a ich przeciwieństwa świadczą o jego niedoskonałości. Doskonalenie duchowe natomiast polega na kształtowaniu umysłu, uczuć i woli. Kiedyś doskonalenie człowieka przebiegało w sposób spontaniczny, z czasem jednak stało się domeną wychowania instytucjonalnego.

Prus dokonał hierarchizacji ideałów, biorąc pod uwagę ich zapotrzebowanie społeczne. Najwięcej ludzi liczy na użyteczność innych, mniej interesuje się ich doskonałością, a tylko nieliczni są zatroskani o ich szczęście. Z tych obserwacji wyciągał bardzo ważny wniosek pedagogiczny: „Od chwili, kiedy zaczynasz żyć i działać świadomie, staraj się: przede wszystkim być *użytecznym*, później – staraj się o własną *doskonałość*, a dopiero na końcu – o własne *szczęście* [...] Bądź użyteczny, to jest ciągle *pracuj dla innych, siebie doskonał, a o własne szczęście dbaj o tyle tylko, ile potrzeba, ażebyś mógł być użytecznym i doskonałym* – oto program i hasło, z którym można obejść cały świat i wszędzie znaleźć sympatię, szacunek i pomoc”¹².

Prus traktował integralnie omawianą triadę ideałów. Jego zdaniem ideał szczęścia, rozwijany w oderwaniu od innych, prowadzi do szukania przyjemności zmysłowych, chęci użycia, co kończy się degradacją finansową, biologiczną i duchową nie tylko pojedynczych ludzi, ale całego społeczeństwa. Natomiast dążenie do doskonałości, związane z przesadnym ascetyzmem, połączone w dodatku z próżniactwem, może prowadzić do psychopatii. Ludzie, którzy chcą być użyteczni poprzez ciągłą pracę bez przyjemności, odpoczynku i doskonalenia się, stają się bezdusznymi maszynami i niewolnikami¹³.

W uzasadnieniu tych powiązań szczególnie dobitnie wybrzmiewa religijna, chrześcijańska podbudowa całości rozważań Prusa. Najwyższym ideałem, do którego człowiek powinien dążyć, jest Bóg: „Ideały [...] nie są trzema klejnotami, z których można by wybrać jeden, a wyrzec się innych. Są to raczej trzy konary mistycznego drzewa, pomiędzy których – Użyteczność kieruje się w stronę świata, Szczęście głęboko zapuszcza

¹¹ Tamże, s. 3–12; K 16, s. 37; A. G ł o w a c k i, *Listy*, oprac., komentarzem i posłowiem opatrzyła K. Tokarzówna, Warszawa 1959, s. 280; B. P r u s, *Stółko o krytyce pozytywnej*, w: tenże [A. G ł o w a c k i], *Pisma*, red. Z. Szwejkowski, t. 1–29, Warszawa 1948–1952, t. 29, s. 209 (dalej: *Pisma*, t.); W r o c z y Ń s k i, *Pedagogika społeczna Bolesława Prusa*, „Oświata i Kultura” 1947, nr 9/10, s. 509; A r a s z k i e w i c z, *Bolesław Prus i jego ideały życiowe*, s. 62–64; tenże, *Bolesław Prus, Filozofia, kultura, zagadnienia społeczne*, Lublin 1948, s. 90–92.

¹² P r u s, *Najogólniejsze ideały*, s. 67–68. Por. A. G ł o w a c k i, *O ideale doskonałości*, Warszawa 1982; tenże, *Listy*, s. 163; P r u s, *Listy ze starego obozu*, w: *Pisma*, t. 1, s. 137–138; K 17, s. 18–19.

¹³ Tenże, *Najogólniejsze ideały*, s. 62–63; tenże, *Listy ze starego obozu*, w: *Pisma*, t. 1, s. 132–138; Z. S z w e j k o w s k i, *Twórczość Bolesława Prusa*, Warszawa 1972, wyd. 2, s. 311–312, 314–317. „Kto chce być szczęśliwy – pouczał – musi być użytecznym i doskonalić się; a gdyby mnie zapytano, jakim sposobem to [...] odpowiedziałbym: pracą – mądrością – życzliwością” (K 18, s. 209).

się w ludzką duszę, a Doskonałość powoli i stopniowo wznosi się do Boga”¹⁴. Szczytem i ostatecznym celem rozwoju człowieka w ujęciu Prusa okazuje się być zjednoczenie z Bogiem, a więc nie co innego, jak świętość – według katolickich definicji terminu. Do niej właśnie powinno zmierzać wychowanie. „Pozytywista ewangeliczny” ukazał przykład człowieka dążącego do takiego celu – główną bohaterkę *Emancypantek* – Madzię Brzeską¹⁵. Wychodząc z założeń antropologii chrześcijańskiej, uważał, że człowiek jako ikona Boga, ma obowiązek nieustannego rozwijania w sobie podobieństwa do Stwórcy i Jego naśladowania, co lapidarnie ujął w myśli przekazanej do druku pod koniec życia, lecz opublikowanej już po jego śmierci: „Nigdy nie oddałem narodowi większej usługi, jak kiedy mówię mu: pamiętaj, że jest Bóg i że musisz Go naśladować pod karą śmierci i wiecznego potępienia”¹⁶.

Jeśli chodzi o szczegółowe cele wychowania, to opierając się na poglądach Spencera, Prus ujął je w pięciu punktach:

- powinno nauczyć człowieka troski o zdrowie;
- nauczyć go pracy;
- nauczyć umiejętności życia w rodzinie i właściwego wychowania dzieci;
- wszczepić mu poczucie obowiązków i praw obywatelskich oraz zapoznać go z prawami rządzącymi życiem społecznym;
- przygotować go do uczestnictwa w kulturze oraz właściwego spędzania wolnego czasu¹⁷.

Zgodnie z założeniami swojej antropologii, a także poglądami Spencera, Prus dzielił wychowanie na umysłowe, moralne i fizyczne. Wychowanie fizyczne powinno ukształtować człowieka zdrowego i silnego. Wychowanie umysłowe natomiast powinno wykształcić w człowieku takie zdolności, jak obserwacja, pamięć, wyobraźnia, logiczność myślenia, dążenie do samodzielnego poszukiwania prawdy¹⁸. Zwieńczeniem pracy pedagogicznej jest wychowanie moralne, które polega na kształtowaniu sumienia człowieka i realizowaniu przez niego wartości moralnych. Wychowanie moralne zbliża człowieka do ideału doskonałości, a tym samym do Boga, o czym przekonuje czytelnika w ciepłym tonie: „ażebys ty, dziecko Boże, we własnym życiu odtworzyło twego Ojca, Boga... A czymże jest Bóg? Bóg jest najwyższym Idealem, jest najwyższym Pięknem, Prawdą

¹⁴ P r u s, *Najogólniejsze ideały*, s. 84. Por. K 16, s. 37–38; K. T u r e y, *Bolesław Prus a romantyzm*, Lwów 1937, s. 194–197.

¹⁵ Zob. S. F i t a, *Pozytywista ewangeliczny. Problematyka religijna w twórczości Bolesława Prusa*. Roczniki Humanistyczne 35 (1987), z. I, s. 5–45; F. A r a s z k i e w i c z, *Problematyka kultury religijnej w twórczości Bolesława Prusa*, Lublin 1947, s. 15–18.

¹⁶ P r u s, *Bóg i człowiek*, w: *Z teki Bolesława Prusa*, „Tygodnik Ilustrowany” 1912, nr 41, s. 847. Por. Człowiek „to dziecię Boże, stworzone na obraz i podobieństwo Ojca, którego powinien naśladować” (P r u s, *Od upadku do odrodzenia*, w: tenże [A. G ł o w a c k i], *Wczoraj – dziś – jutro. Wybór felietonów*, wybrał, oprac., przedmową i przypisami opatrzył Z. Szwejkowski, Warszawa 1973, s. 312); K 20, s. 53; K 16, s. 496; tenże, *Emancypantki*, t. 4, w: *Pisma*, t. 17, s. 242–307; tamże, t. 3, w: *Pisma*, t. 16, s. 98; tenże, *Najogólniejsze ideały*, s. 122.

¹⁷ K 15, s. 414; K 4, s. 152; K 10, s. 223; K 14, s. 364. Por. K 16, s. 239; K 3, s. 226.

¹⁸ K 20, s. 125–126; K 28, s. 334–337; P r u s, *Najogólniejsze ideały*, s. 152–169, 233–236; A. G ł o w a c k i, *Od czego zależy powodzenie w życiu*, „Tygodnik Ilustrowany” 1912, nr 19, s. 390–391; tenże, *Jak należy rozwijać umysł dziecka*, „Opiekun Domowy” 1875, nr 5, s. 74–75; tamże, nr 6, s. 86–87; tamże, nr 7, s. 104–105; tamże, nr 8, s. 122–123; tamże, nr 9, s. 135–136; tamże, nr 10, s. 149–150; tamże, nr 11, s. 164–165; P r u s, *Czego nas... nie nauczyły dzieje Napoleona*, w: *Wczoraj – dziś – jutro*, s. 300; tenże, *Kłopoty babuni*, w: *Pisma*, t. 2, s. 23. Zob. B. P r u s, *Najogólniejsze ideały*, s. 146–147, 293; H. S p e n c e r, *O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym*, tłum. A. Peretiatkowicz. Wstępem i komentarzem opatrzył R. Wrocławski. Warszawa 1960, s. 148–195.

i Dobrem; wychowanie zatem moralne ma do tego pomóc dziecku, ażeby, w miarę sił i rozumu, urzeczywistniało w życiu Piękno, Prawdę i Dobro, czyli – spełniało służbę Bożą”¹⁹.

OPIEKA NAD DZIEĆMI

Już na wstępie swojej działalności pisarskiej. Prus poddał głębokiej analizie wychowanie dzieci w czasach sobie współczesnych, i doszedł do wniosku, że „uwydatnia się w dzisiejszym wychowaniu najgłębsza nieznajomość tak fizycznej, jak i duchowej strony dzieci i wszechwładne panowanie rutyny”²⁰. Dlatego w oparciu o pedagogikę H. Spencera oraz częściowo pedagogikę naturalną J.J. Rousseau wyrażał troskę o prawidłowy rozwój psychofizyczny dziecka, poczynając od jego stanu prenatalnego. Bardzo mocno akcentował rolę rodziny we właściwym wychowaniu dzieci. Ale w pierwszej kolejności Prus podkreślał jej funkcje prokreacyjne, ponieważ we wzroście demograficznym widział szansę przetrwania zniewolonego przez obce potęgi Narodu Polskiego oraz możliwość uzyskania przez niego niepodległości²¹. Z tego względu podkreślał też rangę macierzyństwa. Z dezaprobatą wyrażał się o kobietach, które przedkładały karierę zawodową lub łatwiznę życiową nad macierzyństwo. Rodzicom wpajał pogląd, że dziecko nie jest ciężarem, ale źródłem i warunkiem ich szczęścia²².

Zaniepokojony wzrostem liczby dzieci pozamałżeńskich, mocno akcentował wartość rodziny jako środowiska opiekuńczego, które może zapewnić dziecku optymalne warunki do życia i wszechstronnego rozwoju²³. Opieka nad dzieckiem zaczyna się już w jego okresie prenatalnym. Jako jeden z pierwszych teoretyków wychowania, zwrócił on uwagę na wpływ samopoczucia matki na kształtowanie się płodu pod względem fizycznym i psychicznym. Stąd kładł nacisk na należyte traktowanie kobiet w ciąży. W tym kontekście ukazywał niekorzystną sytuację samotnych matek, które pozbawione wsparcia ze strony mężczyzny oraz szykanowane i ośmieszane przez opinię publiczną, przeżywały dyskomfort psychiczny, co miało swoje negatywne przełożenie na poczęte dzieci. Zaobserwował też, że takie matki rodziły dzieci wątłe, chorowite, skłonne do nerwic, co pogłębiało lekceważący stosunek otoczenia do tych dzieci po ich narodzeniu oraz nędzę, w której najczęściej wzrastały²⁴.

¹⁹ K 20, s. 127. W *Najogólniejszych ideałach życiowych* Prus bardzo szczegółowo analizował problematykę kształtowania ciała, umysłu, uczucia i woli zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym w aspekcie użyteczności, szczęścia i doskonałości. Wprowadził własną terminologię psychologiczną i posłużył się licznymi tabelami. Zob. s. 122–135. Por. K 15, s. 152–154.

²⁰ A. Głowaćki, *Sprawy dzieciinne*, „Opiekun Domowy” 1872, nr 19, s. 145.

²¹ Por. P r u s, *Kartki z podróży* [Puławy], t. 2, w: Pisma, t. 28, s. 49; J. Św i ę c i o c h, *Dziecko w twórczości Prusa (Z historii tematu dziecięcego w literaturze)*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” vol. XVII, 9 i 1962), sectio F, s. 196–220; K 20, s. 77–78. Por. K 1, cz. 2, s. 250–251; K 6, s. 371–373; K 14, s. 279–281; K 16, s. 87–88. Prus miał emocjonalny stosunek do dziecka, który Teodor Jeske-Choiński (1854–1920) scharakteryzował następująco: „dobroć Prusa uczyniła go przyjacielem wszelkiej niemocy. [...] Kocha dzieci i sieroty, lituje się nad ubogimi i kalekami, tuli do siebie małe główki” (*Typy i ideały pozytywnej beletrystyki polskiej*, w: P r u s, *Z dziejów recepcji twórczości*, wybór tekstów, opracowanie i wstęp E. Pieścikowski, Warszawa 1988, s. 72).

²² Por. K 1, cz. 1, s. 209; P r u s, *Widzenie*, w: Pisma, t. 25, s. 11.

²³ K 15, s. 325–328; B. P r u s, *Sprawa opuszczonych niemowląt*, cz. II, „Kurier Codzienny”, 1890, nr 86, s. 1; tenże, *Kartki z podróży* [z. lubelskiego], t. 1, P 27, s. 32.

²⁴ K 11, s. 18–20, 61–62; P r u s, *Sprawa opuszczonych niemowląt*, cz. II, s. 1; tenże, *Grzechy dzieciństwa*, w: Pisma, t. 6, s. 187–188. Z myślą o dzieciach według niego należało otoczyć każdą matkę, ponieważ „opieka nad ubogimi matkami [...] ma wielką doniosłość społeczną. [...] pierwszym warunkiem istnienia

Prus wskazywał też na wpływ warunków porodu na matki i dzieci. Brak w tamtych czasach wykwalifikowanych położnych sprawiał, że w większości porody odbierały znachorki. Kończyło się to dla wielu kobiet i dzieci urazami fizycznymi i psychicznymi na całe życie, a nawet śmiercią. Dlatego stale zabiegał o kształcenie profesjonalnych i stających na wysokim poziomie moralnym położnych²⁵ oraz zachęcał też do otwierania placówek, w których samotne lub źle traktowane w małżeństwie kobiety miałyby odpowiednie warunki do przygotowania się do porodu²⁶.

Podkreślał także godność ojcostwa i wielką rolę ojca w opiece nad dzieckiem i w jego wychowaniu. Autorytet wychowawczy ojca opisał słowami bohatera jednej z nowel: „Upomnienie ojca wzruszyło mnie jak największe zakłęcie, bom przywykł każde słowo jego uważać za doniosły wypadek. Prosty ten człowiek wobec ludzi przemawiał czynami. Wyrazów używał tylko tam, gdzie czyny nie sięgały – najczęściej w rozmowie z Bogiem”²⁷. Pozbawione jego obecności były dzieci pozamałżeńskie. One i ich matki ponosiły smutne konsekwencje nieodpowiedzialnych uwodzicieli kobiet. Dlatego autor *Kronik* stanowczo domagał się od państwa egzekwowania od nich alimentów dla ulżenia ich trudnej sytuacji materialnej²⁸. Twierdził stanowczo, że nic nie wyrówna krzywdy moralnej takich dzieci. Wiedział bowiem, że są one z góry skazane na brak właściwej opieki i wychowania, poniżenie, biedę, a w konsekwencji – na demoralizację. Prus mocno walczył z postawą obojętności, a nawet wrogości społeczeństwa wobec samotnych matek i ich dzieci. Używał przy tym argumentu teologicznego, ukazując każde dziecko jako „dziecko Boże”, któremu ze względu na Stwórcę należy się szacunek²⁹.

Od 1876 r. alarmował o nasilaniu się trzech zjawisk patologicznych: kradzieży, porzucania i zabijania niemowląt. Sprawcami tych dwóch ostatnich czynów były bardzo często pozbawione środków do życia samotne matki. Dzieci porzucone były narażone na stresy psychiczne, uszkodzenia ciała, a nawet śmierć. Nieustannie więc mobilizował społeczeństwo do organizowania dla nich placówek opiekuńczych. Najbardziej jednak przerażony był wzrastającą liczbą dzieciobójstw, które w jasnych słowach określał jako wielkie przestępstwo, a ich sprawców nazywał zbrodniarzami. Jednak odpowiedzialnością za te czyny obciążał całe społeczeństwo, które w jego opinii tolerowało te praktyki, a przede wszystkim nie udzielało pomocy biednym matkom, które pozostawione samym sobie, decydowały się na ten desperacki i zarazem tragiczny krok. Pomagały im w tym zdegenerowane kobiety, zwane wtedy eufemistycznie „fabrykantkami aniołków”, którym Prus nie szczędził słów oburzenia i potępienia³⁰.

Prus zajmował się też funkcjonowaniem domów małego dziecka, czy też – jak się wtedy je określało – „domów dla podrzutków”. Widząc w nich dużą śmiertelność niemowląt, jej przyczynę upatrywał w oderwaniu dziecka od matki. Jako jeden z pierwszych podkreślał rolę więzi fizycznej i uczuciowej dziecka z matką w okresie niemowlęctwa dla jego prawidłowego rozwoju psychofizycznego. Zabiegał o tworzenie placówek opiekuńczych, w których matki mogły być przy dzieciach przynajmniej do drugiego roku

zdrowej i silnej ludności są zdrowe i silne dzieci. Te zaś nie mogą rodzić się z matek [...] dręczonych przez pracę i nędzę [...]. Przez wychowanie zdrowych dzieci stworzyć silny naród” (K 9, s. 95–96).

²⁵ K 16, s. 322; K 17, s. 144.

²⁶ K 14, s. 81–82. Por. K 6, s. 248–249.

²⁷ P r u s, *Nic nie ginie*, w: *Pisma*, t. 25, s. 153.

²⁸ K 6, s. 192–193.

²⁹ K 20, s. 79–80.

³⁰ Por. K 3, s. 251; K 4, s. 335–337; K 7, s. 240; K 8, s. 93; K 9, s. 95–97; K 12, s. 149–155; K 8, s. 93; K a c z o r o w s k i, *Poglądy pedagogiczne Bolesława Prusa*, s. 419–420.

życia. Wreszcie zaproponował jeszcze jedno bardzo ciekawe w tamtej epoce rozwiązanie. Zalecał wypłacanie przez rok zasiłku matkom, które nie chciały na stałe wychowywać dzieci, by je mogły podchować. Po upływie tego czasu dzieci byłyby umieszczane w placówkach opiekuńczych³¹.

W bogatych domach zatrudniano pomoc do pielęgnacji i opieki nad dziećmi. Widząc, że często były to bony obcego pochodzenia, Prus apelował, by dzieci polskie wychowywały polskie opiekunki, które będą uczyć dzieci poprawnej polszczyzny. Podkreślał przy tym znaczenie ojczystego języka w kształtowaniu się pojęć i wyobraźni u dziecka, a tym samym jego rolę w początkowym rozwoju intelektualnym. Dla wykształcenia dobrze przygotowanych opiekunów domagał się otwarcia szkoły przygotowującej bony³².

Był przeciwny rozpieszczaniu dzieci przez rodziców, szczególnie matki. Jego zdaniem rodzice i wychowawcy powinni pomagać dzieciom w formowaniu silnych charakterów poprzez przyzwyczajanie ich do samodzielności, pozwalanie im na wykazywanie się męstwem i odwagą oraz na podejmowanie pewnego ryzyka³³. Za ważne uznał też Prus wdrażanie dzieci do pracy fizycznej. Dziecko nie przyzwyczajone do zajęć i nie zahartowane w trudach, może mieć kłopoty z dostosowaniem się do ciężkich warunków życia, z którymi zetknie się w przyszłości³⁴.

Autor *Anielki* zachęcał rodziców i opiekunów do powierzania dzieciom obowiązków przygotowujących do podjęcia zadań użytecznych w życiu dorosłym, a szczególnie w małżeństwie, takich jak np. sprzątanie, cerowanie, robienie zakupów, mycie naczyń itd. Był natomiast przeciwny powierzaniu małym dzieciom zajęć mało praktycznych. Jako przykład właściwego stylu wychowania ukazywał Amerykę, gdzie dzieci od najmłodszych lat uczyły się handlu oraz pracowały zarobkowo³⁵.

Prus był przeciwny karom cielesnym jako metodzie wychowawczej, zwłaszcza wymierzanych przez dorosłych w gniewie, często dla wyładowania stresów. Dziecko niesłusznie bite przeżywa to jako wielką krzywdę, która pozostawia ślad w jego psychice na długie lata. Poza tym szkodliwość kar cielesnych tkwiła, jego zdaniem, w kształtowaniu w dzieciach osobowości pozornie uległych, biernych i konformistycznych. Zalecał w ich wychowaniu zachowanie „zimnej krwi”. Kiedy dziecko źle postępuje, należy mu to spokojnie wykazać oraz dać mu możliwość wyjaśnienia, jak do tego doszło. Po wykazaniu winy trzeba koniecznie zadać karę, którą z konsekwencją należy egzekwować tak, by zło mu się kojarzyło z nią. Za czyny dobre należy natomiast je umiarkowanie nagradzać³⁶.

Wychowanie moralne dzieci opierał Prus na dwóch filarach: dobrym przykładzie otoczenia oraz przekazywaniu przez wychowawcę własnych doświadczeń. Wszelkie wskazówki moralne mają mieć zwięzłą formę i powinny być przekazywane pojedynczo. Również dobre nawyki trzeba wpajać dziecku systematycznie i osobno. Podobnie jest z rugowaniem złych nawyków. Należy je eliminować ze spokojem i pojedynczo. W wy-

³¹ K 3, s. 427–431. Por. K 1, cz. 2, s. 103; Prus, *Sprawa opuszczonych niemowląt*, cz. II, s. 1; K 3, s. 252–253; K 8, s. 93–94, 277; K 8, s. 279–280.

³² K 1, cz. 2, s. 193–194–210; K 2, s. 217, 167–169; K 4, s. 470–473; K 5, s. 164–167; K 6, s. 220; K 7, s. 75–76; K 8, s. 245–246.

³³ K 16, s. 251–259; Głowacki, *O potrzebie gimnastyki*, s. 153; tenże, *Sprawy dziecinne*, „Opiekun Domowy” 1872, nr 28, s. 218; K 17, s. 158; Prus, *Kłopoty babuni*, w: *Pisma*, t. 2, s. 23.

³⁴ K 2, s. 38–39, 150–151; K 4, s. 150–151; K 17, s. 159–160.

³⁵ K 2, s. 146–147; K 4, s. 410–413; K 15, s. 191–192; K 111, s. 166–167; Głowacki, *Sprawy dziecinne*, „Opiekun Domowy” 1872, nr 28, s. 2 i 7; Prus, *Najogólniejsze ideały*, s. 229.

³⁶ K 18, s. 397–398; Głowacki, *Sprawy dziecinne*, „Opiekun Domowy” 1872, nr 19, s. 146–147; tenże, nr 23, s. 178; nr 28, s. 218–219; Prus, *Kłopoty babuni*, w: *Pisma*, t. 2, s. 89–90.

chowaniu należy unikać moralizatorstwa. Zasady przekazywane dzieciom powinny być dla niego zrozumiałe, ciągle utrwalane i możliwe do realizacji. W razie konieczności należy dziecku przypominać o przykrych konsekwencjach przekraczania podawanych mu zasad, takich jak kara, gniew czy zmartwienie rodziców³⁷.

Prus nie przeszedł również obojętnie obok zagadnienia zabaw dziecięcych. Uważał zabawę za niezbędną dla ich rozwoju fizycznego i umysłowego. Podobnie jak Spencer uważał, że przez nią dziecko wyładowuje nadmiar energii i przygotowuje się do przyszłych zadań w społeczeństwie, szczególnie do pracy. Najbardziej polecał zbiorowe zabawy dzieci na świeżym powietrzu. Walczył ze zjawiskiem izolowania przez zamożnych rodziców ich dzieci od biednych. Podkreślał znaczenie zabaw zbiorowych. Rodzice i opiekunowie mają bowiem wówczas doskonałą okazję poznać własne dzieci na tle innych. Poza tym wspólna zabawa wynika z natury dziecka, które instynktownie szuka kontaktów z innymi rówieśnikami i w sumie kontakty te rozwijają je oraz uspołecniają. Izolowanie hamuje spontaniczność dziecka, a w konsekwencji doprowadza je do niezadowoloności, gnuśności i pesymizmu. We wspólnych zabawach dzieci różnych stanów widział też ważny czynnik integrujący społeczeństwo³⁸.

Doceniał też rolę zabawek we właściwym wychowaniu dzieci. Podawał szereg bardzo ciekawych i szczegółowych wskazówek na ich temat, aktualnych także w dzisiejszych czasach. Przede wszystkim zwracał uwagę, by dzieciom nie dawać zabawek przypadkowych i banalnych, ale tylko dostosowane do ich wieku i poziomu umysłowego, które w dodatku kształciłyby umysł i wyobraźnię. Od producentów domagał się, by konsultowali projekty zabawek z naukowcami i pedagogami. Źle bowiem dobrane zabawki dziecko zniszczy, co utrwali w jego psychice brak szacunku dla własności osobistej i cudzej. Preferował wycinanki, ruchome modele maszyn, urządzeń i przyrządów naukowych jako rozwijające zdolności konstrukcyjne i pomysłowość dziecka. Przykładał dużą wagę do wyrabiania w dzieciach zamiłowania do majsterkowania. Rodzicom i opiekunom zalecał, by w trakcie zabawy podsuwali dzieciom narzędzia potrzebne do obróbki drewna i metalu. W swoich wskazaniach szedł dalej. Mianowicie chciał nawet, by uczyli je rysunku technicznego. Wierzył, że dzieci nabiorą przez to upodobania do pracy w rzemiośle i przemyśle³⁹.

Prus wiele czynił, by za pośrednictwem rodziców dzieci otrzymały odpowiednie zabawki. Producentów inspirował do organizowania ich wystaw⁴⁰. Doceniając rolę literatury w kształceniu i wychowaniu dzieci, obliłował pedagogów do napisania praktycznej książki *Zabawa w rzemioło*. Dawał nawet wskazówki co do jej treści oraz formy, która już swoją atrakcyjnością, a także poprzez odpowiednie instrukcje i opisy zabawek budziłaby w dzieciach zamiłowanie do rzemiosła⁴¹.

Był zaniepokojony złymi warunkami higienicznymi miejsc, w których bawiły się dzieci. Nieustannie zachęcał więc społeczności lokalne do organizowania ogrodów oraz placów gier i zabaw. Proponował nawet budowanie przy nich hal, w których dzieci mo-

³⁷ G ł o w a c k i, *Sprawy dziecinne*, „Opiekun Domowy” 1872, nr 19, s. 146; tamże, nr 23, s. 177–179; tamże, nr 28, s. 218.

³⁸ P r u s, *Grzechy dzieciństwa*, w: *Pisma*, t. 6, s. 188–190; tenże, *Omyłka*, w: *Pisma*, t. 24, s. 36–37; K 9, s. 177, 246–247; tenże, *Z Nałęczowa. Korespondencja własna „Kuriera Codziennego”*, w: *Wczoraj – dziś – jutro*, s. 243; G ł o w a c k i, *Sprawy dziecinne*, „Opiekun Domowy” 1872, nr 23, s. 178. Por. K 3, s. 203–204, 439–440, 485–487; K 7, s. 275–277; G ł o w a c k i, *Listy*, s. 240.

³⁹ K 2, s. 240–241, 288–290; K 3, s. 437–448. Por. G ł o w a c k i, *Sprawy dziecinne*. „Opiekun Domowy” 1872, nr 28, s. 218; P r u s, *Najogólniejsze ideały*, s. 229.

⁴⁰ K 12, s. 203–204.

⁴¹ K 11, s. 50. Zob. K 8, s. 249–250; K 7, s. 275–277; K 3, s. 485–487.

głyby mieć zajęcia w czasie deszczu i zimy. Przy takich obiektach powinna odbywać się nauka początków rzemiosła oraz pogadanki na tematy etyczne i popularnonaukowe. Dzieci biedne i zaniedbane powinny mieć zapewniony posiłek i dostęp do łaźni⁴². „Wielka to reforma – uzasadniał swoje pomysły – wydobyć dziecko z jaskini brudu i zepsucia na światło i świeże powietrze, ale nade wszystko oddać je pod opiekę ludzi dobrych!”⁴³.

Świadome wychowanie dziecka domaga się znajomości przez rodziców i opiekunów jego uwarunkowań psychofizycznych. Podzielał poglądy Jana Władysława Dawida (1859–1914), a tym samym rozwijającej się wtedy pedagogiki eksperymentalnej, której głównym inspiratorem był Wilhelm Wundt (1832–1920), że należy poddawać dzieci aż do 20 roku życia obserwacjom psychologicznym, by poznać ich temperament i w miarę wcześniej wykryć ewentualne defekty psychiczne⁴⁴. Również postulował potrzebę częstego poddawania dzieci prewencyjnym badaniom lekarskim. Przekonywał, że mogą one wykryć, a następnie wyeliminować nieprawidłowości w ich rozwoju fizycznym, choroby i wady organiczne, np. słuchu czy wzroku, które hamują prawidłowy rozwój dziecka, utrudniają naukę, powodują jego złe samopoczucie⁴⁵. Przekonywał również, że badania psychologiczne oraz lekarskie są konieczne dla wyrobienia sobie przez rodziców prawidłowego obrazu dzieci. Zdarza się bowiem, że rodzice wybierając kierunek kształcenia i zawód dziecka, nie uwzględniają jego predyspozycji psychofizycznych. W źle wybranej szkole dziecko uczy się niechętnie. Również wyuczony zawód wykonuje później bez wewnętrznej satysfakcji, najczęściej wyłącznie dla korzyści materialnych. Będzie przy tym mało efektywnym pracownikiem. Szkodliwe tego konsekwencje ponosi całe społeczeństwo. Prus opracował nawet wzorce kwestionariusza, według którego należy przeprowadzać takie badania dzieci⁴⁶.

Autor *Antka* miał świadomość, że w każdym pokoleniu dzieci marnują się jako jednostki wybitnie zdolne, które nie wiedzą o swoich talentach, a otoczenie nie jest w stanie ich odkryć albo spożytkować. Uważał, że należy zorganizować mechanizmy wyławiania i rozwoju talentu dzieci szczególnie uzdolnionych pod względem intelektualnym i artystycznym. Odpowiednie stowarzyszenia powinny zainteresować się tymi dziećmi i pomóc im w rozwijaniu zdolności⁴⁷.

Nie był również obojętny na los dzieci niepełnosprawnych. Należał do wielkich zwolenników pedagogiki rewalidacyjnej. Wiedział bowiem, że dzieci z upośledzeniem umysłowym były nieraz wstydliwie ukrywane przez rodziców i izolowane od otoczenia. Żyły w niedostatku, były bite, co jeszcze bardziej potęgowało ich chorobę. Popierał projekty utworzenia zakładu leczniczo-wychowawczego dla nich, prowadzonego przez doświadczonych lekarzy i pedagogów. Zalecał jego usytuowanie na wsi, co umożliwiłoby zastosowanie terapii poprzez pracę na polu i w ogrodzie. Wskazywał, że również nauka rzemiosła będzie korzystna dla rozwoju intelektualnego i psychofizycznego dzie-

⁴² P r u s, *Ogród Saski*, w: *Pisma*, t. 3, s. 18; K 2, s. 382; K 16, s. 147–149; K 20, s. 80. Por. K 18, s. 70–71; G ł o w a c k i, *Listy*, s. 216.

⁴³ K 16, s. 149.

⁴⁴ K 9, s. 159–160, 267–268. Zob. J. W. D a w i d, *Zasób umysłowy dziecka. Przyczynek do psychologii eksperymentalnej*, w: tenże, *Pisma pedagogiczne*, wybrał, opracował, wstępem opatrzył R. Wroczyński, Wrocław–Warszawa–Kraków 1961, s. 3–88; tenże, *O duchu pedagogiki doświadczalnej*, Lwów 1912.

⁴⁵ K 14, s. 82–84; K 15, s. 417–418; K 17, s. 154–159; P r u s, *Najogólniejsze ideały*, s. 153.

⁴⁶ K 14, s. 116–119; P r u s, *Dziwni ludzie*, w: *Bolesław Prus. Materiały*, red. E. Pieścikowski, Wrocław 1979, s. 149–155.

⁴⁷ K 14, s. 327–330. Por. *Antek*, w: *Pisma*, t. 4, s. 73; K 3, s. 170–171, 227–229; K 6, s. 36, 87; K 15, s. 221.

ci⁴⁸. Stanowczo domagał się objęcia opieką medyczną i pedagogiczną dzieci głuchoniemych i niewidomych, które nieraz żyły poza marginesem życia społecznego. Przekonywał, że właściwie zorganizowana opieka nad nimi sprawia, że skazane przez kalectwo na przedwczesną śmierć lub ciężar dla społeczeństwa uczą się pisania i czytania, a także różnych rzemiosł, przez co zarabiają pieniądze na utrzymanie siebie i zakładu, który się nimi opiekuje⁴⁹.

Prus interesował się też funkcjonowaniem instytucji wspierających rodzinę w jej funkcjach opiekuńczo-wychowawczych, m.in. ogrodami freblowskimi. Jego zdaniem dzieci miały w nich optymalne warunki do rozwoju psychofizycznego. Za szczególnie ważne uważał łączenie w takich ogrodach opieki nad dziećmi ze sportem, zabawą, nauką i pracą. Doceniał ich wielką rolę w upowszechnianiu metody pogładowej w edukacji i wychowaniu. Zachęcał do ich zakładania, ponieważ liczył, że przyczynią się do zwiększenia tężyzny fizycznej Polaków⁵⁰.

Nie uszły jego uwagi także ochronki, których zadaniem było przygotowanie dzieci do nauki szkolnej. Osobiście je odwiedzał. Najlepiej prowadzone ukazywał jako wzór do naśladowania dla innych. Zwracał uwagę na ich trudności kadrowe, lokalowe, brak metody pogładowej w edukacji oraz zajęć fizycznych⁵¹. Nieustannie domagał się lepszego kształcenia kadr wychowawczych zarówno pod względem psychologiczno-pedagogicznym, jak i społeczno-patriotycznym. Podzielał pogląd Stefanii Marciszewskiej-Posadzowej (1874–1955), iż: „S z k o ł a O c h r o n i a r e k powinna w swych wychowankach ugruntować idee społeczne narodu, ducha i ofiary, poświęcenia, musi je nauczyć czytać w duszy ludu, któremu mają pośredniczyć”⁵².

Szczególnie mocno zaangażował się Prus w tworzenie ochronek na wsiach, gdzie dzieci były pozbawione opieki, zwłaszcza w czasie intensywnych prac polowych. Przekonywał społeczność wiejską, że zainwestowane w ich organizację fundusze szybko się zwrócą, ponieważ zmniejszy się liczba wypadków powodowanych przez dzieci, np. pożarów. Można je urządzić przy minimalnych nakładach finansowych w wiejskich budynkach, a wychowawczyniami mogą być miejscowe kobiety mające minimum wykształcenia lub sprowadzone z miasta. Zachęcał duchowieństwo i ziemian do zaangażowania się w ich tworzenie⁵³.

Podawał przykłady ziemian, którzy założyli ochronki. Sugerował, by ich prowadzenie powierzyli guwernantom lub nawet własnym córkom. Zbliżyłoby to ziemian i chłopów do siebie⁵⁴. Zakładanie ochronek – przekonywał – leży w interesie społeczeństwa, ponieważ ich brak prowadzi do przestępczości nieletnich. „Już dziś przepełnione są więzienia; za kilkanaście lat – przestrzegaj – wypadnie chyba kościoły przerabiać w kryminały”⁵⁵.

⁴⁸ K 15, s. 263–265.

⁴⁹ O trosce Prusa o dzieci niepełnosprawne może świadczyć fakt, że w 1874 r. uczestniczył w egzaminie wyników nauczania w Instytucie Głuchoniemych i Ociemniałych i z uznaniem pisał o osiągnięciach dydaktyczno-wychowawczych tej placówki (K 1, cz. 2, s. 22–23). Por. K 16, s. 458–460; Prus, *Katarynka*, w: *Pisma*, t. 5, s. 32–40.

⁵⁰ K 1, cz. 2, s. 17, 223–224; K 2, s. 72, 352–354, 485–486; K 3, s. 92–94; K 14, s. 102–105.

⁵¹ K 1, cz. 2, s. 141–142. K 20, s. 123–128.

⁵² K 20, s. 124. Szerzej na temat poglądów tej wychowawczyni zob.: *Rady i wskazówki dla kierujących ochronami*, Warszawa 1907.

⁵³ K 1, cz. 2, s. 245, 249, K 3, s. 392.

⁵⁴ K 3, s. 304; *Lalka*, t. 2. P 12, s. 304.

⁵⁵ K 5, s. 178–180 (cyt.: s. 180). „Ochrony – pisał uzasadniając ich istnienie – rozciągając dozór nad dziećmi kształcą je i wytwarzają pożytecznych obywateli z materiału, który bez opieki mógłby wydać najgor-

Prus promował również pozainstytucjonalne formy opieki nad dziećmi w różnym wieku. Na przykładzie Kalisza ukazywał, że siłami społecznymi mieszkańcy każdego miasta są w stanie otworzyć salę zajęć dla dzieci zaniedbanych, gdzie podopieczni mogą zjeść posiłek, uczyć się niezbędnych prac domowych oraz prostych wyrobów rzemieślniczych. Prus zachęcał, by w tego typu świetlicach uczono rysunku, czytania i pisania oraz prowadzono pogadanki na tematy moralno-religijne⁵⁶. Podkreślał przy tym także zasługi duchowieństwa na polu opieki nad dziećmi zaniedbanymi poprzez organizację świetlic.

Prus dostrzegał też zaniedbane, biedne, chore i zagrożone demoralizacją dzieci ulicy w Warszawie. Już w 1874 r. rzucił pomysł wysyłania tych dzieci na wieś, gdzie na łonie natury, pod opieką fachowych wychowawców, mogły połączyć odpoczynek, zabawę, gimnastykę i sport z nauką botaniki i zoologii oraz pogłębić życie religijne poprzez uczestnictwo we Mszy św. niedzielnej⁵⁷. Jego postulaty zostały urzeczywistnione w 1882 r., kiedy to Stanisław Markiewicz (1839–1911) zapoczątkował organizację kolonii letnich na wsi dla dzieci miejskich. Prus również mocno się w nią zaangażował. Zachęcał społeczeństwo do ofiarności na ten cel, używając nawet tak drastycznego argumentu, że wysłanie dziecka na kolonie jest tańsze niż urządzenie mu pogrzebu w przypadku, gdyby zmarło na skutek braku właściwej opieki⁵⁸. Zachęcając mieszkańców wsi do przyjmowania dzieci, używał argumentu religijnego, przekonując, że „do domu, gdzie życzliwie przyjmują małych gości, wchodzi Chrystus, ten sam, który kochał i błogosławił dzieci”⁵⁹. Każdego roku szczegółowo informował o liczbie dzieci biorących udział w koloniach i o sponsorach. Z rozrzuconiem informował, że często dzieci przyjmowali ludzie biedni. Wielkie zrozumienie dla tej akcji przejawiali też ziemianie. Niektórzy ludzie zamożni wybudowali nawet specjalne domy na wsi na potrzeby kolonii. Przykład Warszawy naśladowały inne miasta, np. Łódź⁶⁰. Pragnieniem Prusa było, aby akcja kolonii letnich została podjęta także w Galicji⁶¹.

Wielokrotnie ukazywał walory zdrowotne, higieniczne i pedagogiczne wyjazdów kolonijnych. Często przyjeżdżały na nie dzieci wygłodzone, brudne, zarażone wszawicą. W ciągu czterech tygodni przybierały na wadze, zwiększała się ogólna odporność ich organizmu, dało się zauważyć u nich wyraźny rozwój umysłowy i moralny. Nabierały nawyków higienicznych, poznawały przyrodę, pracę i zwyczaje mieszkańców wsi. Dzieci do tego stopnia dobrze się czuły na koloniach, że po upływie turnusu nie chciały powracać do domu. Za Klemensem Łazarowiczem z dumą podawał w 1907 r., że na przestrzeni 25 lat w koloniach uczestniczyło ok. 40 000 dzieci⁶².

WYCHOWANIE MŁODZIEŻY

Bolesław Prus uważał, że rodzice i wychowawcy powinni towarzyszyć dziecku w jego rozwoju do możliwie jak najpóźniejszego wieku. Dlatego wielokrotnie wyrażał

szych łotrów. Pożądanym byłoby naturalnie na całym świecie, aby każda wieś miała ochronkę” (*Kartki z podróży* [Kraków], t. I, w: *Pisma*, t. 27, s. 193). Por. K 4, s. 444.

⁵⁶ K 15, s. 56–59.

⁵⁷ K 1, cz. 2, s. 16–17, 31.

⁵⁸ K. 5, s. 309.

⁵⁹ K 14, s. 286–287.

⁶⁰ Zob. K 6, s. 91; K 6, s. 319–320; K 13, s. 196–198; K 15, s. 8; K 9, s. 198; K 13, s. 336–337; K 7, s. 189–190, 325; K 14, s. 286.

⁶¹ Por. K 5, s. 173.

⁶² K 19, s. 109–112. Zob. K. Ł a z a r o w i c z, *25 lat działalności Kolonii Letnich w m. Warszawie*, Warszawa 1907.

wielką troskę o młodzież, którą często określał mianem „dzieci”. Podobnie jak to było w wypadku dzieci młodszych, również w przypadku młodzieży zachęcał rodziców do rodzicielskiej czułości nad nią. Widział bowiem złe skutki przedkładania przez rodziców pracy zawodowej nad troskę o właściwe wychowanie młodych ludzi. Przestrzegał zwłaszcza przed źle pojmowaną miłością rodzicielską, która sprawia, że rodzice na zasadzie kompensacji zabiegają o to, by dzieci w sferze materialnej osiągnęły to, czego im samym nie udało się osiągnąć. Nie rozwijają u młodych ludzi zamiłowania do wartości wyższych oraz altruizmu, ale przyzwyczajają do egoizmu i postawy konsumpcyjnej, co kończy się ich degradacją fizyczną i duchową. Z kolei brak krytycyzmu prowadzi do tolerowania pierwszych oznak ich demoralizacji. Przestrzegał rodziców, że ich błędy wychowawcze obróćą się przeciwko nim samym⁶³.

Uważał, że młodego człowieka nie można wychowywać w świadomości, że mu się wszystko należy, ale trzeba wzbudzić w nim potrzebę poczucia wdzięczności w stosunku do rodziców i społeczeństwa, któremu za dobro od niego otrzymane powinien odwzajemniać się pomocą innym ludziom i ofiarnością na cele publiczne. Wychowanie to powinno także, zdaniem Prusa, uwzględniać odniesienie do Boga, któremu wdzięczność wyraża się poprzez miłość do wszystkich ludzi, nawet nieprzyjaciół i świata przez Niego stworzonego, szczególnie przyrody. Ważnym obowiązkiem rodziców jest również przekazywanie młodzieży tradycji patriotycznych, rodzinnych i religijnych oraz stopniowe wprowadzanie młodej osoby w życie społeczne⁶⁴.

Ambicją rodziców nie powinno być zdobycie przez ich dzieci wysokiego wykształcenia czy stanowiska, ale wychowanie ich na ludzi dobrych, mądrych i uczciwych, kierujących się w życiu zasadami etycznymi. Nieumiarkowana bowiem pogoń za wysoką pozycją zawodową prowadzi do wielu negatywnych zjawisk, takich jak łapówkarstwo, podlizywanie się przełożonym, nieuczciwość. Ze względów ambicjonalnych nie powinni również przeciążać młodych ludzi nadmierną nauką, bo to źle wpływa na ich rozwój psychiczny i fizyczny. Młodzież przy podejmowaniu kierunku nauki nie powinna kierować się modą, wizją kariery czy życia bez pracy fizycznej, ale użytecznością dla społeczeństwa⁶⁵.

Pozytywistyczne myślenie Bolesława Prusa przejawia się również w przekonaniu, że rodzice i wychowawcy nie powinni przygotowywać młodzieży do pełnienia nadzwyczajnych czy bohaterskich czynów, ale do spokojnej, uczciwej i pożytecznej pracy. Autor *Lalki* był przeciwny podsycaniu wśród młodzieży atmosfery rewolucyjnej i narodowowyzwoleńczej, widząc w niej zagrożenie nie tylko dla młodych ludzi, ale i dla całego narodu. Podkreślał, że młodzież należy wychowywać do kierowania się rozsądkiem, a nie uczuciem i fantazją⁶⁶.

⁶³ P r u s, *Powracająca fala*, w: *Pisma*, t. 4, s. 104–170; tenże, *Emancypantki*, t. 1, w: *Pisma*, t. 14, s. 101–102, 159–162. Pani Latter: „O, człowiek, cóż to za podle zwierzę! Kiedy przychodzi na świat, modlisz się jak do cherubina, z którego po kilkunastu latach wyrasta potwór [...]. Prędzej czy później zdarzy się wypadek, że matka nie poznaje swego płodu i doświadcza takiego zdumienia jak gołąb, któremu skradziono pisklę, a podrzuciono ropuchę” (tamże, s. 266).

⁶⁴ K 17, s. 161; K 6, s. 306–307; P r u s, *Nowi ludzie*, w: *Wczoraj – dziś – jutro*, s. 127–128.

⁶⁵ K 4, s. 153–154; K 14, s. 361–363; K 8, s. 32–33. Por. Prus, *Emancypantki*, t. 1, w: *Pisma*, t. 14, s. 207–211.

⁶⁶ K 16, s. 300–307. Por. P r u s, *Nieszczęśliwa matka nieszczęśliwych synów*, w: *Wczoraj – dziś – jutro*, s. 325–333; *Emancypantki*, t. 3, w: *Pisma*, t. 16, s. 205–207. W jednym z artykułów pisał: „Młodość jest jak wysoko ogrzana para wodna. Kierowana przez uczciwy rozsądek, wykonywa użyteczną pracę, bo wytwarza postęp. Ale podniecana przez fantazję psuje maszyny społeczne, na zbudowanie których schodzi niekiedy życie kilku pokoleń” (K 15, s. 419).

Był przeciwny przywiązywaniu przez rodziców zbytnej wagi do edukacji artystycznej swoich dzieci, nieraz wbrew ich zdolnościom i zamiłowaniu. Uważał, że młodzież, a zwłaszcza dziewczęta, zamiast uczyć gry na fortepianie, należy wdrażać do rzeczy praktycznych, takich jak gotowanie, pranie, szycie itd.⁶⁷ Był przekonany również, że dzieci z rodzin inteligentnych zamiast wybierać szkoły humanistyczne powinny uczyć się rzemiosła. Uzasadniał to tym, że absolwenci szkół humanistycznych nie mogli znaleźć pracy i tworzyli tzw. proletariats inteligentni. Brak natomiast techników sprawiał, że średni personel fabryk stanowili w większości Niemcy. Na swoim własnym przykładzie ukazywał wartość i przydatność wykształcenia realnego⁶⁸. Uważał, że Towarzystwo Popierania Przemysłu powinno udzielać porady rodzicom, gdzie uczyć dzieci, a jeśli w domu, to jakimi metodami⁶⁹.

Prus widząc przejawy niewłaściwego wychowania domowego, przypisywał je brakowi odpowiedniej wiedzy pedagogicznej u rodziców. Stąd dostrzegał potrzebę wydawania odpowiedniej literatury pedagogicznej zarówno dla rodziców, jak i młodzieży. Rodziców zachęcał do korzystania z już istniejącej⁷⁰. Zaniepokojony był zjawiskiem przejmowania funkcji wychowawczych przez państwo, które organizowało oświatę, ustalało programy edukacyjne i wychowywało młodzież odbywającą służbę wojskową⁷¹.

Niewystarczająca liczba szkół średnich oraz wysokie opłaty sprawiały, że dużo dzieci nie mogło się w nich uczuć. Był to swoisty dramat zarówno młodzieży, jak i rodziców. Prus nie pozostał w stosunku do niego obojętny. Podawał rodzicom konkretne wskazówki działania w takiej sytuacji. Jeśli dziecko nie dostanie się do szkoły średniej, należy je wychowywać w danym środowisku. Dzieci wiejskie powinny uczyć się od swojego otoczenia rolnictwa, pogłębiając również na jego temat wiedzę teoretyczną, chociażby poprzez studium odpowiedniej literatury. Dzieci miejskie powinny w miarę możliwości zapoznawać się z rzemiosłem i handlem, co obudzi w nich zamiłowanie do pracy, dyscypliny oraz ułatwi im wybranie zawodu⁷².

Bolesław Prus wyszedł z jeszcze jedną bardzo ciekawą inicjatywą. Mianowicie zachęcał rodziny, by zebrane w grupach, wynagradzały nauczycieli, którzy prowadziliby edukację ogólną i zawodową ich dzieci. W związku z tym apelował do pedagogów o wydawanie czasopisma pedagogicznego i podręczników do domowej edukacji młodzieży. Zachęcał też do tworzenia jak największej liczby warsztatów wzorcowych, upowszechnianie w rodzinach rycin i innych pomocy dydaktycznych z poszczególnych przedmiotów⁷³. Troszczył się również o młodzież biedną, której rodziców nie było stać na jej kształcenie. Wyszedł z inicjatywą fundowania siłami społecznymi stypendiów dla tej

⁶⁷ Prus, *Poeta i świat*, w: *Pisma*, t. 23, s. 211–213; tenże, *Echa muzyczne*, w: *Pisma*, t. 6, s. 91–96. Por. tenże, *Emancypantki*, t. I, P 14, s. 20–21; K 16, s. 378–383; K 2, s. 248, 554–555. Nie znaczy to, że nie przykładał roli do wychowania artystycznego. W 1877 r. zachęcał do otwarcia szkoły dramatycznej, by rozwijać talenty artystyczne młodzieży (K 3, s. 158–160). Por. K 8, s. 243–244. Był też zainteresowany edukacją muzyczną młodzieży i całego społeczeństwa, zarówno poprzez udział w koncertach, jak i organizowaniem zespołów muzycznych i wokalnych. Por. K 3, s. 284–288; K 6, s. 289; K 7, s. 314–315; K 8, s. 109–110, 188–189; K 17, s. 220–224; K 2, s. 522–524; K 4, s. 384–386; K 8, s. 134–136. Por. K 1, cz. 2, s. 303–304; Prus, *Mówko o krytyce pozytywnej*, w: *Pisma*, t. 29, s. 178.

⁶⁸ K 2, s. 522–524; K 4, s. 384–386; K 8, s. 134–136. Por. K 1, cz. 2, s. 303–304; Prus, *Mówko o krytyce pozytywnej*, w: *Pisma*, t. 29, s. 178.

⁶⁹ K 12, s. 219–220.

⁷⁰ K 5, s. 155.

⁷¹ K 11, s. 69–70.

⁷² K 4, s. 154.

⁷³ K 3, s. 185, 482–483.

młodzieży, zwłaszcza uczącej się w kierunkach użytecznych dla kraju⁷⁴. Już w 1878 r. zabiegał o powołanie stowarzyszenia zajmującego się zbieraniem funduszy na wpisowe dla ubogiej młodzieży gimnazjalnej, ale władze carskie nie chciały go zatwierdzić⁷⁵. Rzucona wtedy myśl zaowocowała dopiero po wielu latach. W 1907 r., ku jego olbrzymiej satysfakcji, zostało zatwierdzone Towarzystwo Wpisów Szkolnych, które zbierało fundusze na książki, opłatę wpisowego, a nawet wysyłało zdolną młodzież na naukę za granicę. Prus apelował do społeczeństwa o ofiarność na rzecz tego Towarzystwa. Był jednak przeciwny udzielaniu pomocy młodzieży w formie darowizny, bo wyrabiała ona u niej postawy roszczeniowe. Uważał, że bardziej wychowawcze byłoby udzielanie jej pożyczki, która zwracana byłaby po podjęciu przez nią pracy, co zaszczyślałoby w młodzieży poczucie honoru i obowiązków społecznych⁷⁶.

Był też zwolennikiem fundowania naukowych stypendiów zagranicznych dla młodzieży w celu poznania przez nią zagadnień gospodarczych i społecznych w innych krajach dla przeszczepienia pozytywnych doświadczeń na rodzimy grunt. Z jego obserwacji wynikało jednak, że wielu młodych ludzi po wyjeździe za granicę zamiast solidnej nauce, oddawało się rozrywkom⁷⁷.

Prus interesował się także pensjami. W 1874 r. cieszył się z otwarcia dwu pensji żeńskich. Podkreślał fakt dostosowania ławek do wzrostu uczennic⁷⁸. Kilka lat później donosił o złych warunkach higienicznych pensji żeńskiej w Warszawie, która mieściła się w klasztorze pokapucyńskim i apelował o jej przeniesienie⁷⁹. Interesowały go też stancje dla uczniów oraz bursy. Jednak nie pisał o jemu współczesnych w Królestwie, ponieważ były one miejscem niebezpiecznej dla młodych ludzi indoktrynacji, demoralizacji i rusyfikacji. Dlatego wspominał o bursach w Krakowie, a jako wzorową ukazywał prowadzoną kiedyś przez dominikanów bursę w Lublinie, w której panowała wielka karność, a młodzież miała również pogadanki na tematy etyczne⁸⁰.

Interesował się także warunkami życia młodzieży studenckiej. W 1875 r. wskazywał na złe warunki lokalowe w Uniwersytecie Warszawskim, brak wentylacji i odpowiednich sprzętów, m.in. pulpitów do robienia notatek, co było przyczyną częstych skrzywień kręgosłupa u młodzieży⁸¹. Widział też w tym dyskryminację polskich studentów. W 1911 r. informował, że na blisko 2 tys. ich ogólnej liczby tylko dwustu było narodowości polskiej. Stwierdził też brak troski społeczeństwa o młodzież studencką, czego przejawem było jej lekceważenie oraz preferowanie w zatrudnieniu absolwentów uczelni zagranicznych⁸².

Dostrzegał też przejawy demoralizacji młodzieży studenckiej. Mimo to stawał często w jej obronie. Ganiał studentów za złe zachowanie i demoralizację, wskazywał równocześnie na marginalność tego zjawiska. Nagłaśniał natomiast kwestię biedy studentów, którzy żyli w nędzy. Nie tylko nie mieli za co opłacać czesnego, ale nie posiadali też pieniędzy na jedzenie i ubranie. Prus ubolewał nad tym, że młodzież niszczy sobie zdro-

⁷⁴ K 8, s. 117–118, 214–215; K 5, s. 297–298; K 20, s. 230–231. Por. K 8, s. 34. W testamentie z dn. 12 czerwca 1908 r. Prus część swojego majątku przeznaczył na stypendia dla młodzieży chłopskiej. Zob.: G ł o w a c k i, *Listy*, s. 395–396.

⁷⁵ K 3, s. 467–469. Por. K 4, s. 128–129.

⁷⁶ K 19, s. 75–78. Por. K 16, s. 3 18–3 19.

⁷⁷ K 6, s. 185; K 19, s. 280–285; K 20, s. 159, 325–331.

⁷⁸ K 1, cz. 2, s. 32.

⁷⁹ K 4, s. 366–367.

⁸⁰ P r u s, *Kartki z podróży*. Kraków, t. I, w: *Pisma*, t. 27, s. 195.

⁸¹ K 2, s. 105.

⁸² K 20, s. 363–365. Por. K. 5, s. 392–394.

wie i w przyszłości jako inteligencja źle wypełni rolę awangardy społeczeństwa, dlatego zachęcał usilnie rodaków do niesienia pomocy materialnej młodym ludziom⁸³.

Uważał, że studenci powinni w miarę możliwości pracować, by zarobić na pokrycie kosztów nauki⁸⁴. W latach siedemdziesiątych XIX w. zachęcał społeczeństwo do fundowania biednym studentom stypendiów, które byłyby ewentualnie przez nich zwracane po podjęciu pracy. Jednak za rzecz najważniejszą uważał niezwracanie stypendium przez stypendystę, ale owocną pracę dla społeczeństwa⁸⁵.

Na początku XX w. był żywo zainteresowany zapowiadaną reformą uniwersytetów, która dałaby studentom prawo zakładania stowarzyszeń, kół naukowych, organizowania wieców i sądów koleżeńskich⁸⁶. Podobnie jak inni pozytywiści, popierał możliwość studiowania na uniwersytetach przez młodzież żeńską. W 1883 r. propagował ideę założenia uniwersytetu dla kobiet, które w przyszłości mogłyby być dobrymi pedagogami⁸⁷.

Podkreślając wagę wykształcenia technicznego, już w 1897 r. Prus był gorącym zwolennikiem utworzenia wyższej szkoły politechnicznej. Założony rok później Warszawski Instytut Politechniczny posiadał wydziały: mechaniczny, chemiczny, inżyniersko-budowlany (w 1903 r. powstał wydział chemiczny). Pozytywista Prus z wielką nadzieją powitał jego powstanie, licząc, że przyczyni się do ukształtowania się kadry inżynierskiej dla rozwijającego się na ziemiach polskich przemysłu. Jednak Instytut był szkołą zrusyfikowaną, a przez to bojkotowaną przez Polaków⁸⁸.

Prusa interesowała też sytuacja młodzieży oddawanej przez rodziców handlowcom lub rzemieślnikom jako terminatorów. Przestrzegał rodziców i opiekunów przed zagrożeniami moralnymi dla tej młodzieży, zwłaszcza przed alkoholizmem, wynikającym z wpływu środowiska dotkniętego pijaństwem. Wskazywał też na złe warunki mieszkaniowe tych ludzi, słabe odżywianie, stosowanie wobec nich przemocy, powierzanie im upokarzających zajęć oraz niezezwalanie im na uczęszczanie do szkół niedzielnych. Często właściciele tych warsztatów pracy, zamiast przyuczać młodych ludzi do zawodu, polecali im zadania nie mające nic w wspólnego z zawodem, np. posłańców. Po kilku latach terminowania młody człowiek otrzymywał niewielką pensję, co właściciel paradoksalnie uzasadniał niskimi kwalifikacjami ucznia. Prus ostro protestował przeciwko takim praktykom. Z kolei zwracał uwagę młodym ludziom, żeby nie wstydzić się wykonywania prozaicznych zajęć. Przekonywał, że każda praca jest jednakowo potrzebna i ważna, zarówno ta pastucha, jak i aptekarza, inżyniera czy lekarza. Domagał się, by właściciele warsztatów umożliwili terminatorom naukę szkolną⁸⁹.

Pracodawcy nieraz zatrudniali terminatorów na miejsca czeladnicze, ponieważ nie musieli im płacić albo płacili symboliczne sumy, co skutkowało małą ilością i niską jako-

⁸³ P r u s, *Lalka*, t. 3, w: *Pisma*, t. 13, s. 95. Por. K 16, s. 505–513; P r u s, *Pojednani*, w: *Pisma*, t. 9, s. 201–203; tenże, *Emancypantki*, t. 4, w: *Pisma*, t. 17, s. 133; tenże, *Sen*, w: *Pisma*, t. 9, s. 259–260; K 7, s. 247; K. 5, s. 392; Prus, *Nic nie ginie*, w: *Pisma*, t. 25, s. 155; tenże, *Lalka*, t. 2, w: *Pisma*, t. 12, s. 180–181; J.A. M a l i k, *Maleski, Patkiewicz i ten trzeci. Warszawscy studenci drugiej połowy XIX wieku. Notatki na marginesie „Lalki”*, w: *Prus i inni. Prace ofiarowane Profesorowi Stanisławowi Ficie*, red. J.B. Malik, E. Paczoska. Lublin 2003, s. 40–44.

⁸⁴ K 4, s. 284–285.

⁸⁵ K 1, cz. 2, s. 138–139; K 6, s. 242–243.

⁸⁶ K 17, s. 182–184.

⁸⁷ K. 6, s. 81–82, 131–135.

⁸⁸ K 15, s. 187–192, 311, 405–409.

⁸⁹ P r u s, *Sieroca dola*, w: *Pisma*, t. 4, s. 246–249; K 14, s. 43–44. K 2, s. 296–298; K 15, s. 45–46. Por. K 3, s. 263–264.

ścią wyrobów oraz bezrobociem czeladników⁹⁰. Istniało nawet zjawisko przechwytywania zdolnych terminatorów na miejsca czeladnicze przez konkurencyjne zakłady, co Prus uznał za demoralizujące dla młodzieży, ponieważ „w ten sposób z dziecka, które miało zostać porządnym pracownikiem, urabia się bezpatentowy włóczęga, który robi konkurencję czeladzi i za to – jest źle płatny, ale doskonale wyzyskiwany”⁹¹.

Prus sprzeciwiał się też ciężkiej pracy młodocianych ponad ich siły, zwłaszcza nocą, widząc w niej zagrożenie dla ich zdrowia. Przekonywał, że straty z takiej pracy przewyższają zyski. Popierał zakładanie szkół przy zakładach zatrudniających młodocianych pracowników⁹². Zachęcał dziewczęta do wstępowania do szkoły dla akuserek. W 1899 r. pisał z bólem, że uczęszczały do niej tylko trzy Polki, resztę stanowiły Żydówki i Rosjanki. Jedną z przyczyn tego było przyjmowanie do szkoły uczennic, które ukończyły 4 klasy. Wobec małej ilości dziewcząt polskich pobierających naukę szkolną, niewiele z nich mogło spełnić ten warunek. Poza tym polskie matki uważały ten fach za bardzo „nieprzyzwoity” i nie pozwalały córkom podejmowania nauki. Prus wkładał wiele wysiłku dla przełamania tej mentalności wykazując użyteczność, piękno i godność tego zawodu⁹³.

Prusa interesowała także młodzież odbywająca służbę wojskową. Zagadnienia wojska rosyjskiego objęte były tajemnicą. Opisywał wobec tego wątpliść i słabą prezencję żołnierzy polskich służących w armii austriackiej w Krakowie, mając niewątpliwie także na uwadze armię rosyjską⁹⁴. Był zwolennikiem utworzenia funduszu wspierającego młodzież w czasie służby wojskowej oraz umożliwiającego start życiowy po jej zakończeniu⁹⁵.

Niektórzy chłopcy wybierali stan duchowny. Czynili to niekiedy pod wpływem sugestii, a nawet nacisku rodziców, szczególnie matek. Prus był przeciwny tym praktykom. Przekonywał, że młodzieniec, który nie ma powołania, nie powinien wybierać stanu duchownego⁹⁶. Problematyką powołania kapłańskiego nasz autor zajął się gruntownie w niedokończonych powieściach *Przemiany*. Starał się dać w niej odpowiedź na pytanie, które do dzisiaj nurtuje wielu ludzi: dlaczego ludzie młodzi, nieraz bardzo przystojni i zdolni wybierają stan duchowny, porzucając niekiedy nawet studia świeckie? Jego zdaniem czynili to głównie z pobudek patriotycznych, ponieważ uważali, że jako kapłani najlepiej będą służyć Ojczyźnie, głosząc i realizując hasła sprawiedliwości i miłości społecznej. Często dopiero w trakcie studiów seminaryjnych młodzi ludzie zaczynali doceniać wartość życia wewnętrznego i modlitwy. Ukazywał też wewnętrzne konflikty i trudności, jakie przeżywał kleryk przebywający na wakacjach, zwłaszcza w obcowaniu z kobietami⁹⁷.

W 1883 r. zwracał się również do społeczeństwa z prośbą o pomoc w remoncie gmachu Seminarium Duchownego w Warszawie, ponieważ klerycy mieli w nim bardzo

⁹⁰ K 9, s. 29–31.

⁹¹ K 15, s. 46–47 (cyt.: 47). Por. K 8, s. 108.

⁹² K 6, s. 304–305.

⁹³ K 16, s. 322; K. 17, s. 143–144.

⁹⁴ K 9, s. 72–73; P r u s, *Kartki z podróży* [Kraków], t. 1, w: *Pisma*, t. 27, s. 160–162. Zajęcie się tą młodzieżą było rzeczą bardzo ważną, ponieważ. wychowanie w wojsku – pisał jeden ze świadków tamtej epoki – zmierzało do tego, ażeby u żołnierze zniszczyć świadomość narodową, ogłupić go pod tym względem” (J. S ł o m k a, *Pamiętniki włościanina. Od pańszczyzny do dni dzisiejszych*, wstępem opatrzył W. Stankiewicz, Warszawa 1983, wyd. 3, s. 149).

⁹⁵ K 8, s. 190–191.

⁹⁶ Prus, *Nic nie ginie*, w: *Pisma*, t. 25, s. 190.

⁹⁷ Por. K 3, s. 31–32, 263–264; P r u s, *Przemiany*, w: *Pisma*, t. 26, s. 127–133, 210–211.

złe warunki lokalowe, które mogą niektórych z nich odstraszyć od pobytu w seminarium, natomiast pozostałym zrujnować zdrowie: „Proszę sobie wyobrazić – pisał – gmach stary, chłodny i wilgotny. W korytarzach, gdzie powietrze powinno być najlepsze czuć zaduch, podłogi gniją, a na ścianach pleśnią obrazy. Celki tak samo są duszne, chłodne, ze spaczonymi drzwiami i oknami, które nie przystają do futryn. W takiej to jaskini spędzają młodość ludzie, na których kiedyś ma spaść ciężki obowiązek przewodniczenia masom”⁹⁸.

Pisał też o dziewczętach wybierających życie zakonne. Często ludzie o niskim poziomie religijnym i duchowym decyzję tę uważali za ucieczkę od świata. Jednak Prus pouczał, że w świetle wiary powołanie zakonne nie jest ucieczką, ale formą heroizmu. Jest ono darem, którego nie da się wytłumaczyć przyczynami naturalnymi. Nie wystarczą bowiem celem wstąpienia do klasztoru motywy zbawienia duszy czy nawet chęć służenia innym, bo to jest możliwe także poza nim. By wytrwać w zakonie, trzeba mieć przede wszystkim powołanie od Boga⁹⁹. „Jak ptak rodzi się do latania – pisze w *Emancypantkach* – tak osoba mająca kiedyś za łaską Bożą zostać szarytką rodzi się do służenia cierpiącym. Kto tego powołania nie ma w duszy, nie będzie zakonnikiem, choćby go zamurowano w klasztorze”¹⁰⁰. Ukazywał też metody wychowawcze stosowane w stosunku do kandydatek i młodych siostr w klasztorze Szarytek. Wychowanie polegało głównie na modlitwie i całodzienniej pracy fizycznej. Kandydatkom zlecano dużo obowiązków w celu zweryfikowania przez nich powołania. Po takiej próbie w klasztorze pozostawały tylko dziewczęta z powołaniem. Dobre wychowanie w klasztorze sprawiało, że kandydatki – a nawet siostry – które po wygaśnięciu ślubów czasowych wracały do stanu świeckiego, były dobrymi żonami i matkami. Te, które pozostawały w klasztorze, czuły się siostrami cierpiących, matkami sierot i oblubienicami Chrystusa. Mimo surowych warunków życia klasztorowego, zgłaszało się do niego tak dużo kandydatek, że przyjmowano tylko czwartą część chętnych¹⁰¹.

Stałą troską Prusa była wysoka skala patologii, demoralizacji i przestępczości wśród młodocianych, którą często opisywał powołując się na własne obserwacje i różne statystyki¹⁰². Szczególnie niepokoiło go szerzące się wśród młodzieży rozluźnienie w sferze seksualnej. Widział w tym wielkie zagrożenie dla rozwoju psychofizycznego młodego pokolenia, ponieważ „osłabia mięśnie, przytępia zdolności i albo skraca życie, albo prowadzi do szpitala dla obłąkanych”¹⁰³. Jako przyczyny tego zjawiska podawał biedę, która nieraz zmuszała młodzież do prostytucji, wpływ złego środowiska oraz nieodpowiednią prasę i literaturę¹⁰⁴. Widział również negatywny wpływ pornografii. Był jednak przeciwny jej zwalczaniu poprzez zakazy, bo uważał, iż one wzmagają tylko ciekawość. Za bardziej skuteczne uważał odwracanie uwagi młodzieży od niej i kierowanie na cele szlachetne¹⁰⁵. Uważał, że młodzież prowadziła mało higieniczny, statyczny tryb życia,

⁹⁸ K 6, s. 168.

⁹⁹ Prus, *Emancypantki*, t. 4, w: *Pisma*, t. 17, s. 346–347.

¹⁰⁰ Tamże, s. 233. Por. tamże, s. 164.

¹⁰¹ Tamże, s. 230–233. Zob. B.K. Obsulewicz-Niwińska, *Widok z Tamki. Prus i szarytki*, w: *Bolesław Prus, pisarz, publicysta, myśliciel*, s. 128–135.

¹⁰² K 5, s. 225–227; K 16, s. 338–340. Por. K 1, cz. 2, s. 217; K 19, s. 175–181; Prus, *Od upadku do odrodzenia*, w: *Wczoraj – dziś – jutro*, s. 309.

¹⁰³ K 7, s. 188. Por. K 20, s. 193.

¹⁰⁴ K 17, s. 46–49; K 5, s. 226–228; K 16, s. 252.

¹⁰⁵ Między lutym 1908 a wrześniem 1909 r. Prus oraz Eliza Orzeszkowa wzięły udział w ankiecie, jaką do 1000 znanych osobistości rozesłała w sprawie walki z pornografią Sodaliczka Mariańska Akademików Lwowskich. Odpowiedziało ok. 100 osób. Efektem ankiety była książeczka *Pornografia. Głosy polskie w naj-*

który sprzyjał wykroczeniom w sferze seksualnej. Jako remedium widział: „wiele ruchu i świeżego powietrza, trzeba je [dzieci – Cz. G.] po prostu męczyć bieganiem, gimnastyką, pływaniem, ażeby po całodiennej tego rodzaju pracy spały jak kamienie”¹⁰⁶. Za pomocne w utrzymaniu porządku w sferze seksualnej uważał także dbanie o higienę osobistą, nie przyjmowanie środków odurzających (narkotyków), zainteresowanie nauką, czytanie pożytecznej literatury, słuchanie dobrej muzyki, poprawne kontakty z innymi ludźmi, altruizm¹⁰⁷.

Jedną z głównych przyczyn braku wstrzemięźliwości w sferze seksualnej widział w słabości woli młodych ludzi. Uważał, że rodzice i wychowawcy powinni pomagać im kształtować silną wolę poprzez stawianie im wysokich wymagań moralnych, co sam czynił: „Garnij się do użytecznej pracy – zachęcał kategorycznie młodzież – bo ona da ci dobrobyt, który wzmocni twoje siły fizyczne. Nie łajdacz się, bo to sparaliżuje rozwój twojej fizycznej i duchowej doskonałości. Nie rozmyślaj i nie gadaj o tuzinkowych miłośkach, bo one jak upiór wyczerpią twoje siły. Myśl ciągle o rzeczach i czynach użytecznych, a powoli sam staniesz się użytecznym, co najpewniej uchroni cię od zwyrodnienia”¹⁰⁸.

Powołując się na dane statystyczne, alarmował o systematycznym wzroście przestępstw kryminalnych wśród młodzieży. Według statystyk podawanych przez niego, znaczna część młodzieży w wieku 12–16 lat upijała się, wszczyniała bójki, kradła, natomiast dziewczęta uprawiały prostytutkę. Etiologii tego zjawiska upatrywał w braku właściwego wychowania moralnego oraz negatywnym wpływie kryminogennego środowiska, zwłaszcza tzw. grup pierwotnych, czyli rodziny, społeczności lokalnej i grup rówieśniczych, w którym wzrastał i przebywał młody człowiek¹⁰⁹.

Uważał, że tamę demoralizacji postawiłoby bardziej solidne wychowanie religijne. Dlatego rodziców i wychowawców zachęcał do wnikliwszego zainteresowania się życiem religijnym dzieci, wpajania im zasad moralności chrześcijańskiej oraz dawania dobrego przykładu. Zdawał sobie bowiem sprawę, iż młody człowiek bez właściwie ukształtowanego sumienia zdolny jest do największych przestępstw¹¹⁰.

Prus zajmował się też problematyką resocjalizacji młodzieży dotkniętej patologią. Z właściwym sobie optymizmem pedagogicznym uważał, że jest ona możliwa poprzez oświatę, wychowanie moralne i poprawę warunków życia młodych ludzi. Osobiście odwiedzał placówki resocjalizujące małoletnich przestępców, szczególnie dom poprawczy otwarty w 1876 r. w Studzieńcu koło Skierniewic, prowadzony przez Towarzystwo Osad Rolnych i Przytułków Rzemieślniczych. Zachęcał do ofiarności na jego działalność.

ważniejszej sprawie moralności społecznej, Lwów [1909]. Wypowiedź Prusa znalazła się tam na s. 39–40, Orzeszkowej – na s. 38–39. Orzeszkowa odniosła się do projektu zorganizowanego zwalczania pornografii, entuzjastycznie prosząc, by informowano ją o przebiegu akcji. Prus wypowiadał się przeciw pornografii, lecz utrzymał rezerwę co do projektów zakazu: „Są ludzie, którzy jej łakną, jak inni tytoniu i wódki. Zakaz wymierzony przeciw sprośnym książkom i rysunkom ten może mieć tylko skutek, że zabronione wydawnictwa podskoczą w cenie. A zatem – co robić? Tylko jedno: dbać o samego siebie, ciągle mając na myśli fakt, że pewne gatunki pornografii tak rozkładają duszę, jak pewne choroby gnoją bez ratunku ciała”. Zob. B. B u r d z i e j, *Prus, Orzeszkowa i inni w pornografii. Zapomniane wypowiedzi w ankiecie Lwowskiej Sodalicii Akademickiej z 1909 roku*, „Pamiętnik Literacki” 1984, z. 1, s. 249–254 (cyt.: s. 254).

¹⁰⁶ K 7, s. 188–189 (cyt. s. 188).

¹⁰⁷ K 19, s. 305–310.

¹⁰⁸ K 17, s. 49–50. Por. P r u s, *Lalka*, t. 1, w: *Pisma*, t. 11, 276.

¹⁰⁹ K 16, s. 16. K 3, s. 466–467.

¹¹⁰ P r u s, *Nic nie ginie*, P 25, s. 158–163. Por.: „Dzieci, które urodzone, a przynajmniej wychowane w kale społecznym, nie znają wyrzutów sumienia, wstydu ani bojaźni przed więzieniem, co dorosłym hultajom robi niekiedy dystrakcją” (P r u s, *Kartki z podróży* [Osada w Studzieńcu], t. 2, w: *Pisma*, t. 28, s. 79).

Personelowi pedagogicznemu sugerował nawet metody wychowawcze, a wśród nich – podobnie jak w analogicznych przypadkach – kładł nacisk na pogadanki na tematy etyczne i religijne, edukację elementarną, rzemieślniczą i rolniczą, higienę, gimnastykę oraz budowanie przez wychowanków pozytywnych więzi z wychowawcami i kolegami. Zaobserwował też pozytywne efekty procesu resocjalizacji. Z jego obserwacji wynikało, że młodzi ludzie po opuszczeniu zakładu prowadzili uczciwy tryb życia i byli użyteczni dla społeczeństwa. Dla zapobieżenia recydywie zachęcał pracodawców do zatrudniania ich w swoich zakładach¹¹¹.

ZAKOŃCZENIE

Poglądy B. Prusa na wychowanie dzieci i młodzieży zostały przedstawione w niniejszym artykule w sposób selektywny i nie wyczerpują w pełni bogactwa całości jego myśli pedagogicznej. Pominęte tu m.in. zostały jego szczegółowe wskazania odnośnie wychowania fizycznego, moralnego i umysłowego, które nasz autor rozważał także w kontekście prowadzonej przez zaborców szkoły, która nie była zainteresowana wychowaniem ludzi silnych fizycznie, stojących na wysokim poziomie moralnym i intelektualnym. Jednak już na podstawie zaprezentowanych myśli widać, z jaką troską i wnikliwością autor *Emancypantek* podchodził do wychowania młodego pokolenia Polaków.

Jak przystało na wychowawcę i przyjaciela dziecka, którego upamiętniono na warszawskich Powązkach pomnikiem z napisem „Serce serc”, towarzyszył mu od chwili poczęcia, i bynajmniej nie kończył tej asystencji z chwilą jego usamodzielnienia się. Rozwinął bowiem także cały system edukacji dorosłych, stając się przez to jednym z pionierów nowoczesnej andragogiki na ziemiach polskich, zapoczątkowanej przez Jana Amosa Komeńskiego (1592–1670) i Komisję Edukacji Narodowej. Na podstawie analizy jego spuścizny piśmienniczej, śmiało można powiedzieć, że chciał towarzyszyć wychowankowi od urodzenia aż do śmierci. Widział zagrożenia, jakie czyhają na dzieci i młodzież, płynące z celowych działań podejmowanych przez zaborców, ale także ze strony mało uświadomionych pod względem pedagogicznym rodziców oraz innych środowisk wychowawczych. Stąd na różne sposoby propagował metody wychowawcze w oparciu o rozwijającą się wtedy psychologię i pedagogikę eksperymentalną.

Po upływie niemal stu lat od śmierci pisarza jego myśl pedagogiczna, pomijając niektóre specyficzne warunki kontekstu kulturowo-społeczno-politycznego, w jakich była formułowana, nadal zachowuje swą aktualność. Czytelnika jego dzieł uderza przede wszystkim pasja, z jaką podchodził do zagadnień wychowawczych oraz optymizm pedagogiczny, który pozwalał mu żywić nadzieję, że nawet w skrajnie nieprzychylnych warunkach rozbiorów można wychować Polaków na ludzi szczęśliwych, a przy tym użytecznych dla cywilizacji europejskiej i doskonałych. Jako uczestnik powstania styczniowego, a następnie zdecydowany przeciwnik zbrojnych zrywów niepodległościowych, uważał, że nie na polach bitewnych, ale na polu wychowania młodego pokolenia toczy się decydująca walka o niepodległą Polskę.

¹¹¹ K 15, s. 12–13; Prus, *Kartki z podróży* [Osada w Studzieńcu], t. 2, w: *Pisma*, t. 28, s. 79–86. Por. K 1, cz. 2, s. 15–16; K 11, s. 180–181; K 5, s. 227; K 3, s. 466. Prus, jeden z założycieli towarzystwa, prowadził odczyty, z których dochody były przeznaczone na funkcjonowanie tej placówki. Zob. Głowacki, *Listy*, s. 52; K 3, s. 92, 103–104, 558–559.

Tomasz WYSOCKI
Łódź

STRUKTURA NARODOWOŚCIOWO-WYZNANIOWA UCZNIÓW SZKÓŁ ŚREDNICH W II RZECZYPOSPOLITEJ W ROKU SZKOLNYM 1937/1938

Artykuł przedstawia udział w edukacji na poziomie średnim poszczególnych grup językowych oraz wyznaniowych zamieszkujących Polskę u schyłku okresu międzywojennego. Obszar badań stanowią szkoły średnie. Analizę zaprezentuje zarówno wśród zamieszkujących II Rzeczpospolitą, członków grup narodowościowych (według kryterium języka nauczania¹), jak i wyznaniowych. Zbadam wielkość udziałów członków poszczególnych narodowości wśród uczniów szkół średnich ogólnokształcących (gimnazjów i liceów). Ponadto przedstawię strukturę według wyznania abiturientów szkół średnich ogólnokształcących, absolwentów szkół zawodowych o poziomie licealnym i gimnazjalnym.

Dla zilustrowania różnic regionalnych w strukturze językowej i wyznaniowej osób kształcących się w II Rzeczypospolitej wybrane analizy przedstawię także w przekroju terytorialnym oraz według formy własności szkoły i według płci uczniów. W tym miejscu należy dodać, iż na strukturę według płci uczniów wpływ miało istnienie wielu szkół dla jednej tylko płci. Sporo było w II Rzeczypospolitej miejscowości, gdzie istniały jedynie szkoły męskie lub żeńskie na poziomie ponadpodstawowym². Natomiast szkoły mieszane stanowiły w naszym kraju tylko 1/3 wszystkich szkół średnich ogólnokształcących³. Ustawodawstwo Polski okresu międzywojennego zezwalało także na zakładanie

¹ Język ojczysty jako przedmiot nauczania wprowadzono do szkół dość późno, wraz z rozwojem kultury narodowej opartej o własny język. Źródło: Jan Stanisław Bystróż, *Uspołecznienie szkoły i inne szkice*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1933, s. 17.

² *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej* pod redakcją Karola Poznańskiego, Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, Zespół Historii Wychowania, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1991, s. 34.

³ „Z aktualnych zagadnień szkolnictwa średniego” Pamiętnik I i II Konferencji dyrektorów państwowych i prywatnych szkół średnich ogólnokształcących na terenie Okręgu Szkolnego Łódzkiego, Łódź 1925, s. 6.

w wyjątkowych przypadkach szkół powszechnych męskich lub żeńskich (z reguły jednak szkoły powszechne były koedukacyjne)⁴.

Należy wyjaśnić, iż w tabelach, w których zastosowano podział według formy własności placówek edukacyjnych, poszczególne określenia oznaczają: szkoły państwowe – utrzymywane wyłącznie przez Skarb Państwa (włącznie ze szkołami utrzymywanymi przez Skarb Śląski), szkoły publiczne – utrzymywane łącznie przez Skarb Państwa i samorząd terytorialny lub gospodarczy oraz szkoły prywatne – utrzymywane przez 1) samorząd terytorialny lub gospodarczy, 2) osoby prywatne (prawne i fizyczne). Podział ten jest nieostry, gdyż zarówno część szkół publicznych, jak i część szkół prywatnych była utrzymywana przez samorząd terytorialny (szkołę powszechną, posiadającą oddzielne komplety uczniów o różnym języku nauczania podano jako jedną szkołę).

Należy także dodać, iż przedstawione w niniejszym opracowaniu analizy opisują stan oświaty w roku szkolnym 1937/38, po przeprowadzeniu reformy szkolnictwa (tzw. reformy jędrzejewiczowskiej⁵) na podstawie przepisów ustawy z dnia 11 marca 1932 roku „O ustroju szkolnictwa” (Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej nr 38, pozycja 389 z 7 maja 1932 roku) i aktów wykonawczych. Zgodnie z postanowieniami tej ustawy szkoły średnie ogólnokształcące podzielono na 4-letnie gimnazjum i 2-letnie liceum⁶.

Podstawową bazę danych statystycznych, w oparciu o którą dokonam badań stanowi Zeszyt nr 101 Statystyki Polski, Seria C „Statystyka szkolnictwa 1937/38” wydany przez Główny Urząd Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej w 1939 roku⁷.

Obraz stosunków językowych i wyznaniowych w szkolnictwie polskim w roku 1937/38 przedstawię na tle struktury językowej i wyznaniowej mieszkańców II Rzeczypospolitej, uzyskanej z wyników Drugiego Spisu Powszechnego z 9 grudnia 1931 roku w Polsce.

UCZNIOWIE GIMNAZJÓW OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH

W II Rzeczypospolitej po ukończeniu nauki w szkole początkowej, kolejnym etapem w edukacji młodych ludzi w roku szkolnym 1937/1938 były – obok szkół zawodowych – gimnazja ogólnokształcące. W roku szkolnym 1937/1938 szkół średnich ogólnokształcących było 31, w których uczyło się 3448 uczniów, z czego 53,6% – w języku żydowskim, 18,7% w języku ruskim (ukraińskim), 17,4% w języku polskim i żydowskim, 8,9% – w języku niemieckim i 1,5% w języku polskim i niemieckim, wyd. 5. Z tego powodu w niniejszym opracowaniu nie będę szerzej opisywał kwestii języka nauczania w szkołach zawodowych. Źródło: „Statystyka szkolnictwa 1937/38” Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 1939.

⁴ Patrz §5 Rozporządzenia Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 21 listopada 1933 roku (nr I Pr – 4053/33) o organizacji szkół powszechnych (Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Nr 14, poz. 194).

⁵ Reformę szkolnictwa nazywano potocznie „jędrzejewiczowską” od nazwiska jej współautora – Janusza Jędrzejewicza; w latach 1931–1934 był on Ministrem Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Źródło: Złota Encyklopedia PWN, Wydawnictwo Naukowe PWN S.A. 2002; W zdecydowanej większości szkół zawodowych językiem nauczania był polski. Z niepolskim językiem nauczania było zaledwie 31 szkół, w których uczyło się 3448 uczniów, z czego 53,6% – w języku żydowskim, 18,7% w języku ruskim (ukraińskim), 17,4% w języku polskim i żydowskim, 8,9% – w języku niemieckim i 1,5% w języku polskim i niemieckim, wyd. 5. Z tego powodu w niniejszym opracowaniu nie będę szerzej opisywał kwestii języka nauczania w szkołach zawodowych. Źródło: „Statystyka szkolnictwa 1937/38” Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 1939.

⁶ Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 31 października 1933 r. (Nr I Pr – 3776/33) o organizacji szkół powszechnych (Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Nr 13, poz. 184) i Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 2 marca 1937 roku (nr II S-849/37) o organizacji państwowego liceum ogólnokształcącego (Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Nr 3, poz. 55); zob. też B. S u c h o d o l s k i *Liceum ogólnokształcące*, Książnica Atlas, Lwów–Warszawa 1939, s. 3.

⁷ „Statystyka szkolnictwa 1937/38” Zeszyt nr 101, Statystyka Polski, Seria C, Główny Urząd Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 1939.

kształcących było na terenie naszego kraju 769, uczyło się w nich 181 333 uczniów⁸. Na niezbyt dużą liczbę dzieci uczęszczających do gimnazjów wpływał m.in. „odsiew” uczniów w szkołach powszechnych. Był on bardzo nierównomierny wśród różnych grup społecznych – nie dotyczył bowiem prawie zupełnie dzieci z warstw zamożniejszych i najemnych pracowników umysłowych⁹. Ponadto, uczniowie pochodzący ze sfer zamożniejszych, dla których opłaty szkolne (czesne, internat) nie stanowiły poważniejszego wydatku, często dodatkowo uzupełniający naukę drogą indywidualnych korepetycji, mieli znaczną przewagę podczas egzaminów wstępnych i maturalnych nad młodzieżą robotniczą lub chłopską¹⁰, toteż przeważali wśród młodzieży szkół średnich ogólnokształcących i wyższych¹¹.

Dane zawarte w tablicy 1 przedstawiają uczniów gimnazjów ogólnokształcących z polskim i niepolskim językiem nauczania w roku szkolnym 1937/38. Stosunek procentowy uczniów nauczanych w gimnazjach w języku polskim był znacznie wyższy niż odsetek ludności Polski deklarującej język polski jako ojczysty. W roku szkolnym 1937/1938 udział uczniów uczących się w języku polskim wynosił 90%, zaś udział ludności polskojęzycznej w naszym kraju wynosił niespełna 69%. Zauważa się, iż na terenie ziem centralnych i zachodnich prawie cała populacja uczniów pobierała naukę w szkołach z polskim językiem wykładowym. Nieco inaczej przedstawiała się sytuacja pod tym względem w województwach kresowych. Tutaj także większość uczniów gimnazjów uczyła się w języku polskim, lecz częściej niż na pozostałym obszarze kraju uczono w językach mniejszości. Na Kresach Wschodnich, wśród szkół mniejszości najliczniejsze były szkoły z ukraińskim językiem wykładowym lub szkoły utrakwistyczne – z polskim i ukraińskim językiem nauczania. Także w języku żydowskim lub hebrajskim uczono w gimnazjach położonych na obszarze województw kresowych częściej niż na ziemiach centralnych i zachodnich. Udział młodzieży uczącej się w polskojęzycznych gimnazjach był wysoki w każdym z województw Polski – najwyższy w centrum kraju (na Lubelszczyźnie – 100%), najniższy zaś w województwach kresowych (poza nowogródzkim i lwowskim). Jest oczywiste, iż udział uczniów kształcących się w szkołach polskojęzycznych był znacznie wyższy niż udział ludności deklarującej język polski jako ojczysty pośród ogółu mieszkańców, na terenie wszystkich województw II Rzeczypospolitej¹².

Szczególnie było to widoczne w województwach kresowych: wileńskim, nowogródzkim, poleskim, wołyńskim, lwowskim, stanisławowskim i tarnopolskim (odsetek uczniów gimnazjalnych nauczanych w języku polskim i odsetek ludności polskojęzycznej na tych obszarach wynosiły odpowiednio: 74,1% i 59,7%, 91,4% i 52,4%, 78,6% i 14,5%, 70,1% i 16,6%, 86,8% i 57,7%, 71,4% i 22,4% oraz 79,5% i 49,3%). Tak znacznie dysproporcje wynikały przede wszystkim z postępującego braku innych możliwości pobierania nauki przez dzieci należące do mniejszości narodowych. Uczniowie gimnazjów pobierający naukę zarówno w języku ojczystym, jak i polskim, stanowili spore odsetki młodzieży szkolnej w większości z województw naszego kraju (poza lubelskim, województwami zachodnimi oraz lwowskim). W języku ukraińskim uczono jedy-

⁸ „Statystyka szkolnictwa 1937/38” Zeszyt nr 101, op. cit., s. 41.

⁹ *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, op. cit., s. 31–32, za M. Falski, *Środowisko społeczne młodzieży, a jej wykształcenie*, 1937.

¹⁰ *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, op. cit., s. 35.

¹¹ J.S. Bystron, *Szkola i społeczeństwo*, Wydawnictwo Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego, Lwów 1930, s. 187.

¹² Patrz: Drugi Powszechny Spis Ludności z dnia 9 grudnia 1931 roku, Główny Urząd Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej, Statystyka Polski, Seria C, zeszyt 94a, Warszawa 1938, s. 15.

nie uczniów gimnazjów, leżących na obszarze województw południowo-wschodnich oraz województwa wołyńskiego. W gimnazjach zarówno Białorusini, jak i Litwini pobierali naukę w swych ojczystych językach tylko w województwie wileńskim. Z kolei zaś w języku niemieckim uczono młodzież gimnazjalną jedynie w województwach zachodnich, łódzkim oraz stanisławowskim i lwowskim (największy odsetek uczących się w tym języku odnotowano w województwie śląskim, najmniejszy zaś – we lwowskim). Gimnazjaliści narodowości żydowskiej uczący się w swoim języku ojczystym (żydowski lub hebrajski) w roku szkolnym 1937/1938 zostali odnotowani tylko w województwach wschodnich oraz w wileńskim i białostockim. Podobnie było z gimnazjalistami-Rosjanami. Młodzież gimnazjalna narodowości rosyjskiej pobierała naukę w swym ojczystym języku w województwach wschodnich i w wileńskim. We wszystkich województwach udział uczniów mniejszości narodowościowych, uczących się w języku ojczystym wśród ogółu uczniów gimnazjów był znacznie niższy niż udział ludności należącej do mniejszości narodowych pośród ogółu mieszkańców tych terenów.

Tabela 1. Uczniowie w gimnazjach według języka nauczania, w poszczególnych województwach w roku szkolnym 1937/1938

Województwa	Liczba uczniów	Język nauczania w gimnazjach (w liczbach względnych)							
		Polski	Polski i drugi język wykładowy ¹³	Ukraiński (ruski)	Białoruski	Niemiecki	Żydowski lub hebrajski	Litewski	Rosyjski
ogółem	181333	90,0	4,4	2,6	0,1	1,4	1,2	0,1	0,2
warszawskie	30847	95,8	4,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2
łódzkie	11392	85,6	8,4	0,0	0,0	6,0	0,0	0,0	0,0
kieleckie	13183	94,2	5,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
lubelskie	10437	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
białostockie	8055	84,2	7,3	0,0	0,0	0,0	8,5	0,0	0,0
poznańskie	14418	96,4	1,3	0,0	0,0	2,3	0,0	0,0	0,0
pomorskie	12089	94,9	1,1	0,0	0,0	4,1	0,0	0,0	0,0
śląskie	10146	92,8	0,0	0,0	0,0	7,2	0,0	0,0	0,0
krakowskie	18393	95,3	4,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
województwa ziem centralnych i zachodnich – ogółem	128960	94,0	3,7	0,0	0,0	1,7	0,5	0,0	0,0
wileńskie	6782	74,1	10,0	0,0	2,1	0,0	8,6	3,3	1,9
nowogródzkie	2904	91,4	8,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
poleskie	3590	78,6	7,4	0,0	0,0	0,0	10,9	0,0	3,0
wołyńskie	5971	70,1	9,9	9,1	0,0	0,0	9,0	0,0	1,8
lwowskie	20990	86,8	1,6	11,1	0,0	0,6	0,0	0,0	0,0
stanisławowskie	6650	71,4	8,0	18,8	0,0	1,8	0,0	0,0	0,0
tarnopolskie	5486	79,5	9,7	10,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
województwa ziem kresowych – ogółem	52373	80,2	6,1	9,0	0,3	0,5	2,9	0,4	0,7

Źródło: obliczenia własne na podstawie *Statystyka szkolnictwa 1937/38*, Statystyka Polski, Seria C, Zeszyt 101, Główny Urząd Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 1939, s. 41–42.

¹³ Ruski (ukraiński), białoruski, niemiecki, litewski, czeski, żydowski, hebrajski, rosyjski, francuski.

Tabela 2. Uczniowie w państwowych i prywatnych gimnazjach ogólnokształcących według języka nauczania w roku szkolnym 1937/1938

Formy własności szkół	Liczba uczniów	Język nauczania w gimnazjach ogólnokształcących (w liczbach względnych)							
		Polski	Polski i drugi język nauczania ¹⁴	Ukraiński (ruski)	Białoruski	Niemiecki	Żydowski lub hebrajski	Litewski	Rosyjski
państwowe	93987	96,7	0,7	1,6	0,3	0,7	0,0	0,0	0,0
prywatne ¹⁵	77727	79,0	9,3	4,5	0,0	3,0	2,9	0,2	1,0

Źródło: obliczenia własne na podstawie *Statystyka szkolnictwa 1937/38*, Statystyka Polski, Seria C, Zeszyt 101, Główny Urząd Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 1939, s. 41–42.

Wyjątek stanowili Żydzi, których odsetek wśród uczniów gimnazjów z ojczystym językiem nauczania był zbliżony do odsetka ludności żydowskiej województw: wileńskiego, poleskiego i wołyńskiego. Podobna była sytuacja młodzieży niemieckiej w województwie śląskim.

W gimnazjach państwowych udział młodzieży uczącej się w języku polskim był o wiele większy niż w szkołach prywatnych (patrz tablica 2). Ponadto w gimnazjach odsetek uczniów, dla których jedynym językiem nauczania był polski był znacznie wyższy niż w szkołach początkowych (odpowiednio: prawie 97% i niespełna 80%). W gimnazjach prywatnych drugą liczebną grupę stanowili uczniowie uczący się w szkołach utrakwistycznych (dwujęzycznych), potem kolejno następowali uczniowie uczący się w języku ukraińskim, niemieckim i żydowskim (hebrajskim). Uczniowie nauczani w pozostałych językach (białoruski, litewski i rosyjski) stanowili ułamek procentu.

ABITURIENCI GIMNAZJÓW OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH

W II Rzeczypospolitej w gimnazjach ogólnokształcących w roku szkolnym 1936/1937 odnotowano 21915 abiturientów. Dane zawarte w tablicy 3 ilustrują sytuację w tym względzie. Najliczniej reprezentowani byli wśród nich rzymscykatolicy (prawie 73%). Należy w tym miejscu dodać, iż odsetek ten przewyższał znacznie odsetek ludności rzymskokatolickiej pośród ogółu mieszkańców naszego kraju (64,8%). Dość liczną grupę stanowili także wyznawcy religii mojżeszowej (prawie 19%). Także i w tym przypadku odnotowuje się nadreprezentację abiturientów wyznających judaizm w stosunku do udziału wyznawców tej religii spośród ogółu ludności Polski okresu międzywojennego (9,8%)¹⁶. Dalszymi liczebnymi – w tym względzie – grupami wyznaniowymi byli: grekokatolicy, ewangelicy, prawosławni oraz osoby należące do innych wyznań. Jak widać odsetek rzymskichkatolików kończących naukę w gimnazjach był zdecydowanie niższy, niż uczniów pobierających naukę w szkołach polskojęzycznych. Natomiast wśród abiturientów gimnazjów udział wyznawców judaizmu był 16-krotnie wyższy niż uczniów tych szkół nauczanych w języku żydowskim lub hebrajskim (odpowiednio: blisko 19% i niewiele ponad 1%). W województwach ziem centralnych i zachodnich struktura abiturientów gimnazjów według wyznań wyglądała bardziej jednolicie niż na Kresach Wschod-

¹⁴ Ruski (ukraiński), hebrajski lub francuski.

¹⁵ Bez gimnazjów prywatnych samorządowych; w gimnazjach tych jedynym językiem nauczania był język polski; Źródło: *Statystyka szkolnictwa 1937/1938*, Zeszyt nr 101, op. cit., s. 41.

¹⁶ Patrz: Drugi Powszechny Spis Ludności z dnia 9 grudnia 1931 roku, op. cit., s. 15.

nich. Na ziemiach kresowych jedynie niespełna 55% spośród ogółu uczniów kończących te szkoły wyznawało rzymskokatolicyzm. Wśród abiturientów gimnazjów położonych na wschodnich rubieżach II Rzeczypospolitej odnotowano prawie dwukrotnie większy udział osób wyznania mojżeszowego, ponad 60-krotnie większy odsetek greckichkatolików oraz niespełna 8-krotnie większy procent prawosławnych niż spośród młodzieży tych wyznań, która ukończyła w roku szkolnym 1936/1937 gimnazja w województwach ziem centralnych i zachodnich. Natomiast na kresach, pośród uczniów kończących gimnazja zanotowano znacznie mniejszy odsetek ewangelików niż pośród abiturientów gimnazjów na pozostałym obszarze kraju. Podobnie – w tym względzie – wyglądała struktura według wyznań wśród abiturientów gimnazjów w poszczególnych województwach. Największy odsetek rzymskichkatolików – abiturientów gimnazjów zanotowano spośród uczniów kończących szkoły na poziomie gimnazjalnym w województwie poznańskim, najmniejszy zaś – w stanisławowskim. Należy dodać, iż w województwach kresowych (z wyjątkiem wileńskiego) oraz w poznańskim i lubelskim, udział rzymskichkatolików wśród abiturientów gimnazjów był wyższy niż pośród ogółu mieszkańców tych terenów.

Tabela 3. Abiturienti gimnazjów ogólnokształcących i ich wyznanie w roku szkolnym 1937/1938

Województwa	Liczba abiturientów	Wyznanie abiturientów (w liczbach względnych)					
		Rzymskokatolickie	Greckokatolickie	Prawosławne	Ewangelickie	Mojżeszowe	Inne
ogółem	21915	72,7	4,0	1,8	2,6	18,9	0,1
warszawskie	3764	74,9	0,1	0,7	2,7	21,4	0,1
łódzkie	1198	54,3	0,0	0,4	10,4	34,4	0,4
kieleckie	1406	86,6	0,0	0,3	0,9	12,3	0,0
lubelskie	1191	86,9	0,3	1,5	0,3	11,0	0,0
białostockie	758	63,5	0,3	3,3	1,2	31,8	0,0
poznańskie	1554	91,9	0,0	0,3	3,3	4,4	0,0
pomorskie	1413	89,7	0,1	0,1	5,9	4,0	0,1
śląskie	1282	87,9	0,0	0,1	7,6	4,4	0,0
krakowskie	2621	85,2	0,5	0,1	0,8	13,4	0,0
województwa ziem centralnych i zachodnich – ogółem	15187	80,7	0,2	0,6	3,3	15,1	0,1
wileńskie	716	58,1	0,0	8,9	0,8	31,6	0,6
nowogródzkie	311	56,6	0,0	11,3	0,6	30,9	0,6
poleskie	292	49,0	0,0	14,0	0,0	37,0	0,0
wołyńskie	529	44,4	0,2	29,7	0,8	25,0	0,0
lwowskie	3244	60,1	13,7	0,5	0,7	24,9	0,0
stanisławowskie	896	42,2	27,3	0,0	2,0	28,3	0,1
tarnopolskie	740	50,1	20,7	0,4	0,4	28,4	0,0
województwa ziem kresowych – ogółem	6728	54,5	12,6	4,7	0,8	27,3	0,1

Źródło: obliczenia własne na podstawie *Statystyka szkolnictwa 1937/38*, Statystyka Polski, Seria C, Zeszyt 101, Główny Urząd Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 1939, s. 46.

Znacznie niższy natomiast odnotowano w województwie łódzkim (odsetek rzymskichkatolików wśród ogółu ludności – 77,6%, zaś w gronie abiturientów gimnazjów –

54,3%)¹⁷. Jeśli chodzi o uczniów greckokatolików, prawosławnych i ewangelików, kończących gimnazja, zauważa się, iż największe ich grupy odnotowano na terenach, gdzie skupiali się członkowie tych wyznań. Należy jednak zaznaczyć, iż odsetki te były znacznie niższe niż udział członków tych grup wyznaniowych pośród ogółu ludności zamieszkującej na tych terenach (z wyjątkiem jedynie ewangelików w łódzkim i śląskim)¹⁸.

Ponadto, abiturienti gimnazjów wyznania greckokatolickiego oraz ewangelickiego stanowili znaczne grupy spośród młodzieży w tych województwach, w których występowały znaczne odsetki ukraińskojęzycznych i niemieckojęzycznych uczniów. Natomiast, jeśli chodzi o abiturientów wyznania mojżeszowego, to znaczny ich udział odnotowano wśród ogółu kończących gimnazja na obszarze całego kraju, nawet w województwach, gdzie w szkołach na poziomie gimnazjalnym nie uczono w języku żydowskim lub hebrajskim. Największy odsetek wyznawców religii mojżeszowej spośród abiturientów gimnazjów zanotowano wśród uczniów kończących te szkoły w województwie poleskim, najmniejszy zaś – w województwach zachodnich. Dodatkowo, należy zaznaczyć, iż udział abiturientów wyznania mojżeszowego był znacznie wyższy niż udział wyznawców judaizmu pośród ogółu mieszkańców większości województw Polski okresu międzywojennego (poza województwami zachodnimi i lubelskim). Szczególnie widoczne było to zjawisko na terenie województw kresowych oraz województwa łódzkiego (odsetek abiturientów wyznania mojżeszowego – 34,4%, odsetek wyznawców judaizmu wśród ogółu ludności – 14,4%) i białostockiego (odpowiednio: 31,8% i 12,0%)¹⁹.

Odsetek rzymskichkatolików wśród ogółu kończących gimnazja samorządowe był najwyższy (patrz tabela 4). Dalsze w kolejności były gimnazja państwowe oraz prywatne. Nieco inaczej sytuacja pod tym względem wyglądała w pozostałych grupach wyznaniowych. Udział zarówno greckichkatolików, jak i prawosławnych wśród ogółu uczniów kończących gimnazja państwowe był na podobnym (dość niskim) poziomie, jak w gimnazjach prywatnych. Natomiast spośród abiturientów gimnazjów samorządowych odnotowano bardzo rzadko wyznawców greckiego katolicyzmu czy też prawosławia. Z kolei zaś udział ewangelików wśród abiturientów gimnazjów państwowych, samorządowych i prywatnych różnił się bardzo nieznacznie (nieco wyższe w gimnazjach prywatnych niż w pozostałych). W przedmiotowej kwestii najbardziej od pozostałych grup wyznaniowych różnili się wyznawcy judaizmu. Członków tej społeczności najczęściej odnotowywano wśród abiturientów gimnazjów prywatnych (prawie 3-krotnie częściej niż w państwowych i prawie 5-krotnie częściej niż w samorządowych).

Tabela 4. Abiturienti, państwowych, samorządowych i prywatnych gimnazjów ogólnokształcących i ich wyznanie w roku szkolnym 1936/1937

Formy własności szkół	Liczba abiturientów	Wyznanie abiturientów (w liczbach względnych)					
		Rzymsko-katolickie	Grecko-katolickie	Prawosławne	Ewangelickie	Mojżeszowe	Inne
państwowe	12799	80,0	4,3	2,0	2,2	11,6	0,1
samorządowe	1020	90,1	0,1	0,7	2,1	6,9	0,0
prywatne	8096	59,1	4,0	1,7	3,3	31,9	0,1

Źródło: obliczenia własne na podstawie *Statystyka szkolnictwa 1937/38*, Statystyka Polski, Seria C, Zeszyt 101, Główny Urząd Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 1939, s. 71.

¹⁷ Patrz: Drugi Powszechny Spis Ludności z dnia 9 grudnia 1931 roku, op. cit., s. 15.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ Tamże.

Rozpatrując płeć i wyznanie abiturientów należy zauważyć przewagę chłopców wyznania rzymskokatolickiego, greckokatolickiego oraz ewangelickiego nad dziewczynkami tych wyznań oraz przewagę dziewczynek prawosławnych – bardzo znaczną – wyznawczyń religii możeszowej nad chłopcami należącymi do tych wyznań (patrz tabela 5).

Tabela 5. Abiturienti – chłopcy i dziewczęta – gimnazjów ogólnokształcących i ich wyznanie, w roku szkolnym 1936/1937

Rodzaj szkół	Liczba abiturientów	Wyznanie abiturientów (w liczbach względnych)					
		Rzymsko-katolickie	Grecko-katolickie	Prawosławne	Ewangelickie	Mojżeszowe	Inne
chłopcy	12104	74,1	4,5	1,7	2,7	16,9	0,1
dziewczęta	9811	71,0	3,3	2,0	2,4	21,3	0,1

Źródło: obliczenia własne na podstawie *Statystyka szkolnictwa 1937/38*, Statystyka Polski, Seria C, Zeszyt 101, Główny Urząd Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 1939, s. 71.

UCZNIOWIE LICEÓW OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH

Kolejnym – po gimnazjum – stopniem szkoły ogólnokształcącej w II Rzeczypospolitej były licea ogólnokształcące. W liceach ogólnokształcących (było ich 691) w roku szkolnym 1937/1938 odnotowano 40084 uczniów, z czego 56% przypadało na licea państwowe, zaś 44% na licea prywatne²⁰.

Udział poszczególnych narodowości (według kryterium języka nauczania) wśród uczniów liceów ogólnokształcących był niemalże identyczny z tym, który występował wśród młodzieży gimnazjalnej (patrz tabela 1 i 6). Ponad 90% licealistów pobierało naukę w języku polskim, w języku wykładowym mniejszości naukę pobierały marginalne odsetki uczniów tych szkół. Także i w tych szkołach (podobnie jak w szkołach powszechnych i gimnazjalnych) odnotowano znacznie wyższy udział uczniów uczących się w języku polskim, niż wynikałoby to z udziału ogółu ludności polskojęzycznej oraz znacząco niższe odsetki młodzieży uczącej się w językach mniejszości, niż odsetki członków mniejszości – spośród ogółu ludności Polski.

Wśród uczniów liceów ogólnokształcących w województwach ziem centralnych i zachodnich odnotowano większy odsetek młodzieży uczącej się w języku polskim niż na kresach. Z kolei zaś spośród uczniów w liceach położonych na kresach zanotowano większe niż na ziemiach centralnych i zachodnich grupy młodzieży uczącej się w językach: ukraińskim i żydowskim. Na tym terenie wśród młodzieży licealnej odnotowano także większe niż na ziemiach centralnych i zachodnich odsetki uczniów uczących się w dwóch językach (polskim i drugim). Jako ciekawostkę można dodać, iż najrzadsza sieć szkół średnich ogólnokształcących była na obszarach centralnej Polski²¹.

Należy również dodać, że we wszystkich województwach udział uczniów pobierających naukę w języku mniejszości narodowych wśród ogółu uczniów liceów był znacznie niższy niż udział członków tych mniejszości spośród ogółu mieszkańców tych terenów – z wyjątkiem osób narodowości żydowskiej (w województwach: wileńskim, poleskim i wołyńskim) oraz niemieckiej (w śląskim)²².

²⁰ Bez liceów prywatnych samorządowych; w liceach tych jedynym językiem nauczania był polski. Źródło: *Statystyka szkolnictwa 1937/38*, Zeszyt nr 101, op. cit., s. 50.

²¹ *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, op. cit., s. 33.

²² Patrz: *Drugi Powszechny Spis Ludności z dnia 9 grudnia 1931 roku*, op. cit., s. 15.

Tabela 6. Uczniowie w liceach ogólnokształcących według języka nauczania w roku szkolnym 1937/1938, w poszczególnych województwach

Województwa	Liczba uczniów	Język nauczania w liceach ogólnokształcących (w liczbach względnych)							
		Polski	Polski i drugi język nauczania ²³	Ukraiński (ruski)	Białoruski	Niemiecki	Żydowski lub hebrajski	Litewski	Rosyjski
ogółem	40084	90,3	4,4	2,7	0,0	0,9	1,1	0,2	0,5
warszawskie	7325	96,1	3,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,4
łódzkie	2257	87,0	9,2	0,0	0,0	3,8	0,0	0,0	0,0
kieleckie	2568	93,6	6,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
lubelskie	2371	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
białostockie	1538	82,8	6,9	0,0	0,0	0,0	10,3	0,0	0,0
poznańskie	2782	97,0	1,7	0,0	0,0	1,3	0,0	0,0	0,0
pomorskie	2346	94,5	1,7	0,0	0,0	3,8	0,0	0,0	0,0
śląskie	1864	93,0	0,0	0,0	0,0	7,0	0,0	0,0	0,0
krakowskie	4618	94,6	5,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Województwa ziem centralnych i zachodnich – ogółem	27669	94,2	3,9	0,0	0,0	1,2	0,6	0,0	0,1
wileńskie	1468	73,6	10,1	0,0	1,1	0,0	7,6	4,5	3,5
nowogródzkie	508	93,7	6,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
poleskie	645	80,8	5,7	0,0	0,0	0,0	7,6	0,0	7,3
wołyńskie	1090	67,5	11,2	6,1	0,0	0,0	9,4	0,0	8,6
lwowskie	5761	87,4	1,2	11,0	0,0	0,5	0,0	0,0	0,0
stanisławowskie	1631	73,6	9,6	16,2	0,0	0,6	0,0	0,0	0,0
tarnopolskie	1312	80,9	10,7	8,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Województwa ziem kresowych – ogółem	12415	81,5	5,7	8,7	0,1	0,3	2,1	0,5	1,1

Źródło: obliczenia własne na podstawie *Statystyka szkolnictwa 1937/38*, Statystyka Polski, Seria C, Zeszyt 101, Główny Urząd Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 1939, s. 50.

Dokonując analizy porównawczej w poszczególnych województwach według języka nauczania w gimnazjach i liceach zauważa się, że: 1) w większości województw zanotowano wśród uczniów liceów większy udział młodzieży uczącej się po polsku oraz po polsku i w drugim języku wykładowym niż wśród uczniów gimnazjów; 2) wśród uczniów liceów zanotowano mniejszy niż wśród młodzieży gimnazjalnej udział osób uczących się w językach mniejszości narodowych, poza Litwinami i Rosjanami oraz Żydami w białostockim i wołyńskim.

Nauczanie wyłącznie w języku polskim dotyczyło prawie całej populacji młodzieży uczącej się w szkołach państwowych (patrz tablica 7).

Natomiast w szkołach prywatnych sytuacja w tym względzie znacznie się różniła. Większy niż w przypadku szkół państwowych, odsetek wśród uczniów tych szkół stanowili uczniowie pobierający naukę w językach mniejszości (z wyjątkiem Białorusinów) oraz w języku polskim i innym. W tym miejscu należy dodać, iż nauka w większości

²³ Ruski (ukraiński), hebrajski lub francuski.

szkół prywatnych była znacznie bardziej kosztowna, niż w szkołach państwowych i – co jest z tym związane – były one mniej dostępne dla ludności niezamożnej²⁴.

Tabela 7. Uczniowie w liceach ogólnokształcących państwowych i prywatnych, według języka nauczania, w roku szkolnym 1937/1938

Formy własności szkół	Liczba uczniów	Język nauczania w szkołach średnich ogólnokształcących (w liczbach względnych)							
		Polski	Polski i drugi język nauczania ²⁵	Ukraiński (ruski)	Białoruski	Niemiecki	Żydowski lub hebrajski	Litewski	Rosyjski
państwowe	22607	96,1	1,2	2,3	0,1	0,4	0,0	0,0	0,0
prywatne ²⁶	15772	80,9	9,6	3,6	0,0	1,9	2,7	0,4	1,3

Źródło: obliczenia własne na podstawie *Statystyka szkolnictwa 1937/38*, Statystyka Polski, Seria C, Zeszyt 101, Główny Urząd Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 1939, s. 50.

ABITURIENCI LICEÓW OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH W ROKU SZKOLNYM 1937/1938

Podobnie jak obecnie, tak i w II Rzeczypospolitej uczeń, aby być dopuszczonym do egzaminów na uczelnie wyższe musiał zakończyć naukę w szkole średniej sfinalizowanej egzaminem maturalnym.

W roku szkolnym 1936/37 odnotowano 14015 abiturientów szkół średnich ogólnokształcących²⁷. Strukturę maturzystów szkół średnich ogólnokształcących według wyznania w II Rzeczypospolitej w roku szkolnym 1937/1938 przedstawiają dane zawarte w tablicy 11. Wynika z nich, iż wyznanie rzymskokatolickie, utożsamiane z polskością, nie skupiało jednak tak liczного grona abiturientów szkół średnich ogólnokształcących, jak język polski – uczniów tych szkół. Z drugiej jednak strony udział rzymskokatolików wśród abiturientów szkół średnich ogólnokształcących był znacznie wyższy, niż pośród ogółu ludności (odpowiednio: prawie 72% i niemal 65%)²⁸. Jak widać, rzymski katolicyzm był wyznaniem dominującej części maturzystów. Wśród abiturientów szkół średnich ogólnokształcących bardzo licznie reprezentowani byli wyznawcy judaizmu. Udział członków tej grupy wyznaniowej spośród abiturientów szkół średnich był znacznie wyższy, niż udział Żydów wśród ogółu mieszkańców naszego kraju (odpowiednio: ponad 19% i niemal 10%)²⁹. Jan Stanisław Bystroń taki stan rzeczy tłumaczył przede wszystkim przewagą ludności miejskiej w gronie wyznawców judaizmu oraz wyższym wartościowaniem nauki, wytrwałością w pracy, a nawet większymi zdolnościami Żydów³⁰, co jednak wydaje się nieco wątpliwe. Pozostałe grupy wyznaniowe stanowiły

²⁴ *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, op. cit., s. 33.

²⁵ Ruski (ukraiński), hebrajski lub francuski.

²⁶ Bez liceów prywatnych samorządowych; w liceach tych jedynym językiem nauczania był język polski; Źródło: *Statystyka szkolnictwa 1937/38*, Zeszyt nr 101, op. cit., s. 50.

²⁷ Według stanu sprzed wprowadzenia reformy szkolnictwa; Źródło: *Statystyka szkolnictwa 1937/38*, Zeszyt nr 101, op. cit., s. 54.

²⁸ Patrz: Drugi Powszechny Spis Ludności z dnia 9 grudnia 1931 roku, op. cit., s. 15.

²⁹ Tamże.

³⁰ J.S. Bystroń, *Szkola i społeczeństwo*, op. cit., s. 186.

marginalną część abiturientów wymienionych szkół (największą greccykatolicy (4,3%), mniejszą – prawosławni i ewangelicy (2,3%), zaś najmniejszą – wyznawcy innych wyznań (0,1%)). Jan Stanisław Bystron uważał, iż wyższe udziały ludności rzymskokatolickiej w szkolnictwie średnim (stwierdzenie to można także odnieść prawdopodobnie do abiturientów) w stosunku do analogicznych udziałów w ogóle mieszkańców naszego kraju, wynikały najprawdopodobniej z wyższego stopnia rozwoju kulturalnego, struktury społecznej oraz uprzywilejowania ludności polskiej w II Rzeczypospolitej. Z drugiej strony niższe udziały greckichkatolików i prawosławnych pośród uczniów (i co za tym idzie – abiturientów) szkół średnich, niż spośród ogółu ludności kraju, autor ten tłumaczył znacznie mniejszą majątnością i przewagą ludności wiejskiej w gronie członków tych grup wyznaniowych³¹.

Tabela 8. Abiturienti szkół średnich ogólnokształcących „dawnego ustroju” (tj. przed przeprowadzeniem tzw. reformy jędrzejewiczowskiej) i ich wyznanie, w roku szkolnym 1936/1937, w poszczególnych województwach

Województwa	Liczba abiturientów	Wyznanie abiturientów (w liczbach względnych)					
		Rzymskokatolickie	Greckokatolickie	Prawosławne	Ewangelickie	Mojżeszowe	Inne
ogółem	14015	71,7	4,3	2,3	2,3	19,3	0,1
warszawskie	2534	71,2	0,0	1,0	2,7	24,9	0,2
łódzkie	738	53,7	0,3	0,4	9,6	35,9	0,1
kieleckie	854	79,7	0,4	0,4	0,6	19,0	0,0
lubelskie	838	80,8	0,6	1,4	0,5	16,7	0,0
białostockie	557	62,8	0,0	3,4	1,8	32,0	0,0
poznańskie	987	93,7	0,2	0,4	1,8	3,7	0,1
pomorskie	782	91,6	0,0	0,5	4,5	3,5	0,0
śląskie	607	86,0	0,0	0,3	8,6	4,9	0,2
krakowskie	1921	86,4	0,4	0,1	0,8	12,3	0,0
województwa ziem centralnych i zachodnich – ogółem	9818	78,7	0,2	0,8	2,8	17,4	0,1
wileńskie	576	60,9	0,2	9,5	0,9	27,6	0,9
nowogródzkie	173	45,7	0,6	13,9	0,0	38,7	1,2
poleskie	255	50,2	0,0	23,5	0,4	25,9	0,0
wołyńskie	346	39,6	0,0	28,0	1,4	30,6	0,3
lwowskie	1892	60,8	18,6	0,3	0,4	19,8	0,1
stanisławowskie	522	44,1	26,4	0,0	4,2	25,1	0,2
tarnopolskie	433	57,0	20,6	0,9	0,2	21,0	0,2
województwa ziem kresowych – ogółem	4197	55,3	13,8	5,8	1,0	23,7	0,3

Źródło: obliczenia własne na podstawie *Statystyka szkolnictwa 1937/38*, Statystyka Polski, Seria C, Zeszyt 101, Główny Urząd Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 1939, s. 54.

Należy pamiętać, że wyznanie nie pokrywało się ściśle z narodowością, bowiem np. Ukraińcy na terenach byłego zaboru austriackiego byli przeważnie greckimikatolikami, a na terenie byłego zaboru rosyjskiego – prawosławnymi, Litwini – podobnie jak Polacy są rzymskimikatolikami, a wśród Polaków było wielu ewangelików.

Wśród abiturientów szkół średnich ogólnokształcących w województwach ziem centralnych i zachodnich odnotowano znacznie większy odsetek rzymskichkatolików niż

³¹ J.S. Bystron, *Szkola i społeczeństwo*, op. cit., s. 186.

spośród maturzystów tego typu szkół położonych na terenie ziem centralnych i zachodnich. Natomiast spośród abiturientów wymienionych szkół w województwach ziem kresowych zanotowano znacznie większe, niż w przypadku ziem centralnych i zachodnich, odsetki uczniów będących członkami mniejszości narodowych, z wyjątkiem Niemców. Najwyższy odsetek rzymskichkatolików odnotowano wśród abiturientów średnich szkół ogólnokształcących w województwie poznańskim, najmniejszy zaś – w wołyńskim. Należy dodać, iż w województwach centralnych (z wyjątkiem lubelskiego) oraz w wileńskim, udział rzymskichkatolików wśród abiturientów gimnazjów był znacznie niższy niż wśród ogółu mieszkańców tych terenów (szczególnie widoczne było to zjawisko w łódzkim, gdzie odsetek rzymskichkatolików spośród ogółu abiturientów szkół średnich wynosił 53,7%, zaś udział członków tego wyznania spośród ogółu mieszkańców tego obszaru – 77,6%)³². Jeśli chodzi o wyznawców greckiegokatolicyzmu, to stanowili oni znaczne odsetki spośród abiturientów wymienionych szkół w województwach południowo-wschodnich. Natomiast znaczne odsetki prawosławnych zanotowano wśród maturzystów województw wschodnich i – nieco mniejsze – północno-wschodnich. Największe odsetki ewangelików odnotowano spośród abiturientów w województwach: łódzkim i śląskim, najmniejsze zaś – w północno-wschodniej części naszego kraju. Udział członków mniejszości wyznaniowych wśród abiturientów (poza wyznawcami judaizmu) był znacznie niższy niż udział członków tych grup wyznaniowych spośród ogółu ludności, zamieszkującej na tych terenach (z wyjątkiem ewangelików w łódzkim i śląskim)³³. Wyznawcy religii mojżeszowej, zdający maturę w roku szkolnym 1936/1937, byli jedyną tak bardzo licznie reprezentowaną grupą wyznaniową (12,3% ogółu ludności – 38,7% ogółu abiturientów) praktycznie we wszystkich województwach II Rzeczypospolitej, z wyjątkiem województw zachodnich (3,5%–4,9%). Wynika z tego, że udział abiturientów wyznania mojżeszowego był znacznie wyższy niż udział wyznawców judaizmu spośród ogółu mieszkańców. Szczególnie widoczne było to zjawisko na terenie województw kresowych (na przykład nowogródzkiego: odsetek abiturientów wyznania mojżeszowego – 38,7%, odsetek wyznawców judaizmu wśród ludności – 7,8%) oraz województwa łódzkiego (odpowiednio: – 35,9% i 14,4%)³⁴.

Tabela 9 ilustruje przynależność wyznaniową abiturientów państwowych, samorządowych i prywatnych szkół średnich ogólnokształcących w roku szkolnym 1936/1937. Z analizy danych w niej zawartych wynika, iż wśród maturzystów wymienionych szkół odnotowywano znacznie mniejszy odsetek rzymskichkatolików niż uczniów szkół polskojęzycznych (patrz tablica 6). Natomiast spośród abiturientów szkół średnich ogólnokształcących zanotowano znacznie większe udziały osób pozostałych grup wyznaniowych, niż grupy uczniów szkół z niepolskim językiem nauczania (np. abiturienti prawosławni i abiturienti szkół z białoruskim językiem nauczania, abiturienti – wyznawcy religii mojżeszowej i abiturienti szkół z żydowskim (hebrajskim) językiem nauczania. Nawet w średnich ogólnokształcących szkołach samorządowych, gdzie jedynym językiem nauczania był język polski odsetek rzymskichkatolików wśród abiturientów nie przekraczał w roku szkolnym 1936/1937 – 86%, za to tutaj licznie reprezentowani byli wyznawcy judaizmu (ok. 11%).

³² Patrz: Drugi Powszechny Spis Ludności z dnia 9 grudnia 1931 roku, op. cit., s. 15.

³³ Tamże.

³⁴ Tamże.

Tablica 9. Abiturienti państwowych i prywatnych szkół średnich ogólnokształcących „dawnego ustroju” (tj. przed przeprowadzeniem tzw. reformy jędrzejewiczowskiej) i ich wyznanie w roku szkolnym 1936/1937

Formy własności szkół	Liczba abiturientów	Wyznanie abiturientów (w liczbach względnych)					
		Rzymsko-katolickie	Grecko-katolickie	Prawo-sławne	Ewange-lickie	Mojże-szowe	Inne
państwowe	7909	79,5	4,4	2,6	2,1	11,2	0,2
prywatne – samorządowe	635	85,7	0,3	1,3	1,4	11,3	0,0
inne prywatne	5471	58,9	4,6	1,9	2,7	31,9	0,1

Źródło: obliczenia własne na podstawie *Statystyka szkolnictwa 1937/38*, Statystyka Polski, Seria C, Zeszyt 101, Główny Urząd Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 1939, s. 54–55.

Spośród abiturientów należących do mniejszości wyznaniowych państwowych i prywatnych szkół średnich ogólnokształcących – najliczniejsze grono – stanowili wyznawcy judaizmu (prawie 32%). Ponad 63% abiturientów – wyznawców religii mojżeszowej kończyło prywatne szkoły średnie³⁵.

Dokonując analizy danych zawartych w tablicy 10 zauważa się, iż wśród abiturientów wyznania rzymskokatolickiego występuje znacznie większy odsetek chłopców niż dziewcząt. Podobnie było w grupie greckichkatolików – tutaj także mają przewagę chłopcy.

Tabela 10. Abiturienti – chłopcy i dziewczęta – szkół średnich ogólnokształcących „dawnego ustroju” (tj. przed przeprowadzeniem tzw. reformy jędrzejewiczowskiej) i ich wyznanie w roku szkolnym 1936/1937

Rodzaj szkół	Liczba abiturientów	Wyznanie abiturientów (w liczbach względnych)					
		Rzymsko-katolickie	Grecko-katolickie	Prawo-sławne	Ewange-lickie	Mojżeszowe	Inne
chłopcy	8459	74,6	4,6	2,2	2,4	16,1	0,1
dziewczęta	5556	67,3	3,8	2,5	2,1	24,2	0,1

Źródło: obliczenia własne na podstawie *Statystyka szkolnictwa 1937/38*, Statystyka Polski, Seria C, Zeszyt 101, Główny Urząd Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 1939, s. 54.

Natomiast całkiem inną sytuację zaobserwowano spośród chłopców i dziewcząt wyznania mojżeszowego. Tutaj ponad 1,5-krotnie większy odsetek stanowili wyznawcy tej religii wśród maturzystek niż maturzystów. Nie zaobserwowano większych różnic w grupie prawosławnych, ewangelików oraz wyznawców innych religii.

Dane zawarte w tablicy 11 ilustrują wyznanie abiturientów szkół średnich ogólnokształcących „dawnego ustroju” (tj. przed przeprowadzeniem tzw. reformy jędrzejewiczowskiej) w roku szkolnym 1936/1937 według formy własności szkół. Wynika z nich, że większość abiturientów kończyła szkoły państwowe (ponad 56%), lecz należy dodać, że bardzo liczne grono stanowili także maturzyści szkół prywatnych (39%). Szkoły samorządowe kończyło niespełna 5% uczniów.

Wśród abiturientów szkół średnich ogólnokształcących w województwach ziem centralnych i zachodnich odnotowano znacznie większy odsetek rzymskichkatolików niż spośród maturzystów tego typu szkół położonych na terenach ziem centralnych i zachod-

³⁵ Patrz: *Statystyka szkolnictwa 1937/38*, Statystyka Polski, Seria C, Zeszyt 101, op. cit., s. 46–47.

nich. Największy odsetek rzymskichkatolików odnotowano wśród abiturientów szkół średnich ogólnokształcących w województwie poznańskim, najmniejszy zaś – w wołyńskim. Należy dodać, iż w województwach centralnych (z wyjątkiem lubelskiego) oraz w wileńskim, udział rzymskokatolików wśród abiturientów gimnazjów był znacznie niższy niż pośród ogółu mieszkańców tych terenów (szczególnie widoczne było to zjawisko w łódzkim, gdzie odsetek rzymskichkatolików pośród ogółu abiturientów szkół średnich wynosił 53,7%, zaś ogół ludności rzymskokatolickiej tego obszaru – 77,6%)³⁶. Jeśli chodzi o wyznawców greckiegokatolicyzmu, to stanowili oni znaczne odsetki spośród abiturientów w województwach południowo-wschodnich.

Tabela 11. Abiturienti państwowych i prywatnych szkół średnich ogólnokształcących „dawnego ustroju” (tj. przed przeprowadzeniem tzw. reformy jędrzejewiczowskiej) w roku szkolnym 1936/1937, w poszczególnych grupach wyznaniowych

Rodzaj szkoły – według form własności	Liczba uczniów	Wyznanie abiturientów (w liczbach względnych)					
		Rzymskokatolickie	Greckokatolickie	Prawosławne	Ewangelickie	Mojżeszowe	Inne
ogółem	14015	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
państwowe	7909	62,5	58,2	64,6	51,7	32,8	72,2
prywatne – samorządowe	635	5,4	0,3	2,5	2,8	2,7	0,0
inne prywatne	5471	32,1	41,4	32,9	45,5	64,5	27,8

Źródło: obliczenia własne na podstawie *Statystyka szkolnictwa 1937/38*, Statystyka Polski, Seria C, Zeszyt 101, Główny Urząd Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 1939, s. 54–55.

Wśród abiturientów szkół średnich ogólnokształcących w roku szkolnym 1936/1937 znacznie przeważali chłopcy (patrz tablica 12). Pośród maturzystów tych szkół chłopcy najliczniej (i najmniej dziewczęta) reprezentowani byli w gronie greckichkatolików, najrzadziej zaś (ale też z pewną przewagą) wśród wyznawców religii mojżeszowej (odpowiednio: niewiele ponad 50% i prawie 50%).

Tabela 12. Wyznanie abiturientów szkół średnich ogólnokształcących „dawnego ustroju” (tj. przed przeprowadzeniem tzw. reformy jędrzejewiczowskiej) w roku szkolnym 1936/1937, według płci

Płeć	Liczba uczniów	Wyznanie					
		Rzymskokatolickie	Greckokatolickie	Prawosławne	Ewangelickie	Mojżeszowe	Inne
ogółem	14015	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
mężczyźni	8459	62,8	65,1	57,1	63,2	50,3	55,6
kobiety	5556	37,2	34,9	42,9	36,8	49,7	44,4

Źródło: obliczenia własne na podstawie *Statystyka szkolnictwa 1937/38*, Statystyka Polski, Seria C, Zeszyt 101, Główny Urząd Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 1939, s. 71.

³⁶ Patrz: Drugi Powszechny Spis Ludności z dnia 9 grudnia 1931 roku, op. cit., s. 15.

ABSOLWENCI SZKÓŁ ZAWODOWYCH O POZIOMIE GIMNAZJALNYM I LICEALNYM

W roku szkolnym 1936/1937 zanotowano 12167³⁷ absolwentów szkół zawodowych o poziomie gimnazjalnym i licealnym³⁸. Spośród absolwentów tych szkół, ponad 80% stanowili rzymscykatolicy (patrz tablica 13). Dość liczne grono tworzyli również wyznawcy judaizmu (ponad 13%). Członkowie pozostałych grup wyznaniowych stanowili niewielkie odsetki absolwentów szkół średnich zawodowych. Spośród uczniów kończących szkoły zawodowe o poziomie gimnazjalnym i licealnym na ziemiach centralnych i zachodnich rzymscykatolicy mieli zdecydowanie większy udział niż w przypadku kresów. Wśród absolwentów opisywanych szkół na ziemiach centralnych i zachodnich poza rzymskimi katolikami, jedyną dość liczną grupę wyznaniową stanowili wyznawcy religii mojżeszowej. Inaczej wyglądała sytuacja na Kresach Wschodnich. Spośród absolwentów wymienionych szkół położonych na obszarze ziem kresowych II Rzeczypospolitej, udział mniejszości wyznaniowych był znacznie wyższy niż na ziemiach etnicznie polskich (z wyjątkiem ewangelików).

Tabela 13. Absolwenci szkół zawodowych o poziomie gimnazjalnym i licealnym, w roku szkolnym 1936/1937, według wyznania w poszczególnych województwach II Rzeczypospolitej

Województwa	Liczba absolwentów	Wyznanie absolwentów (w liczbach względnych)					
		Rzym-sko-katolic-kie	Grecko-katolickie	Prawo-sławne	Ewange-lickie	Mojże-szowe	Inne
ogółem	12167	80,2	1,7	2,8	2,1	13,1	0,1
warszawskie	2599	83,4	0,1	0,9	2,4	13,1	0,1
łódzkie	564	77,0	0,2	0,4	5,0	17,4	0,2
kieleckie	1372	93,1	0,0	0,1	0,5	6,2	0,0
lubelskie	395	85,8	0,3	2,8	1,0	10,1	0,0
białostockie	372	78,5	0,0	12,1	1,3	8,1	0,0
poznańskie	923	96,4	0,7	0,5	1,1	1,3	0,0
pomorskie	678	93,7	0,1	0,7	2,1	3,1	0,3
śląskie	869	84,6	0,0	0,2	10,2	4,9	0,0
krakowskie	1362	83,7	0,4	0,2	1,2	14,4	0,0
województwa ziem centralnych i zachodnich – ogółem	9134	86,6	0,2	1,1	2,6	9,5	0,1
wileńskie	614	72,8	0,2	8,8	0,3	17,6	0,3
nowogródzkie	153	64,7	0,0	16,3	0,0	18,3	0,7
poleskie	228	59,6	0,0	20,2	0,4	19,7	0,0
wołyńskie	361	56,2	0,0	24,4	0,6	18,3	0,6
lwowskie	1352	59,7	10,8	1,6	0,5	27,4	0,0
stanisławowskie	190	51,1	13,7	0,0	0,5	34,7	0,0
tarnopolskie	135	47,4	14,8	2,2	2,2	33,3	0,0
województwa ziem kresowych – ogółem	3033	61,1	6,4	7,8	0,5	24,0	0,2

Źródło: obliczenia własne na podstawie *Statystyka szkolnictwa 1937/38*, Statystyka Polski, Seria C, Zeszyt 101, Główny Urząd Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 1939, s. 68.

³⁷ O wiadomym wyznaniu.

³⁸ *Statystyka szkolnictwa 1937/38*, Zeszyt nr 101, op. cit., s. 68.

Na przykład wyznawcy judaizmu stanowili aż 24% pośród absolwentów szkół zawodowych o poziomie gimnazjalnym i licealnym na tym terenie. Ponadto na obszarze tym, wśród absolwentów wymienionych szkół odnotowano także dość znaczne udziały prawosławnych i greckokatolików. Najwyższe odsetki absolwentów szkół zawodowych o poziomie gimnazjalnym i licealnym, wyznania rzymskokatolickiego zanotowano wśród uczniów kończących te szkoły w województwach zachodnich, najmniejsze zaś – w południowo-wschodnich. Znaczne udziały poszczególnych grup wyznaniowych wśród absolwentów wymienionych szkół w województwach II Rzeczypospolitej zanotowano na tych obszarach, gdzie dość duży odsetek mieszkańców stanowili członkowie tych grup, tj. greccykatolicy w województwach południowo-wschodnich, prawosławni – w województwach wschodnich i północno-wschodnich (plus białostockie), ewangelicy – w śląskim i łódzkim, wyznawcy religii mojżeszowej – na terenie całego kraju, poza województwami zachodnimi. Należy jednak dodać, iż udział członków tych wyznań wśród absolwentów szkół zawodowych o poziomie gimnazjalnym i licealnym (poza wyznawcami judaizmu prawie we wszystkich województwach³⁹ i ewangelikami w warszawskim) był znacznie niższy, niż udział mieszkańców odnośnych grup wyznaniowych na danym terenie (na przykład odsetek greckokatolików wśród absolwentów szkół zawodowych województwa łwowskiego wynosił prawie 11%, natomiast greckokatolicy stanowili pośród mieszkańców tego województwa prawie 42%).

Wśród absolwentów państwowych szkół zawodowych o poziomie gimnazjalnym i licealnym dominowali rzymscykatolicy (patrz tabela 14). Z pozostałych grup wyznaniowych najliczniej reprezentowani byli wyznawcy judaizmu. W szkołach publicznych sytuacja – pod tym względem – wyglądała podobnie. Tutaj prawie całą populację absolwentów stanowili rzymscykatolicy (prawie 92%), zaś z pozostałych grup wyznaniowych także najliczniej reprezentowani byli wyznawcy judaizmu. Nieco inną sytuację odnotowano w zawodowych szkołach prywatnych, gdzie rzymscykatolicy, choć dominowali wśród absolwentów omawianych szkół, to nie mieli już tak dużej przewagi liczebnej nad pozostałymi grupami wyznaniowymi.

Tablica 14. Wyznanie absolwentów państwowych, publicznych i prywatnych szkół zawodowych o poziomie gimnazjalnym i licealnym, w roku szkolnym 1936/1937

Formy własności szkół	Liczba uczniów	Wyznanie absolwentów (w liczbach względnych)					
		Rzymsko-katolickie	Grecko-katolickie	Prawosławne	Ewangelickie	Mojżeszowe	Inne
państwowe	4731	85,6	1,8	3,0	2,7	6,8	0,1
prywatne-samorządowe	1026	91,7	0,0	0,9	2,6	4,8	0,0
inne prywatne	6410	74,5	2,0	2,9	1,5	19,1	0,1

Źródło: obliczenia własne na podstawie *Statystyka szkolnictwa 1937/38*, Statystyka Polski, Seria C, Zeszyt 101, Główny Urząd Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 1939, s. 71.

Bardzo znaczną część absolwentów wymienionych szkół stanowili wyznawcy judaizmu (ponad 19%). Natomiast pozostałe grupy wyznaniowe były reprezentowane w nieznacznym stopniu. Z danych zawartych w tablicy 15 wynika, iż wśród chłopców będących absolwentami szkół zawodowych o poziomie gimnazjalnym i licealnym w roku

³⁹ Z wyjątkiem województw centralnych, oprócz łódzkiego.

szkolnym 1936/1937 rzymscykatolicy mieli znacznie większy udział niż wśród dziewcząt. Podobne relacje zaobserwowano rozpatrując udziały prawosławnych. Natomiast, jeśli chodzi o ewangelików i greckichkatolików, to udziały tych grup wśród chłopców i dziewczynek były na zbliżonym poziomie. Zupełnie inaczej wyglądała sytuacja wśród wyznawców judaizmu. Tutaj było znacznie więcej dziewcząt.

Tabela 15. Wyznanie absolwentów – chłopców i dziewcząt – szkół zawodowych o poziomie gimnazjalnym i licealnym, w roku szkolnym 1936/1937

Rodzaj szkół	Liczba uczniów	Wyznanie absolwentów (w liczbach względnych)					
		Rzymsko-katolickie	Grecko-katolickie	Prawosławne	Ewangelickie	Mojżeszowe	Inne
chłopcy	6478	82,3	1,7	3,4	2,1	10,3	0,1
dziewczeta	5689	77,9	1,8	2,0	2,0	16,3	0,0

Źródło: obliczenia własne na podstawie *Statystyka szkolnictwa 1937/38*, Statystyka Polski, Seria C, Zeszyt 101, Główny Urząd Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 1939, s. 71.

Większość uczniów szkół zawodowych kończyła uczelnie prywatne (blisko 53%) (patrz tabela 16). Absolwenci szkół państwowych stanowili niespełna 39% ogółu. Najmniej, bo jedynie 8,4% absolwentów kończyło uczelnie publiczne. Sytuacja w tym względzie była różna w poszczególnych grupach wyznaniowych. Spośród absolwentów wyznania ewangelickiego dominowały osoby o ukończonej szkole państwowej – 51,4%. Natomiast spośród absolwentów należących do pozostałych grup wyznaniowych dominowały osoby, które ukończyły naukę w szkołach prywatnych (szczególnie widoczne było to w gronie wyznawców judaizmu, spośród których aż blisko 77% było absolwentami szkół prywatnych).

Z danych zawartych w tabeli 17 wynika, iż w roku szkolnym 1936/1937 wśród absolwentów szkół zawodowych było więcej chłopców niż dziewcząt. Największą przewagę chłopców nad dziewczętami zanotowano wśród wyznawców innych religii⁴⁰ i prawosławnych (blisko 65% – chłopcy, ponad 35% – dziewczeta). Jediną grupą wyznaniową wśród absolwentów, gdzie dziewczeta przeważały nad chłopcami byli wyznawcy judaizmu.

Tabela 16. Absolwenci państwowych i prywatnych szkół zawodowych o poziomie gimnazjalnym i licealnym, w roku szkolnym 1936/1937, w poszczególnych grupach wyznaniowych

Formy własności uczelni	Wyznanie absolwentów (w liczbach względnych)					
	Rzymsko-katolickie	Grecko-katolickie	Prawosławne	Ewangelickie	Mojżeszowe	Inne
ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
państwowe	41,5	39,5	41,7	51,4	20,3	60,0
publiczne	9,6	0,0	2,7	10,7	3,0	0,0
prywatne	48,9	60,5	55,7	37,9	76,7	40,0

Źródło: obliczenia własne na podstawie *Statystyka szkolnictwa 1937/38*, Statystyka Polski, Seria C, Zeszyt 101, Główny Urząd Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 1939, s. 68.

⁴⁰ Była to zbiorowość bardzo nieliczna składająca się z 10 osób; Źródło: *Statystyka szkolnictwa 1937/38*, Zeszyt nr 101, op. cit., s. 68.

Tabela 17. Absolwenci szkół zawodowych o poziomie gimnazjalnym i licealnym w roku 1936/1937, w poszczególnych grupach wyznaniowych, według płci

Rodzaj szkoły	Wyznanie absolwentów (w liczbach względnych)					
	Rzymsko-katolickie	Grecko-katolickie	Prawosławne	Ewangeliczne	Mojżeszowe	Inne
ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
chłopcy	54,6	52,4	64,9	54,9	42,0	80,0
dziewczeta	45,4	47,6	35,1	45,1	58,0	20,0

Źródło: obliczenia własne na podstawie *Statystyka szkolnictwa 1937/38*, Statystyka Polski, Seria C, Zeszyt 101, Główny Urząd Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 1939, s. 68.

ZAKOŃCZENIE

Sytuacja w szkolnictwie II Rzeczypospolitej odzwierciedlała stosunki w społeczeństwie. Z jednej strony szkoły kształciły społeczeństwo, zaś z drugiej – system oświaty był ukształtowany zgodnie z celami wytyczonymi przez społeczeństwo⁴¹. Świadczy o tym na przykład fakt, iż absolwenci szkół średnich wybierali kierunki studiów kierując się przede wszystkim perspektywą przyszłych zarobków, a nie własnymi zainteresowaniami⁴².

W literaturze okresu międzywojennego zwracano uwagę na fakt, iż rozstrzygający wpływ na karierę szkolną młodzieży mają warunki materialne. Na przykład Stanisław Rychliński uważał, że na wykształcenie wpływała głównie pozycja społeczna, a właściwie zamożność rodziców ucznia. Autor ten dokonał obliczeń, których wyniki wskazywały, iż na przykład szansa dotarcia do uniwersytetu była 400-krotnie większa, w przypadku dzieci przedstawicieli wolnych zawodów, w stosunku do dzieci robotników i rolników. Ponadto, zdaniem Stanisława Rychlińskiego, młodzież pochodzenia robotniczego i chłopskiego stanowiła jedynie od 1/4 do 2/5 ogółu uczniów szkół średnich⁴³.

Potrzeby kulturalne mniejszości narodowych czy wyznaniowych znajdowały często wyraz w inicjatywie prywatnej czy też społecznej, prowadzącej do zakładania własnych szkół prywatnych. Spośród mniejszości narodowych w Polsce okresu międzywojennego, inicjatywę tę najczęściej przejawiali Żydzi i Niemcy, co – zdaniem Tadeusza Nika – dowodziło ich zainteresowania szkolnictwem oraz w ogóle kulturą. Autor ten dodawał, iż wpływ na to miało przede wszystkim „odczucie potrzeby oświaty, wyrobienie kulturalne”⁴⁴. Także Ryszard Ganszyniec uważał, że Żydzi przywiązywali większą wagę do nauki niż Polacy. Ponadto dość duży udział ludności wyznania mojżeszowego mógł wynikać również z faktu, że członkowie tej grupy wyznaniowej troszczyli się o los także najbiedniejszych spośród nich⁴⁵. Także Jan Stanisław Bystron zwracał uwagę na to, że udziały uczniów poszczególnych grup wyznaniowych w szkołach średnich nie odpowia-

⁴¹ Związek Zawodowy Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich „Zagadnienia szkolnictwa polskiego”, Warszawa 1924, s. 5.

⁴² P. K r z o w s k i, *Szkoła jednolita, Zarys ustroju szkolnictwa w Polsce*, Skład Główny w Domu Książki Polskiej, Warszawa 1931, s. 6.

⁴³ S. R y c h l i ŋ s k i, *Selekcje społeczne w szkolnictwie*, Kultura i Wychowanie nr 1, Warszawa 1938, s. 64.

⁴⁴ T. A. N i k, *Stan i potrzeby szkolnictwa w Polsce w chwili obecnej*, Łódź 1927, s. 70.

⁴⁵ R. G a n s z y n i e c, *Sprawa Numerus Clausus i jej zasadnicze znaczenie, Antysemityzm akademicki jako objaw antysemityzmu społecznego*, Warszawa–Lwów–Kraków–Wilno, 1925, s. 59, 66.

dały proporcjom ludności tych wyznań w społeczeństwie, co wynikało między innymi z nierównomiernego zainteresowania szkołą⁴⁶.

Z dokonanej w niniejszym opracowaniu analizy wynika, iż w Polsce okresu międzywojennego dominującą pozycję w państwowych i prywatnych szkołach średnich miały szkoły z polskim językiem nauczania. Znaczna część uczniów należących do mniejszości narodowych, z różnych względów pobierała naukę w szkołach z polskim językiem nauczania.

W toku dokonanych w opracowaniu tym analiz, zauważono dość duży udział uczniów zarówno uczących się w języku żydowskim lub hebrajskim, (szkoły powszechne, gimnazjalne i licea), jak i wyznawców judaizmu – wśród uczniów (i abiturientów) szkół prywatnych. Zwrócił uwagę na to zjawisko także Tadeusz Antoni Nik, którego zdaniem większość młodzieży wyznania mojżeszowego uczęszczała do szkół prywatnych⁴⁷.

⁴⁶ J.S. Bystron, *Szkoła i społeczeństwo*, op. cit., s. 186.

⁴⁷ T.A. Nik, *Stan i potrzeby szkolnictwa w Polsce w chwili obecnej*, op. cit., s. 68.

ANEKS

Tabela 18. Struktura narodowościowa ludności Polski według województw w 1931 r. (w liczbach względnych)

Województwa	Język ojczysty											
	Polski	Ukraiński	Ruski	Ukraiński i ruski	Białoruski	Ro-syjski	Czeski	Litewski	Niemiecki	Żydowski (yidysz i hebrajski)	Inny (w tym „tutejszy”)	Nie podany
ogółem	68,9	10,1	3,8	13,9	3,1	0,4	0,1	0,3	2,3	8,6	2,3	0,1
warszawskie	82,5	0,1	0,0	0,1	0,0	0,2	0,0	0,0	2,0	14,8	0,1	0,3
łódzkie	80,1	0,1	0,0	0,1	0,0	0,1	0,1	0,0	5,9	13,7	0,0	0,0
kieleckie	89,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,3	10,4	0,0	0,1
lubelskie	85,6	2,6	0,4	3,0	0,1	0,1	0,0	0,0	0,6	10,5	0,0	0,1
białostockie	71,9	0,2	0,0	0,2	12,5	2,1	0,0	0,8	0,5	11,9	0,0	0,1
poznańskie	90,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	9,2	0,2	0,0	0,0
pomorskie	89,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	9,8	0,2	0,0	0,2
śląskie	92,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	7,0	0,5	0,1	0,1
krakowskie	91,3	0,1	2,5	2,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,4	5,6	0,1	0,0
województwa ziem centralnych i zachodnich – ogółem	85,5	0,4	0,3	0,7	1,0	0,2	0,0	0,1	3,3	9,0	0,0	0,1
wileńskie	59,7	0,0	0,1	0,1	22,7	3,4	0,0	5,2	0,1	8,6	0,1	0,1
nowogródzkie	52,4	0,0	0,1	0,1	39,1	0,7	0,0	0,2	0,0	7,3	0,0	0,2
poleskie	14,5	4,8	-	4,8	6,6	1,4	0,0	0,0	0,1	10,0	62,5	0,1
wołyńskie	16,6	68,0	0,4	68,4	0,1	1,1	1,5	0,0	2,3	9,9	0,0	0,1
lwowskie	57,7	18,5	15,6	34,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,4	7,5	0,0	0,3
stanisławowskie	22,4	46,9	22,0	68,9	0,0	0,0	0,0	0,0	1,1	7,4	0,0	0,2
tarnopolskie	49,3	25,1	20,4	45,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2	4,9	0,0	0,1
województwa ziem kresowych – ogółem	40,4	26,8	9,8	36,6	6,6	0,8	0,2	0,6	0,7	7,9	6,0	0,2

Źródło: obliczenia własne na podstawie Drugiego Powszechnego Spisu Ludności z dnia 9 grudnia 1931 roku, Główny Urząd Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej, Statystyka Polski, Seria C, zeszyt 36, 48, 49, 54, 57, 58, 62, 64, 65, 67, 68, 70, 71, 74, 75, 76, 77, 78, 83, 85, 86, 87, 88, 94a, Warszawa 1937–1938.

Tabela 19. Struktura wyznaniowa ludności Polski, według województw w 1931 roku (w liczbach względnych)

Województwa	Wyznanie							
	Rzymsko-katolickie	Grecko-katolickie i obrządek wschodni kościoła katolickiego	Prawosławne	Ewangelickie	Inne chrześcijańskie	Mojżeszowe	Inne niechrześcijańskie, nie określone oraz bezwyznaniowi	Brak danych
ogółem	64,8	10,5	11,8	2,5	0,5	9,8	0,0	0,1
warszawskie	80,3	0,1	0,4	3,1	0,5	15,4	0,1	0,2
łódzkie	77,6	0,0	0,2	7,2	0,5	14,4	0,0	0,1
kieleckie	88,3	0,1	0,1	0,4	0,1	10,8	0,0	0,2
lubelskie	76,9	0,1	8,5	1,0	0,6	12,7	0,0	0,2
białostockie	67,8	0,1	18,5	1,0	0,5	12,0	0,0	0,1
poznańskie	89,6	0,1	0,1	9,7	0,1	0,3	0,0	0,1
pomorskie	89,7	0,1	0,1	9,4	0,3	0,3	0,0	0,1
śląskie	92,3	0,1	0,0	6,0	0,1	1,5	0,0	0,0
krakowskie	89,0	2,3	0,5	0,3	0,0	7,6	0,0	0,3
województwa ziem centralnych i zachodnich – ogółem	82,9	0,3	2,7	3,7	0,3	9,8	0,0	0,2
wileńskie	62,5	0,1	25,4	0,3	2,7	8,7	0,2	0,1
nowogródzkie	40,2	0,2	51,3	0,1	0,1	7,8	0,2	0,1
poleskie	11,0	0,2	77,4	0,5	0,8	10,1	0,0	0,0
wołyńskie	15,7	0,5	69,8	2,6	1,3	10,0	0,0	0,1
lwowskie	46,3	41,8	0,3	0,4	0,1	11,0	0,0	0,1
stanisławowskie	16,6	72,9	0,1	0,9	0,0	9,4	0,0	0,1
tarnopolskie	36,7	54,5	0,1	0,2	0,1	8,4	0,0	0,0
województwa ziem kresowych – ogółem	33,6	27,8	27,3	0,8	0,6	9,6	0,5	0,0

Źródło: obliczenia własne na podstawie Drugiego Powszechnego Spisu Ludności z dnia 9 grudnia 1931 roku, Główny Urząd Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej, Statystyka Polski, Seria C, zeszyt 36, 48, 49, 54, 57, 58, 62, 64, 65, 67, 68, 70, 71, 74, 75, 76, 77, 78, 83, 85, 86, 87, 88, 94a, Warszawa 1937–1938.

JERZY DOROSZEWSKI
Lublin

DZIAŁALNOŚĆ POLSKIEJ MACIERZY SZKOLNEJ NA LUBELSZCZYŹNIE W LATACH 1918–1939

Spośród licznych organizacji prowadzących pracę oświatową w okresie rozbiorowym i przede wszystkim po odzyskaniu niepodległości najbardziej znaczącą rolę odgrywała Polska Macierz Szkolna. Powołano ją 28 kwietnia 1905 r., a swoją działalność prowadziła na terenie Królestwa Polskiego i całego zaboru rosyjskiego. W społeczeństwie polskim od początku traktowano ją jako organizację posiadającą jednoznaczny charakter narodowy oraz prowadzącą działalność patriotyczną. Z tej też racji spotykała się z dużym uznaniem i powszechną akceptacją, a co za tym szło – również ze znacznym wsparciem materialnym. W swojej działalności starała się upowszechniać polskie tradycje, kulturę i nade wszystko język. Zakładała szkoły ludowe, kursy dla analfabetów, prowadziła ochronki, biblioteki, czytelnie i domy ludowe, urządzała uroczystości o charakterze narodowym oraz organizowała szeroką akcję odczytową. Zarówno rozmiary prowadzonych prac, jak i przede wszystkim ich charakter spowodowały negatywną ocenę ze strony władz carskich, co ostatecznie doprowadziło do zawieszenia organizacji (14 grudnia 1907 r.). Swoją działalność mogła wznowić dopiero w czasie okupacji austriacko-niemieckiej. 26 kwietnia 1916 r. niemiecki generał-gubernator zatwierdził jej statut i od tej chwili mogła ona ponownie prowadzić normalną pracę. W pierwszych miesiącach koncentrowała się głównie na reaktywowaniu struktur organizacyjnych. Do listopada 1916 r. zalegalizowano już 60 kół, które zrzeszały 2500 członków¹. Zdecydowanie intensywniejszy rozwój organizacji nastąpił w 1917 r. – funkcjonowało wtedy 250 kół, z których 115 znajdowało się pod okupacją austriacką². Posiadające znaczne osiągnięcia z pierwszego okresu koło w Lublinie wznowiło swoją działalność w pierwszej połowie 1917 r. Do organizacji powrócili dawni jej członkowie, przyjęto też wielu nowych i powołano tymczasowe władze. W kwietniu 1918 r. posiadało ono już względnie ustabilizowaną sytuację i dokonano wyboru pełnoprawnego zarządu, do którego weszli:

¹ „Ziemia Lubelska”, 1917, nr 17.

² „Ziemia Lubelska”, 1918, nr 166.

Zygmunt Seyda (prezes), Władysław Jankowski (wiceprezes), Gustaw Rosman (sekretarz), Antoni Skowronek (skarbnik)³.

Odbudowa PMS zahamowana została w czasie pierwszej wojny światowej, a po odzyskaniu niepodległości – również wojny polsko-bolszewickiej i związanymi z tymi procesami migracyjnymi ludności. Faktyczne ożywienie działalności PMS nastąpiło po względnym ustabilizowaniu sytuacji w kraju, tj. po przeprowadzeniu pierwszych wyborów parlamentarnych i po uchwaleniu konstytucji marcowej. Początki funkcjonowania organizacji w nowych warunkach były jednak trudne. Skomplikowana sytuacja wewnętrzna i trudności gospodarcze nie sprzyjały podejmowaniu akcji społecznych. Brakowało również jednoznacznie sprecyzowanych kierunków polityki oświatowej. Równocześnie bowiem z przejmowaniem przez państwo całego szkolnictwa zaczął się upowszechniać pogląd, iż wszystkie akcje oświatowe przejdą także w jego ręce. Zdając sobie sprawę z tych niekorzystnych okoliczności Zarząd Główny PMS w lutym 1920 r. skierował do swych kół i działaczy specjalny komunikat (upowszechniony również w prasie). Ustalając kierunki działania organizacji podkreślano m.in., że państwo polskie nie ma obecnie możliwości objęcia wszystkich istniejących szkół, skutkiem czego duża ich liczba będzie pozostawała pod opieką stowarzyszeń społecznych lub też ulegnie likwidacji⁴. Zwrócono również uwagę na konieczność podejmowania różnorodnych działań związanych z upowszechnieniem oświaty pozaszkolnej. W pierwszym rządzie zamierzono koncentrować się na organizowaniu kursów dla analfabetów, tworzenia stałych i ruchomych bibliotek, rozwijaniu akcji samokształceniowych i prowadzeniu domów ludowych⁵.

Najintensywniejszy rozwój PMS zarówno w całej Polsce, jak też na Lubelszczyźnie miał miejsce w połowie lat dwudziestych. Wynikał on zarówno z pewnych tradycji niepodległościowych okresu rozbiorowego, jak też i z autentycznego dorobku w tym czasie. Do tych tradycji nawiązywano również w Polsce niepodległej, głównie w środowiskach inteligenckich.

Na terenie województwa lubelskiego najbardziej dynamiczny okres rozwoju PMS przypadł na pierwsze pięciolecie Polski niepodległej. Zdołano wtedy reaktywować większość kół, które istniały przed zawieszeniem organizacji przez władze carskie oraz utworzono wiele zupełnie nowych. W 1925 r. na Lubelszczyźnie istniało już 38 kół i 66 czytelni, a w ich pracach uczestniczyło 2419 członków i tylko w powiecie węgrowskim nie posiadała ona swoich ogniw⁶. Rozwój ten utrzymywał się jeszcze nadal w ciągu kilku następnych lat, choć już w mniejszym zakresie. Czasami odbywało się to w wyniku pewnych działań administracyjnych, a te nie zawsze przynosiły oczekiwane rezultaty. Między innymi odnotowano, że starosta siedlecki „dwukrotnie w latach 1925 i 1926 wznawiał działalność tej instytucji, lecz za każdym razem bezskutecznie”⁷. Tworzone w sposób administracyjny koła i pracujące później pod swego rodzaju presją, a przy braku autentycznie zaangażowanych działaczy prowadziły zazwyczaj działalność bardzo ograniczoną, często także zupełnie upadały. W 1927 r. na terenie 6 powiatów (garwoliński, lubelski, łukowski, siedlecki, węgrowski, włodawski) PMS nie posiadała swoich ogniw. W związku z tym zdecydowanie zmniejszyła się liczba kół w całym województwie do 26

³ „Ziemia Lubelska”, 1918, nr 267.

⁴ „Ziemia Lubelska”, 1920, nr 101.

⁵ Ibidem

⁶ J. S t e m l e r, *Polska Macierz Szkolna. Szkic historyczno-sprawozdawczy z 20-lecia działalności 1905–1925*, Warszawa 1926, s. 130–133.

⁷ Archiwum Państwowe W Lublinie (APL), Urząd Wojewódzki Lubelski (UWL), Wydz. Społ. Polit., 958, s. 33.

i jedynie nastąpił ogólny wzrost członków do 3200 (największy stan, jaki zanotowano w całym okresie dwudziestolecia międzywojennego)⁸.

Stan organizacyjny Polskiej Macierzy Szkolnej w województwie lubelskim w latach 1925–1930

Lp.	Powiat	1925				1927				1930			
		Koła	Członkowie	Bi-blioteki	Czytelnie	Koła	Członkowie	Bi-blioteki	Czytelnie	Koła	Członkowie	Bi-blioteki	Czytelnie
1	Biała Podl.	1	120	1	10	1	300	1	9	1	260	1	5
2	Bilgoraj	2	133	7	2	5	444	7	2	4	187	7	2
3	Chelm	2	93	1	3	1	455	1	1	1	200	1	1
4	Garwolin	2	157	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–
5	Hrubieszów	1	30	4	4	1	350	8	8	1	603	8	8
6	Janów Lubel.	2	95	8	6	2	204	6	4	1	130	6	4
7	Janów Podl.	3	121	9	8	3	110	7	6	4	120	8	7
8	Krasnystaw	2	99	2	1	1	53	2	1	1	70	1	1
9	Lubartów	2	72	1	3	1	77	1	1	1	30	1	1
10	Lublin m.	1	222	4	3	1	180	4	4	1	183	5	5
11	Lublin p.	1	31	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–
12	Łuków	1	100	1	–	–	–	–	–	1	150	1	–
13	Puławy	4	331	14	6	3	332	2	2	2	182	2	2
14	Radzyń	5	337	18	5	2	140	1	2	2	190	1	2
15	Siedlce	1	34	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
16	Sokołów	1	30	–	–	1	60	1	–	–	–	–	–
17	Tomaszów	2	141	1	1	1	150	1	1	1	150	1	1
18	Węgrów	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
19	Włodawa	1	32	1	1	–	–	–	–	–	–	–	–
20	Zamość	4	241	11	13	3	345	4	1	3	124	3	1
	Razem	38	2419	91	66	26	3200	46	42	24	2749	46	40

Źródło: J. Stemler, *Polska Macierz Szkolna...*, s. 130–133, APL, UWŁ, Wyd. Społ. Polit., 957, s. 60–110, 958, s. 8–41.

⁸ Ibidem, s. 8–11.

Zahamowanie rozwoju PMS pod koniec lat dwudziestych wynikało z kilku powodów. Przede wszystkim malała jej popularność w wyniku powstania wielu innych organizacji prowadzących działalność w duchu chrześcijańskim i narodowym, głównie po powołaniu 1930 r. Akcji Katolickiej. Na wsi skuteczną i coraz rozleglejszą pracę prowadziły związki młodzieżowe (ZMW „Wici” i ZMW „Siew”), a w środowisku miejskim, głównie w Lublinie i Zamościu Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego (TUR). Nie bez znaczenia była systematycznie pogarszająca się sytuacja ekonomiczna kraju. Kryzys gospodarczy dotyczył szerokie rzesze społeczeństwa, a w związku z tym malały wpływy z różnego rodzaju akcji społecznych i zbiórek⁹. Pomimo tych niekorzystnych uwarunkowań udało się przetrwać ten trudny okres i nastąpił nawet pewien rozwój organizacji. W połowie 1931 r. na Lubelszczyźnie funkcjonowało 39 kół, a istniały one w następujących miejscowościach: Biała Podlaska, Biłgoraj i 4 w tym powiecie (Jasiennik Stary, Józefów, Frampol, Krzeszów Górny), Chełm i Rejowiec, Garwolin i Żelechów, Hrubieszów, Janów Lubelski oraz Cieleśnica, Janów Podlaski i Leśna Podlaska, a także Pratulín, Krasnystaw i Izbica, a także Łopiennik, Lubartów, Lublin i Bychawa, Łuków i Boczaków, Puławy i Kazimierz oraz Opole, Radzyń i Miedzyrzec, Siedlce, Sokołów, Tomaszów, Parczew, Zamość i 4 w terenie (Mokrelipie, Radechnica, Zawada, Zwierzyniec)¹⁰.

Niemal połowa z wymienionych kół (17) funkcjonowała w miastach będących siedzibą powiatu i miały one spełniać zadania organizacji powiatowych. W istocie ograniczały się jednak tylko do miasta. Wyjątek od tej zasady stanowiły najbardziej dynamicznie pracujące koła w Białej Podlaskiej i Hrubieszowie, które posiadały w terenie czytelnice, będące ich filiami. Filie te korzystały z pełnej autonomii w zakresie podejmowanych prac (zależały od posiadanych środków finansowych oraz lokalnych zapotrzebowań). W powiecie bialskim istniało 5 czytelni (Kodeń, Mocarówka, Krzymowskie, Kopytów, Swory), a w hrubieszowskim 8 (Białopole, Dubienka, Grabowiec, Mircze, Kryłów, Strzyżów, Uchanie, Wiszniów)¹¹.

W latach trzydziestych PMS na Lubelszczyźnie odnotowała stały i coraz bardziej pogłębiający się regres organizacyjny. W 1934 r. na terenie województwa funkcjonowało 22 kół zrzeszających 2010 członków (głównie w miastach powiatowych)¹². W okresie od 31 marca 1936 r. do 31 marca 1937 r. istniało w całym województwie 23 kół, które liczyły 1644 członków. Również rozmiary prowadzonych prac i organizowanych akcji były skromne – w ostatnim z wymienionych okresów zdołano zorganizować jedynie 28 imprez kulturalno-oświatowych¹³.

Spadek popularności PMS (obok czynników wymienionych już poprzednio) wynikał również z pewnych powiązań partyjnych. Wprawdzie organizacja ta akcentowała swoją apolityczność, ale w jej szeregach znajdowało się wiele osób o zapatrywaniach endeckich. Często aktywiści bądź sympatycy Narodowej Demokracji, a później Stronnictwa Narodowego wchodziłi w skład zarządów kół, co nie zawsze spotykało się z akceptacją niektórych środowisk¹⁴. Niewątpliwym mankamentem w działalności PMS na Lubelszczyźnie był brak sprężystości w codziennej pracy, wynikający z nieustannego niedowładu organizacyjnego. Do władz często wybierano jednostki znane w swych środo-

⁹ J. P i s, *Biblioteki oświatowe w Lubelskim (1918–1939)*, Lublin 1993, s. 35.

¹⁰ „Głos Lubelski”, 1931, nr 179.

¹¹ APL, UWŁ, Wydz. Społ. Polit., 957, s. 63.

¹² *Dzieło samopomocy narodowej Polska Macierz Szkolna 1905–1935*. Zebrali J. Stemler, Warszawa 1935, s. 236.

¹³ APL, UWŁ, Wydz. Społ. Polit. 1278, s. 1–62.

¹⁴ J. P i s, *Biblioteki oświatowe w Lubelskim...*, s. 35.

wiskach (głównie zawodowych) i z tej racji cieszące się dużą popularnością, ale bez niezbędnych umiejętności organizatorskich. Ich późniejsze niewielkie zaangażowanie społeczne w konsekwencji prowadziło do zawężenia, a w końcu i zaniku pracy. Po przedłużeniu rejestracji organizacji przez Ministerstwo Spraw Wewnętrznych (23 I 1925) organem sterującym w województwie był zarząd wojewódzki, który już w 1927 r. rozpadł się i nie udało go powołać przez kilka następnych lat¹⁵. W tej sytuacji wszystkie koła pozostawały w bezpośrednim kontakcie z Zarządem Głównym w Warszawie, co nie sprzyjało normalnemu funkcjonowaniu. Podejmowane próby uporządkowania tej nie-normalnej sytuacji przez długi czas nie przynosiły odpowiednich rezultatów. Nie zmieniały jej też apele zamieszczane w miejscowej prasie. Dopiero pod koniec lat trzydziestych doprowadzono do pewnej stabilizacji w kołach, zdecydowano o powołaniu zarządu wojewódzkiego i jego przewodniczącego – znanego prawnika i cenionego działacza społecznego, prezesa Sądu Apelacyjnego w Lublinie Bolesława Sekutowicza¹⁶. Na stanowisko to został on wybrany 18 kwietnia 1937 r.¹⁷ i pełnił je do wybuchu wojny. Pomimo jego dużego zaangażowania również i w tym okresie organizacja nie zdołała wyjść z impasu. W 1938 r. liczyła ona w całym województwie zaledwie 27 kół (nadal głównie w miastach powiatowych)¹⁸.

PMS prowadziła działalność w różnych ośrodkach, głównie jednak miejskich bądź też na terenie większych osad stanowiących pewnego rodzaju centra lokalnego życia (z siedzibą urzędu gminy, poczty, kościoła). Starła się realizować zapotrzebowania miejscowego środowiska, stąd też np. w Zawadzie (pow. Zamość) do koła należeli głównie kolejarze zatrudnieni w tamtejszej stacji kolejowej, a dla ich dzieci zorganizowano i prowadzono ochronkę (przedszkole). Do władz w kołach wybierano zazwyczaj osoby cieszące się dużym autorytetem i powszechnie znane z racji zajmowanego stanowiska bądź wykonywanego zawodu (sędziów, adwokatów, pracowników administracji, handlu, rzemiosła, księży, nauczycieli). Stawało się to wielce pomocne w codziennej pracy, m.in. w kontaktach z władzami czy też przy przeprowadzaniu różnych akcji masowych, mających na celu pozyskiwanie środków finansowych. Członkowie rekrutowali się ze wszystkich środowisk, a największy udział w organizacji posiadali nauczyciele wszystkich typów szkół. Dzięki ich inicjatywie, zaangażowaniu i posiadanym kwalifikacjom organizowano większość imprez kulturalno-oświatowych i akcji społecznych.

W codziennej działalności PMS dużą wagę przywiązywała do przygotowania własnych kadr instruktorskich. W tym celu przeprowadzano różnego rodzaju spotkania szkoleniowe, konferencje i kursy dokształcające. W okresie od 20 do 23 lutego 1924 r. kurs dla nauczycieli z powiatów: biłgorajskiego, chełmskiego, hrubieszowskiego, krasnostawskiego, tomaszowskiego i zamojskiego (50 osób) odbył się w Zamościu. Obok zajęć

¹⁵ APL, UWŁ, Wydz. Społ. Polit., 957, s. 60.

¹⁶ Bolesław Sekutowicz (1881–1939). Prawnik, działacz społeczny, adwokat i sędzia. W sądownictwie od 1919 r. Pełnił różne stanowiska: sędziego i prezesa Sądu Okręgowego w Lublinie, w latach 1927–1929 wiceprezesa Sądu Apelacyjnego i od 1 II 1929 r. prezesa tegoż sądu. Zasłużony w działalności społecznej na terenie Lublina. Wspierał rozwój biblioteki im. H. Łopacińskiego i należał do współinicjatorów powołania Lubelskiego Związku Pracy Kulturalnej (1933). Później aktywnie uczestniczył w pracach tej organizacji. 9 XI 1939 r. aresztowany przez gestapo i więziony na Zamku Lubelskim. 23 XII 1939 r. rozstrzelany w pierwszej masowej egzekucji lubelskiej inteligencji (J. Marczuk, B. Sekutowicz, *Słownik Biograficzny m. Lublina*, t. I, Lublin 1993, s. 235–236, J. Kasparek, *Kronika wydarzeń w Lublinie w okresie okupacji hitlerowskiej*, Lublin 1983, s. 43, 53).

¹⁷ APL, UWŁ, Wydz. Społ. Polit., 188, s. 140.

¹⁸ J. Płis, *Biblioteki oświatowe w Lubelskiem...*, s. 35.

programowych prowadzonych przez przedstawicieli Zarządu Głównego PMS (A. Nowak, Z. Podgórski, J. Stemler) zorganizowano wykłady poświęcone zabytkom i walorom Zamościa oraz okolicy, które prowadził Michał Marian Pieszko (regionalista, nauczyciel geografii w Państwowym Gimnazjum Męskim im. J. Zamojskiego w Zamościu)¹⁹. 2–4 czerwca tegoż roku podobny kurs odbył się w Opolu (dla powiatów północno-zachodnich). Wzięły w im udział 154 osoby²⁰. W 1925 r. zorganizowano na terenie całego województwa 9 kursów metodycznych²¹. Do pracy oświatowej wśród dorosłych starano się pozyskać i odpowiednio przygotować przyszłych nauczycieli. PMS była współorganizatorem kursu, który zorganizowano w dniach 28–29 października 1925 r. dla słuchaczy ostatnich roczników dwu seminariów nauczycielskich w Chełmie²². We wszystkich akcjach szkoleniowych wykorzystywano pedagogów ze szkół średnich. Czasami ich udział w tego rodzaju pracach posiadał znacznie szersze wymiary. Z inspiracji ZG PMS Teofil Adam Koziara, dyrektor Państwowego Seminarium Nauczycielskiego w Leśnej Podlaskiej (pow. Biała Podlaska) opracował materiały pomocnicze do pracy z dorosłymi p.n. „Kursy dla dorosłych. Organizacja, program i metodyka”. Spotkały się one z bardzo wysoką oceną i wprowadzono je jako obowiązujące w całym kraju²³. Korzystały z nich również inne organizacje prowadzące działalność pozaszkolną.

Prowadzenie wszelkiej działalności oświatowej uzależnione było od posiadanych środków finansowych. Podobnie jak każda organizacja społeczna, tak również i PMS musiała je zdobywać w wyniku własnej zapobiegliwości, a jej efekty zależały od operatywności swoich działaczy. Po części pozyskiwano je z Oddziału Oświaty Pozaszkolnej w Kuratorium Okręgu Szkolnego Lubelskiego. Były to jednak kwoty niewielkie i służyły dofinansowaniu ściśle określonych zadań oświatowych. Zdecydowaną większość środków należało zgromadzić w wyniku własnych działań. Dlatego systematycznie organizowano kwesty i zbiórki, loterie, urządzano rauty i bale dochodowe, organizowano płatne własne imprezy kulturalne i artystyczne, uciekano się do wsparcia ze strony organizacji gospodarczych, instytucji i osób indywidualnych. Wpływy ze wszystkich takich akcji były różne, zazwyczaj daleko niewystarczające do prowadzenia planowanych prac. Ciągła niepewność finansowa utrudniała stabilną i w pełni zorganizowaną działalność. Pewną ilustrację stanu materialnego organizacji stanowiły obroty w 1930 r. Otóż w roku tym wszystkie koła PMS w województwie lubelskim wygospodarowały dochody własne w kwocie 160031 zł 66 gr, a wydatki wyniosły 174352 zł 26 gr²⁴. Zarówno w tym roku, jak i w innych latach powstające niedobory pokrywano dzięki hojności darczyńców.

PMS od początku przywiązywała dużą wagę do zwalczania analfabetyzmu. W tym celu organizowano kursy nauczania początkowego dla dorosłych, głównie w środowisku robotniczym. W drugiej połowie 1918 r. w Lublinie staraniem miejscowego koła uruchomiono takie kursy przy trzech szkołach powszechnych (przy ul. Namiestnikowskiej, na Piaskach oraz na Kalinowszczyźnie), w których uczestniczyło 128 słuchaczy. Organizatorem całego przedsięwzięcia była S. Klarnerowa, pełniąca obowiązki przewodniczą-

¹⁹ „Głos Lubelski”, 1924, nr 68.

²⁰ „Głos Lubelski”, 1924, nr 162.

²¹ J. Stemler, *Polska Macierz Szkolna...*, s. 130–133.

²² „Pióro”. Miesięcznik Młodzieży Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Męskiego w Chełmie, 1926, nr 1.

²³ J. Doroszewski, *Aktywność społeczna, oświatowa i kulturalna nauczycieli szkół pedagogicznych na Lubelszczyźnie w latach 1918–1939*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, 1997, nr 3–4, s. 128.

²⁴ „Głos Lubelski”, 1931, nr 179.

cej sekcji zwalczania analfabetyzmu w Lublinie²⁵. W latach następnych zapoczątkowana akcja rozwijała się różnie, a o jej ostatecznych efektach decydowały przede wszystkim możliwości finansowe. W 1923 r. dzięki przychylności władz szkolnych uzyskano bezpłatnie pomieszczenia w Szkole Powszechnej nr 9, gdzie jeden kurs dla 18 osób prowadziła S. Rycerzówna (nauczycielka Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Żeńskiego im. G. Piramowicza w Lublinie)²⁶. W 1924 r. prowadzono trzy kursy: w Żeńskiej Szkole Zawodowej przy ul. Żmigród dla 42 osób, w szkole powszechnej na Kalinowszczyźnie, gdzie uczyło się 28 chłopców w wieku od 14 do 20 lat oraz w szkole powszechnej przy ul. Foksal dla 27 słuchaczy²⁷. Podobną działalność podejmowano również w całym województwie. W 1925 r. 13 kół (na ogólną liczbę 37) prowadziło kursy dla dorosłych²⁸. Dobrze rozwijająca się praca kursowa uległa zahamowaniu podczas kryzysu gospodarczego z racji zubożenia społeczeństwa i zwiększonego bezrobocia zmalała liczba chętnych do podjęcia nauki. Wnoszone przez słuchaczy opłaty za naukę na kursach nie były wprawdzie zbyt wysokie (najczęściej ustalano ją w wysokości 10 zł wpisowego i miesięcznej składki w wysokości 2 zł) w ówczesnych warunkach stanowiły znaczny uszczerbek w i tak skromnych budżetach rodzinnych²⁹. Ponowne ożywienie akcji kursowej nastąpiło na początku lat trzydziestych – już w 1930 r. prowadzono na Lubelszczyźnie 10 takich kursów³⁰.

Pomimo skromnych środków finansowych PMS odegrała również pewną rolę w rozwijaniu szkolnictwa. Niewątpliwie największe osiągnięcia na tym odcinku zanotowała organizacja w Zamościu. Tamtejsze koło już w 1918 r. wystąpiło z inicjatywą zorganizowania szkoły zawodowej o charakterze rzemieślniczo-przemysłowym. Ostatecznie uruchomiono ją 1921 r. Po zatwierdzeniu statutu otrzymała ona nazwę Szkoły Rzemieślniczo-Przemysłowej im. T. Kościuszki o 3–4-letnim okresie nauki (zależnym od kierunku kształcenia). Przygotowywała młodzież do pracy w zawodach: rzemieślniczym, stolarskim, tapicerskim, i rymarskim³¹. W październiku 1924 r. w Zamościu uruchomiono również drugą szkołę rzemieślniczo-przemysłową dla dziewcząt o trzech wydziałach: bieliźniarskim, krawieckim i modniarskim (w następnym roku utworzono dodatkowy dział galanterii papierowej). Zadaniem wymienionej szkoły było kształcenie dziewcząt do pracy w przemyśle odzieżowym i galanterijnym, w chałupnictwie i na własne potrzeby³². W październiku 1925 r. koło PMS w Zamościu przejęło istniejącą od 1 IV 1924 r. męską szkołę kupiecką o 3-letnim okresie nauczania (w roku szkolnym 1929/30 została przekształcona na koedukacyjną szkołę handlową o 4-letnim cyklu kształcenia)³³. Również inne koła w województwie uruchamiały szkoły na swoim terenie. W 1930 r. PMS na Lubelszczyźnie prowadziła: Koedukacyjne Gimnazjum Ogólnokształcące w Janowie Lubelskim (z liczbą 255 uczniów) oraz trzy szkoły zawodowe: handlową i przemysłową (żeńską) w Zamościu i dokształcającą w Łukowie³⁴. W tymże roku PMS prowadziła również cztery bursy szkolne: w Białej Podlaskiej, Janowie Lubelskim, Radzyniu i Siedl-

²⁵ „Ziemia Lubelska”, 1919, nr 294.

²⁶ „Głos Lubelski”. 1924, nr 89, Państwowe Seminarium Nauczycielskie Żeńskie im. G. Piramowicza w Lublinie 1916–1936, Lublin 1938, s. 71.

²⁷ „Głos Lubelski”, 1925, nr 146.

²⁸ J. S t e m l e r, *Polska Macierz Szkolna...*, s. 130–133.

²⁹ „Głos Lubelski”, 1925, nr 143.

³⁰ „Głos Lubelski”, 1931, nr 179.

³¹ B. S z y s z k a, *Szkolnictwo Zamościa w dwudziestoleciu międzywojennym*, Warszawa 1987, s. 171.

³² Ibidem, s. 172.

³³ Ibidem.

³⁴ „Głos Lubelski”, 1931, nr 179.

cach. Łącznie korzystało z nich 124 uczniów. Niektóre koła powołały placówki opiekuńczo-wychowawcze dla dzieci w wieku przedszkolnym. W 1930 r. ochronki istniały: w Bychawie, Chełmie, Łukowie, Opolu, Puławach, Tomaszowie i Zawadzie (pow. Zamość). Obejmowano w nich opieką 750 dzieci³⁵. Lata kryzysu gospodarczego i brak wystarczających środków finansowych doprowadziły do zdecydowanego ograniczenia akcji oświatowych prowadzonych dotychczas przez PMS. W 1934 r. utrzymywano tylko dwie szkoły: w Zamościu męską rzemieślniczo-przemysłową (171 uczniów) oraz w Łukowie dokształcającą (109 uczniów). Do pięciu zmniejszyła się też liczba ochronek. Istniały one: w Bychawie (2 ochronki z liczbą 68 dzieci), Łukowie (26 dzieci), Puławach (35 dzieci), Opolu (32 dzieci)³⁶.

Bezwzględnie największe osiągnięcia PMS zanotowała w dziedzinie upowszechniania czytelnictwa. Już w okresie rozbiorowym ambicją każdego koła było posiadanie biblioteki. Po odzyskaniu niepodległości zaliczały się one do najliczniejszych wśród takich placówek prowadzonych przez wszystkie inne organizacje społeczne³⁷. Najintensywniej akcję biblioteczną prowadzono w samym Lublinie. Pierwszą bibliotekę, tzw. Czytelnię Ludową, otwarto już w 1906 r. W 1922 r. uzyskano dla niej od władz miejskich bezpłatny lokal w gmachu Trybunału, co pozwoliło na znaczne rozszerzenie działalności. Druga najbardziej znana biblioteka w Lublinie, tzw. Centralna, została założona 11 listopada 1915 r. Lubelskie koło PMS przejęło ją 1 stycznia 1920 r., a mieściła się w gmachu teatralnym. Wspecjalizowała się ona w upowszechnianiu czytelnictwa wśród młodzieży szkolnej. Wszystkim szkołom powszechnym wypożyczano komplety składające się z 20 książek. W peryferyjnej dzielnicy Lublina, na Bronowicach otwarto jeszcze jedną bibliotekę³⁸. Podobną działalność podejmowała większość szkół w województwie. W 1925 r. funkcjonowało 91 bibliotek PMS, których księgozbiory liczyły 40846 tomów³⁹. Podjętej z wielkim rozmachem akcji biblitecznej nie zahamował kryzys gospodarczy – nastąpił nawet dalszy rozwój bibliotek, głównie w środowisku wiejskim, gdzie zaczęto propagować tzw. biblioteki wędrownie. W 1930 r. PMS prowadziła w województwie lubelskim 144 biblioteki, z tego 22 miejskie, 36 wiejskich i 86 wędrownych. Księgozbiory liczyły łącznie 66447 tomów, z których korzystało 6103 czytelników⁴⁰. PMS wspierała i aktywnie uczestniczyła we wszystkich przedsięwzięciach mających na celu rozwijanie czytelnictwa. Jej przedstawiciele bardzo czynnie brali udział w pracach akcji biblitecznej prowadzonej przez Lubelski Związek Pracy Kulturalnej, który od 1935 r. organizował całość zadań związanych z doborem, zakupem i kompletowaniem bibliotek ruchomych⁴¹. Do ożywienia czytelnictwa przyczyniła się również nowa forma organizacji bibliotek ruchomych, tzw. „liliputków”. („Liliputki” zawierały 10 książek umieszczonych w obnośnych szafkach). Biblioteczki – „liliputki” PMS na Lubelszczyźnie zaczęła wprowadzać od 1938 r., głównie w dwu powiatach: hrubieszowski i włodawskim⁴². Dzięki temu znacznie zwiększył się stan posiadanych księgozbiorów i ich przybliżenie

³⁵ Ibidem.

³⁶ *Dzieło Samopomocy Narodowej...*, s. 236.

³⁷ J. Smolań, *Lubelskie koncepcje i realizacje w zakresie organizacji bibliotek samorządowych w latach 1932–1945*, „Region Lubelski”, R. 3 (5), Lublin 1988, s. 122.

³⁸ „Głos Lubelski”, 1924, nr 89.

³⁹ J. Stelmier, *Polska Macierz Szkolna...*, s. 130–133.

⁴⁰ „Głos Lubelski”, 1931, nr 179.

⁴¹ J. Smolań, *Lubelskie koncepcje...*, s. 127.

⁴² J. Pliś, *Biblioteki oświatowe w Lubelskiem...*, s. 36.

czytelnikowi. W 1938 r. w 27 kołach PMS funkcjonowało 37 bibliotek stałych oraz 162 biblioteki wędrowne⁴³.

Niezależnie od wszystkich prac stałych i prowadzonych systematycznie przez cały okres swojego funkcjonowania, PMS odegrała znaczną rolę w rozwijaniu życia kulturalnego i artystycznego. Organizowała ona wiele imprez kulturalno-oświatowych z bogatym programem artystycznym z udziałem zespołów amatorskich. Urządzano je dla upamiętnienia wydarzeń rocznicowych obchodzonych w całym kraju, czasami odnoszących się tylko do regionu lub określonej miejscowości. Brak materiałów dokumentacyjnych nie pozwala na dokładne określenie rozmiarów takiej działalności na przestrzeni całego dwudziestolecia międzywojennego. O tym, że posiadały one dość szeroki zakres świadczą dane z 1930 r. Koła PMS były wtedy organizatorem 35 obchodów rocznicowych (powiązanych z odpowiednim programem artystycznym). Obok tego urządzono także 18 specjalnych przedstawień i widowisk⁴⁴.

⁴³ Ibidem, s. 35.

⁴⁴ „Głos Lubelski”, 1931, nr 179.

JERZY DUDA
Opole

NAUCZYCIELE Z KRESÓW WSCHODNICH II RZECZYPOSPOLITEJ – PIONIERAMI OŚWIATY NA ŚLĄSKU OPOLSKIM

„.... Zwrócił mi uwagę prof. Nicieja, że w aktualnym wydaniu „Kto jest kim w Polsce” co trzecie nazwisko jest rodem ze Lwowa. Kiedym to powtórzył Hanuszkiewiczowi, odparł, że jeszcze w encyklopedii Olgebranda występowała dokładnie taka sama proporcja...” (1).

WPROWADZENIE

Początki oświaty i szkolnictwa były na Opolszczyźnie, tuż po zakończeniu II wojny światowej, wyjątkowo trudne. Zatrzymanie się linii frontu na Odrze w styczniu 1945 roku nie pozwoliło polskiej administracji na przejęcie władzy, pozostawała ona w rękach komendantury wojennej Armii Czerwonej, stacjonującej w Opolu. Formalne przekazanie Śląska Opolskiego władzom polskim nastąpiło w kwietniu 1945 roku. Do tworzenia grup operacyjnych, które miały być skierowane na tę ziemię przystąpiono w marcu 1945 roku, pracami tymi kierował Sztab Organizacyjny Grup Operacyjnych „Śląsk Opolski”, powołany przez ówczesnego wojewodę śląsko-dąbrowskiego, gen. Aleksandra Zawadzkiego. Odprawiając w dniu 23 marca 1945 roku złożoną z siedemdziesięciu osób grupę starostwa opolskiego mówił: „....Wracamy na stary szlak piastowski... W tym doniosłym momencie historycznym, kiedy ziemię opolską obejmuje polska administracja, musimy sobie powiedzieć, że wchodzimy tam raz na zawsze...” (2).

W skład tej pierwszej, pionierskiej grupy wchodzili także organizatorzy oświaty oraz nauczyciele, którzy korzystając ze wsparcia Kuratorium Okręgu Szkolnego Śląskiego w Katowicach przystępowali do pracy. Efekty przyszły szybko: „....W lecie 1945 roku zorganizowano już szkolnictwo na terenie całej Opolszczyzny, aczkolwiek z powodu braku nauczycieli i budynków szkolnych wiele jeszcze szkół było nieczynnych...” (3). W świetle dostępnych danych w dniu 26 maja 1945 roku czynnych było na Opolszczyź-

nie 120 szkół powszechnych, w których zatrudniono 198 nauczycieli, równocześnie uruchomiono 21 gimnazjów, pracę tam znalazło 165 pedagogów. Powstały pierwsze szkoły zawodowe w: Kluczborku, Nysie, Opolu i Raciborzu (4). Problem kadry pedagogicznej dla tworzonych od podstaw przedszkoli, szkół powszechnych, gimnazjów, liceów i szkół zawodowych był sprawą najważniejszą i najtrudniejszą jednocześnie, bo: „...Na Śląsku Opolskim były miasteczka, osiedla fabryczne, wsie, w których nie było w ogóle inteligencji polskiej. Znaczna część inteligencji polskiej po dojściu Hitlera do władzy i w okresie II wojny światowej znalazła się w obozach koncentracyjnych. Straty wojenne wśród tej warstwy polskiej na Śląsku Opolskim były bardzo poważne, a szczególnie wśród nielicznego nauczycielstwa. W tej sytuacji konieczny był napływ inteligencji na tę ziemię...” (5).

W pierwszych latach po II wojnie światowej, na całym obszarze Ziemi Zachodnich i północnych włączonych do Polski miał miejsce olbrzymi ruch ludności. Był on w pierwszej kolejności rezultatem działań wojennych, a następnie międzynarodowych ustaleń. W konsekwencji doszło do wymiany poważnej części mieszkańców tych ziem. W głównym nurcie owych lawinowo następujących przemieszczeń znalazła się Opolszczyzna i jej stolica – Opole. W Archiwum Państwowym w Opolu znalazły się dokumenty, które dostarczają pierwszych wiadomości o ludziach, którzy zamieszkali w Opolu po ustaniu wojny. Spis powszechny przeprowadzony w 1950 roku wykazał, że w Opolu liczącym 38.464 mieszkańców aż 26.654 (86,2%) przybyło z Kresów Wschodnich Rzeczypospolitej, najwięcej z dawnych województw: lwowskiego – 10.971 osób, tarnopolskiego – 6.215 osób i wołyńskiego – 4.299 osób (6).

NAUCZYCIELE KRESOWI PIONIERAMI OŚWIATY NA ŚLĄSKU OPOLSKIM

Wraz z kolejnymi transportami repatriantów ze Wschodu przybywającymi na teren Opolszczyzny przybywali nauczyciele. Komisja Historyczna przy Zarządzie Okręgu Związku Nauczycielstwa Polskiego w Opolu, wykorzystując związkowe zasoby archiwalne, a następnie przeprowadzając środowiskową kwerendę, przygotowała i wydała w latach 1995–2002 sześć tomów „Słownika biograficznego nauczycieli Śląska Opolskiego” (7). Opracowano łącznie 1027 biogramów, wśród nich 341 sylwetek pionierów oświaty rodem z Kresów Wschodnich Rzeczypospolitej. Ta druga liczba dotyczy tych, którzy już w 1945 roku włączyli się aktywnie do organizowania przedszkoli, szkół i placówek oświatowych w powiatach, które w 1950 roku weszły w skład województwa opolskiego. Największe grupy kresowych pedagogów, w tym pierwszym okresie trafiły odpowiednio do powiatów: opolskiego – 92 osoby, prudnickiego – 48 osób, głubczyckiego – 42 osoby, kluczborskiego – 39 osób. Nauczyciele ci swoje wykształcenie i przygotowanie do pracy szkolnej zdobyli tam, na Wschodzie. „...Na ogół życiorys nauczyciela szkoły powszechnej w naszych stronach ma następujący przebieg: seminarium, matura – i młody człowiek, najczęściej, choć nie zawsze, pełen zapału idzie w życie. Wydaje mu się, że osiągnął wszystko. „Naładowany” – jak sądzi, wiedzą idzie w teren. Dostaje szkołę. Początkowo zapał jego wyraża się we wzorowo prowadzonych lekcjach, długich rozmowach z miejscową ludnością, a wieczorem, gdy legnie w swoim pokoiku, marzą mu się przyszłe czyny, wielka a piękna praca nad tymi, wśród których żyje. Po głowie snują się projekty... projekty...” (8). Wprawdzie 51 kresowych nauczycieli podejmujących w 1945 roku pracę na Opolszczyźnie miało ukończone studia wyższe, to jednak większość stanowili absolwenci seminariów nauczycielskich, które działały praktycznie

w każdym powiatowym mieście na wschodnich rubieżach. Po ukończeniu seminariów drogą samokształcenia, zorganizowanego doskonalenia i poprzez składanie państwowych egzaminów nauczyciele ci zdobywali kolejne uprawnienia do nauczania, a wraz z nimi stabilizację zawodową. Poza Lwowem – stolicą Kresów Wschodnich – w którym działało kilka seminariów, kolejnym, najbardziej znanym było Państwowe Seminarium Nauczycielskie Męskie im. Henryka Sienkiewicza w Tarnopolu, założone w 1871 roku, swoją pracę zakończyło w 1937 roku, kiedy to w wyniku zmiany systemu kształcenia nauczycieli seminarium przekształcono w licea pedagogiczne.

Ostatni dyrektor tarnopolskiego seminarium Leopold Hołubowicz w 1945 roku przybył na Śląsk Opolski, mimo zaawansowanego wieku i statusu nauczyciela emeryta stanął w szeregu pionierów oświatowych, współtworząc zręby narodowego systemu oświatowego na ziemiach, które po II wojnie światowej weszły w skład państwa polskiego. Dzięki zachowanym sprawozdaniom z pracy seminarium w Tarnopolu udało się odtworzyć dzieje tej wielce zasłużonej dla oświaty – nie tylko kresowej – placówki kształcenia nauczycieli, która w latach 1871–1937 przygotowała do pracy 2.517 pedagogów (9). W końcowym sprawozdaniu o pracy w roku szkolnym 1935/1936 dyrektor Leopold Hołubowicz napisał: „...Seminarium więc jako placówka kulturalna na Kresach Wschodnich wychowało i wykształciło tysiące ludzi inteligentnych, którzy rozsiani po całej Polsce spełniają zaszczytną swą misję nauczycielską, krzewiąc kulturę i wiedzę po najdalszych krainach Polski, wśród szerokich rzesz społeczeństwa i młodzieży...”. Absolwenci seminarium rekrutowali się w zdecydowanej większości z rodzin urzędniczych, ale wielu pochodziło ze wsi, z rodzin chłopskich i rzemieślniczych, miało zatem swój znaczący udział seminarium także – obok przygotowania kadr nauczycielskich – w kreowaniu pierwszego w wielu rodzinach pokolenia inteligencji polskiej. Niezwykle, dla czytających roczne sprawozdania seminaryjne, wydaje się również zgodne współzycie przedstawicieli różnych wyznań, był to czas, że wyznanie religijne oznaczało deklarację przynależności narodowej, a jednak nikomu nie przeszkadzało to, że początek i zakończenie roku szkolnego wychowankowie uroczysto obchodzili w trzech różnych świątyniach – kościele, cerkwi i synagodze – by potem spotkać się wspólnie na uroczystości, na terenie seminarium. To jest także dowód wielkości seminarium w Tarnopolu.

Organizatorem szkół średnich w Opolu był dr Franciszek Petela, absolwent Wydziału Matematyczno-Przyrodniczego Uniwersytetu im. Jana Kazimierza we Lwowie, urodzony w Pograniczach, w powiecie samborskim, województwie lwowskim. Do Opola przybył w marcu 1945 roku. Pierwsze spotkanie z przyszłym miejscem pracy zrelacjonował w swoich wspomnieniach następująco: „...Zgłosiłem się w Inspektoracie Szkolnym w Opolu... Inspektor szkolny porwał mnie w objęcia... bardzo się cieszę, że przyjechaliscie, gdyż nikt tu jeszcze nie organizuje szkolnictwa średniego... . Udaliśmy się na ulicę Gosławicką. Posesja pod nr 22 obejmowała kilka budynków oddzielonych od reszty otoczenia murem. Przylegała do nich baszta wieży zamku piastowskiego. Nigdzie nie było żywego ducha. Obeszliśmy budynek główny, salę gimnastyczną i inne pomieszczenia gospodarczo-administracyjne. Meble szkolne porzucone były w korytarzach i salach. Tu i ówdzie na słomie leżały jeszcze koce, gazety, garnki, talerze, a nierzadko i różne pomoce naukowe. Nazajutrz w korytarzu na śmieciach i słomie zacząłem wypisywać na maszynie ogłoszenie o wpisach do wszystkich klas Pierwszego Państwowego Gimnazjum i Liceum w Opolu przy ul. Gosławickiej 22, wpisy rozpoczęły się 12 kwietnia 1945 roku o godzinie ósmej...” (10).

A pierwsze zajęcia w tejże szkole miały miejsce 16 maja 1945 roku. Równolegle w gościnnych murach budynków szkolnych przy ul. Gosławickiej 22, przy życzliwym

wspierciu dr. Franciszka Peteli podjęły działalność: II Gimnazjum i Liceum, Gimnazjum i Liceum Żeńskie oraz szkoły zawodowe: Publiczna Doksztalcząca Szkoła Zawodowa i Państwowe Koedukacyjne Gimnazjum Kupieckie im. Tadeusza Kościuszki. Placówki te kolejno przemieszczały się do innych, stopniowo udostępnianych obiektów oświatowych, a następnie drogą kolejnych przekształceń dały początek czternastu średnim szkołom ponadpodstawowym w Opolu. Nie darmo przeto popularna „Szkoła na Górcie” obecnie przy ul. Osmańczyka 22 nosi dumne miano „Magna Porta Scholarum Opoliensium” (11).

Jednym z nauczycieli – pionierów oświatowych, wchodzących w skład pierwszego zespołu pedagogicznego Państwowego Koedukacyjnego Gimnazjum Kupieckiego im. Tadeusza Kościuszki w Opolu był – urodzony w Starym Siole, w powiecie Bóbrka, w województwie lwowskim – Józef Krajewski, nauczyciel muzyki, kompozytor, założyciel chóru „Lutnia”. Największą sławę przyniosła mu pieśń „Skarbie polskich ziem”, napisana w 1946 roku, przez wiele lat żyła na prawach hymnu Śląska Opolskiego, przez pewien czas była też sygnałem opolskiej rozgłośni Polskiego Radia. Śpiewana na uroczystościach, rozpoczynała apele szkolne, obozowe, często rozbrzmiewała w radiu i do dzisiaj żywiej biją serca starszych mieszkańców Opolszczyzny na dźwięk tej pięknej melodii. Pieśń tę wydano jako pierwszy po wojnie opolski druk muzyczny.

O tym, jak było ciężko, a jednocześnie, z jakim zapałem do swoich obowiązków przystępowali nauczyciele w tym pierwszym, powojennym okresie mówią spisane przez nich wspomnienia. Oto dwa wybrane fragmenty, pierwszy autorstwa Edwarda Tomaszewskiego, rodem ze Lwowa, współorganizatora Państwowego Koedukacyjnego Gimnazjum Kupieckiego w Opolu, w późniejszych latach dyrektora opolskich szkół: Liceum Handlowego i Technikum Finansowego: „...Początki naszej szkoły były skromne, zresztą odpowiednie ówczesnemu położeniu miasta, na którego ulicach walał się gruz, opadły ze zrujnowanych domów. Na polecenie Kuratorium Okręgu Szkolnego Śląskiego w Katowicach powstała ta szkoła jako Gimnazjum Kupieckie i Kursy Maturyczne dla Dorosłych. Organizatorem i dyrektorem jej był Władysław Ziobro, dyplomowany komercjalista. Szkoła liczyła sześć oddziałów, z tego trzy oddziały młodzieżowe o pełnym wymiarze godzin i trzy dla dorosłych o nauce skróconej. Razem we wszystkich oddziałach 168 uczniów. Warunki nauczania były bardzo trudne. Przede wszystkim szkoła nie posiadała jeszcze własnego lokalu. Wprawdzie ówczesny Zarząd Miejski przydzielił szkole budynek przy ul. Kościuszki 39, ale był on zajęty dla celów wojskowych i dopiero w 1946 roku został przekazany szkole. Tymczasem trzeba było gnieździć się w budynkach przy ul. Gosławickiej 22, bez możliwości używania pomocy naukowych i organizowania gabinetów przedmiotowych. Oczywiście, jak przystało na sublokatora, nauka odbywała się w godzinach popołudniowych i wieczornych. Te trudności były jeszcze niczym w porównaniu ze stanem naukowym uczniów. Niektóre przedmioty, takie jak historia czy geografia, były młodzieży zupełnie nieznanne. Z innymi było też nie całkiem dobrze. Młodzież klas pierwszych rekrutowała się z absolwentów szkół powszechnych, a wiemy, że poziom ich podczas okupacji był mniej niż dostateczny. Do klas wyższych przyjmowana była młodzież z ukończoną jakąś klasą szkoły handlowej, oczywiście przedwojennej. Można sobie wyobrazić, co zostało w umysłach tej młodzieży po czterech czy pięciu latach przerwy w nauce. Trzeba było po prostu zaczynać od początku...” (12).

Cecylia Czopeńko, rodem z Kołomyi tak pisze o pierwszych dniach w swojej szkole: „...Po zakończeniu działań wojennych z transportem nauczycieli repatriantów z Kołomyi i okolic, po dwutygodniowej podróży w wagonach towarowych, 7 października 1945 dotarliśmy do Głubczyc. Otrzymałam skierowanie do pracy w tutejszym Gimnazjum i Liceum. Pierwsze kroki prowadziły do szkoły. Była piękna i prawie pusta.

Uczniów było niewielu, grono nauczycielskie – miniaturowe – cztery osoby. Tu przez 24 lata uczyłam biologii i geografii, a w niektórych latach również astronomii i higieny. Praca w pierwszych latach była bardzo trudna. Nie było gabinetów, brakowało pomocy naukowych. Pierwsze mapy spod gruzów wydobywali uczniowie. Dzięki uczniom i wóznemu p. Mieczysławowi Zarzycznemu wróciły do szkoły eksponaty mineralogiczne. Porządkowano pomoce do biologii, urządzono gabinet biologiczny i mineralogiczny. Przez dobrych kilka lat korzystaliśmy tylko z jednego mikroskopu, złożonego z części przez nauczyciela fizyki prof. Pawła Kiczkę. Tablice poglądowe do biologii i geografii wykonywała nasza młodzież – każdy uczeń rysował jedną planszę. Mimo prymitywnych warunków nauczania młodzież pochłaniała wiedzę, garnęła się do nauki i pracy. Chciała jak najwięcej wiedzieć o ojczystym kraju, o bohaterskiej walce narodu polskiego. Ona dobrze pamiętała okupację i ciężkie lata II wojny światowej, kiedy nauka była zbrodnią...” (13).

Wielu kresowych nauczycieli najpiękniej wpisało się w pamięci pokoleń młodych mieszkańców Śląska Opolskiego, nie sposób wymienić wszystkich. To jest niemożliwe, ale koniecznie trzeba wspomnieć bodaj kilkanaście nazwisk tych, którzy stali się wartością społeczno-historyczną w określonych środowiskach społecznych, w określonych miejscowościach, przeszli do legendy, przekazywanej dzieciom przez rodziców i do dzisiaj żyją we wspomnieniach. Są to m.in.: Adolf i Bolesława Korngutowie, Maria Keffermuller (Kluczbork), Antoni Kmiciekiewicz, Albina Pieczka, Stanisława Bilińska, Maria Piwońska, Karol Różycki, Józef Mikuła, Zygmunt Sajdak, Edward Szybiński, Ludwik Panz (Opole), Józef Baraniuk, Kazimierz Marcinkiewicz, Leon Tkacz (Prudnik), Maria Bilwin (Głucholazy), Władysław Wilczyński (Nysa), Albina Bajsarowicz, Maria Frej, Maria Frankiewicz (Głubczyce), Kazimierz Boruta, Zbigniew Letza (Brzeg) i wielu, wielu innych. Mieli za sobą traumatyczne przeżycia, niektórzy syberyjskie zesłania, inni noce rozświetlane łunami pożarów i grozą mordów dokonywanych przez zwyrodniałych ukraińskich nacjonalistów, a wszyscy bez wyjątku byli ofiarami trzech bezwzględnych okupacji. A mimo to po przybyciu na Śląsk Opolski natychmiast włączali się aktywnie do pracy oświatowej, tę służbę traktowali w sposób niezwykle odpowiedzialny, jako spełnienie powinności obywatelskiej wobec Ojczyzny, tak zostali wychowani w kresowych seminariach nauczycielskich, uniwersytetach i wyższych uczelniach. I w równie zaangażowany sposób obowiązki swoje wykonywali, podobnie jak tam, na Kresach Wschodnich, wiernie służąc Polsce i młodym pokoleniom Polaków.

WYBRANE SYLWETKI NAUCZYCIELI KRESOWYCH – PIONIERÓW OŚWIATY NA ŚLĄSKU OPOLSKIM

Spośród kilkuset zamieszczonych w „Słowniku biograficznym Śląska Opolskiego” – biogramów nauczycieli rodem z Kresów Wschodnich Rzeczypospolitej, tam wykształconych, tam rozpoczynających służbę nauczycielską, kontynuowaną potem na Opolszczyźnie warto przedstawić bodaj kilka w jakimś sensie najbardziej reprezentatywnych. Oto one:

CECYLIA CZOPENKO

Urodziła się 20 maja 1913 roku w Kołomyi.

W 1932 roku ukończyła Prywatne Gimnazjum SS Urszulanek w Kołomyi. W 1937 roku uzyskała dyplom magistra filozofii w zakresie geografii na Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie. Pracę nauczycielską rozpoczęła w 1938 roku w XIV Państwo-

wym Gimnazjum i Liceum we Lwowie. Lata 1939–1944 to praca w szkole średniej w Kosowie (woj. stanisławowskie) oraz kierowanie Szkołą Powszechną w Kosowie. Tam też organizowała i prowadziła tajne nauczanie. Rok szkolny 1944/1945 to nauczycielska praca w szkole średniej nr 3 w Kołomyi. W okresie 1945–1969 pracowała jako nauczycielka geografii i biologii w Liceum Ogólnokształcącym im. Adama Mickiewicza w Głubczycach. Zasłużona działaczka organizacji turystyczno-krajoznawczych.

Odznaczona jest Krzyżem Kawalerskim OOP, Medalem KEN, Złotą Odznaką ZNP, Odznaką ZNP „Za tajne nauczanie 1939–1945.

LEOPOLD HOŁUBOWICZ

Urodził się 7 września 1879 roku w Wasylkowie (pow. Kopyczyńce, woj. tarnopolskie).

W 1902 roku po zdaniu egzaminu dojrzałości w Tarnowie podjął studia na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie, a kontynuował je na Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie. Studia ukończył w 1908 roku uzyskując uprawnienia do nauczania matematyki i fizyki w szkołach średnich. Pracę nauczycielską rozpoczął w 1908 roku we Lwowie w II Gimnazjum Realnym, a od 1912 roku pracował w III Gimnazjum Realnym w Tarnopolu. W 1919 roku otrzymał nominację na stanowisko dyrektora Państwowego Seminarium Nauczycielskiego w Tarnopolu. Od 1937 roku, aż do przejścia na emeryturę w 1939 roku był dyrektorem Liceum Pedagogicznego w Tarnopolu. W okresie II wojny światowej pracował w szkołach miasta Tarnopola. Na Śląsk Opolski przybył w 1945 roku. Został nauczycielem Gimnazjum i Liceum w Prudniku. Na ponowną emeryturę przeszedł w 1950 roku. W niepełnym wymiarze godzin – do 1956 roku – pracował w Szkole Przysposobienia Odzieżowego w Prudniku i w Zasadniczej Szkole Zawodowej w Białej.

Zmarł w grudniu 1960 roku. Pochowany jest w Prudniku.

ANTONI KMICIKIEWICZ

Urodził się 25 lutego 1888 roku w Czaplach (pow. Sambor, woj. lwowskie).

W 1910 roku ukończył II Szkołę Realną we Lwowie, po czym wstąpił na Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie – Wydział Matematyczno-Fizyczny. Lata 1914–1918 to służba w charakterze oficera rachunkowego w Ministerstwie Wojny w Wiedniu. W 1921 roku rozpoczął pracę nauczycielską w Szkole Realnej w Tarnowie, równocześnie był nauczycielem w Żeńskim Gimnazjum ss. Urszulanek i Prywatnym Seminarium Nauczycielskim im. Bł. Kingi, również w Tarnowie. W 1929 roku po uzyskaniu dyplomu nauczyciela matematyki i fizyki w szkołach średnich ogólnokształcących, został przeniesiony do I Miejskiego Gimnazjum w Częstochowie. Od września 1930 roku do lipca 1940 roku prowadził w Częstochowie prywatną szkołę powszechną. Po jej zamknięciu organizował tajne nauczanie w zakresie szkoły podstawowej i średniej. W dniu 1 sierpnia 1945 roku został nauczycielem matematyki i fizyki w I Państwowym Gimnazjum i Liceum Męskim w Opolu. Równolegle był nauczycielem w następujących średnich szkołach Opola: II Państwowym Gimnazjum i Liceum Męskim, Liceum dla Dorosłych, Państwowym Gimnazjum i Liceum Żeńskim oraz Liceum Felczerskim. W latach 1951–1957 – jako założyciel – kierował Punktem Konsultacyjnym Studium Zaocznego Wyższej Szkoły Rolniczej we Wrocławiu.

Odznaczony był Krzyżem Kawalerskim OOP, Medalem KEN, tytułem „Zasłużonego Nauczyciela PRL”, Złotą Odznaką ZNP.

Zmarł w 1986 roku. Pochowany jest w Opolu.

ADOLF STANISŁAW KORNGUT

Urodził się 14 stycznia 1907 roku w Samborze (woj. lwowskie).

W 1930 roku ukończył studia na Wydziale Filologii Klasycznej Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie. Pracę nauczycielską rozpoczął w 1931 roku w Państwowym Gimnazjum Humanistycznym w Buczaczu. W 1932 roku uzyskał stopień doktora filologii klasycznej na Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie. W okresie okupacji prowadził tajne nauczanie, w miejscowościach, gdzie był zmuszony do ukrywania się. W czerwcu 1945 roku przystąpił do organizowania Państwowego Gimnazjum i Liceum w Kluczborku. W szkole tej pracował aż do przejścia na emeryturę w 1968 roku, będąc też jej dyrektorem w latach 1959–1968. Współpracował z Polską Akademią Nauk jako tłumacz dzieł starożytności. Swój wielki księgozbiór przekazał w darze Uniwersytetowi Wrocławskiemu.

Odznaczony był Krzyżem Kawalerskim OOP, Medalem KEN, Złotą Odznaką ZNP, Odznaką ZNP „Za tajne nauczanie 1939–1945”.

Zmarł 3 lutego 1973 roku. Pochowany jest w Kluczborku.

EDWARD TOMASZEWSKI

Urodził się 26 lipca 1902 roku we Lwowie.

Po ukończeniu Seminarium Nauczycielskiego we Lwowie pracował w szkołach powszechnych tego miasta. Pracując studiował historię na Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie. Studia ukończył w 1936 roku. W 1939 roku został dyrektorem szkoły powszechnej, następnie średniej we Lwowie. W tym okresie publikował artykuły o tematyce historycznej. Książnica „Atlas” we Lwowie wydała jego powieść „Widmo niedźwiedzia”. Po przyjeździe w 1945 roku do Opolą został nauczycielem w Gimnazjum i Liceum Handlowym w Opolu, a potem zastępcą dyrektora tej szkoły. W latach 1947–1949 prowadził prywatną bibliotekę i wypożyczalnię książek. Potem wrócił do pracy szkolnej, w 1951 roku objął stanowisko dyrektora Technikum Finansowego w Opolu. Od 1954 roku pracował w świetlicy szkolnej i w Pedagogicznej Bibliotece Wojewódzkiej w Opolu, uczył języka łacińskiego w III Liceum Ogólnokształcącym w Opolu. Prowadził kursy języka esperanto.

Odznaczony został Złotym Krzyżem Zasługi, Złotą Odznaką ZNP. Zmarł 25 listopada 1971 r. Pochowany jest w Opolu.

WŁADYSŁAW WILCZYŃSKI

Urodził się 17 marca 1912 roku w Chojłowie (pow. Radziechów, woj. tarnopolskie).

Po ukończeniu Seminarium Nauczycielskiego w Tarnopolu rozpoczął w 1933 służbę nauczycielską pracując kolejno w szkołach powszechnych powiatu dubieńskiego, w: Baszczówce (1933), Nosowicy Nowej (1934), Zahorcach Dużych (1935–1938). Podczas wojny uczył w rodzinnym Chojłowie, a od 1943 roku w Górkach (pow. Brzozów). W tej miejscowości prowadził tajne nauczanie. W 1945 roku osiedlił się w powiecie nyskim, uczył w Szkole Powszechnej w Kamienicy. W 1950 roku został kierownikiem Szkoły Podstawowej nr 3 w Nysie. W dwa lata później został powołany na stanowisko dyrektora Technikum Mechanicznego w Nysie. Pozostał na tym stanowisku do przejścia na emeryturę w 1972 roku. Do 1985 roku był zatrudniony w macierzystej szkole w niepełnym wymiarze godzin. W latach 1951–1953 prezes Zarządu Powiatowego ZNP w Nysie.

Odznaczony został Krzyżem Kawalerskim OOP, tytułem honorowym „Zasłużonego Nauczyciela PRL”, Medalem KEN, Złotą Odznaką ZNP, Odznaką ZNP „Za tajne nauczanie 1939–1945”. Pochowany jest w Nysie.

ZAKOŃCZENIE

Wydaje się, że obywatelskim obowiązkiem nas, którzy tu jesteśmy, jest dotarcie do archiwów, dokumentów, także tych najbardziej rodzinnych, są one bowiem materialnym świadectwem i dowodem wielkiego wkładu kresowych nauczycieli w tworzenie tych wartości nieprzemijających, które były i są siłą sprawczą wielkich narodowych dokonań. Szczególnie tu, na Śląsku Opolskim, bo przecież już w marcu 1945 roku, tuż za woj-
skim, prącem do przodu, przybyły na Opolszczyznę pierwsze polskie grupy operacyjne. W każdej z nich trzon stanowili nauczyciele. Przystępowali oni natychmiast do organi-
zowania polskich szkół. Na własnych plecach znosili z płonących jeszcze domów sprzęt
niezbędny do prowadzenia zajęć szkolnych, odkrywali w sobie możliwości pracy szkła-
rzy, zdunów, murarzy. Tego, jak radzić sobie w najtrudniejszych nawet warunkach
i sytuacjach nauczyli się w kresowych uczelniach i seminariach nauczycielskich. Bo
zanim ogłosili zapisy do szkół, najpierw musieli stworzyć dla przyszłych wychowanków
niezbędną bazę szkolną.

Pierwszy rektor Uniwersytetu Opolskiego prof. dr hab. Franciszek Marek, rodowity
Ślązak, tak mówił w 1995 roku na sesji naukowej poświęconej powojennemu półwieczu
oświaty i nauki na Śląsku Opolskim: „...Od prawie dwustu już lat Zachód góruje pod
względem ekonomicznym nad Wschodem, ale awans kulturowy dla Śląska i jego ludu
przyszedł nie z bogatego Zachodu, lecz z biednego Wschodu. To nie zamożni Niemcy
przynieśli ludowi śląskiemu światło nauki i wiedzy, lecz ubodzy Polacy, ograbieni i wy-
pędzeni przez Rosjan. To zdziesiątkowani przez hitlerowskiego najeźdźcę i okupanta
profesorowie lwowscy nie tylko przejęli Uniwersytet i Politechnikę we Wrocławiu, ale
założyli także Śląską Akademię Medyczną w Rokitnicy, Politechnikę Śląską w Gliwi-
cach i Akademię Sztuk Pięknych w Katowicach. Dziełem kresowych teologów były
w dużej mierze Seminarium Duchowne w Opolu i w Nysie. Profesorowie wrocławscy,
przeważnie lwowskiego pochodzenia, założyli także Wyższą Szkołę Pedagogiczną, która
w 1954 roku przeniesiona została z Wrocławia do Opola, a po czterdziestu latach awan-
sowała do rangi Uniwersytetu Opolskiego. Zaiste tylko własne państwo, nawet bardzo
biedne, jest w stanie uchronić swych obywateli przed kulturową dyskryminacją...” (14).

I to rektorskie, piękne przesłanie powinno być dla nas rodem z Kresów, dla naszych
dzieci, wnuków już tu na Śląsku Opolskim urodzonych powodem do dumy, do wiecznej
pamięci o tym, że Kresy Wschodnie Rzeczypospolitej Polski wniosły olbrzymi wkład
kulturowy do rozwoju naszej ojczyzny.

BIBLIOGRAFIA

1. Janicki J.: Cały Lwów na mój głów..., Polska Oficyna Wydawnicza, Warszawa 1993, s. 7.
2. Kowalski Z.: Lata odbudowy. W: Władysław Dziewulski, Franciszek Hawranek: Opole. Monografia miasta. Instytut Śląski, Opole 1975, s. 414.
3. Michałowicz J.: Publiczne szkoły powszechne w powiecie opolskim w latach 1945–1948. Instytut Śląski, Opole 1964, s. 15.
4. Brandt Ł.: Szkolnictwo ogólnokształcące. W: Teodor Musioł (redakcja): Oświata na Opolszczyźnie 1945–1975. Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1961, s. 77.
5. Musioł T.: Oświata na Opolszczyźnie. „Kwartalnik Opolski” nr 2 z 1955 roku, s. 24.

6. Dworzak E.: Pochodzenie terytorialne ludności osiedlonej w Opolu w latach 1945–1950 w świetle dokumentów zachowanych w Archiwum Państwowym w Opolu. „Opolski Rocznik Muzealny”. Tom XV z 2004 roku, s. 33.
7. Duda J., Szelka A., Dzionek F.: Słownik biograficzny nauczycieli Śląska Opolskiego. Tomy I – VI. Zarząd Okręgu ZNP, Opole 1995–2002.
8. Waszulewski K.: Gmina Nemecznyn. W: Jan Widacki (opracowanie): Kresy w oczach oficerów KOP. Wydawnictwo Unia, Katowice 2005, s. 100.
9. Duda J.: Państwowe Seminarium Nauczycielskie Męskie im. Henryka Sienkiewicza w Tarnopolu w latach 1871–1936. „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 3–4 z 2003, s. 199–215.
10. Petela F.: Jak organizowałem szkolnictwo średnie w Opolu. W: Kazimierz Popiołek (redakcja): Wspomnienia śląskich nauczycieli. „Śląsk”, Katowice 1970, s. 147.
11. Duda J., Dzionek F., Cimała B.: Magna Porta Scholarum Opoliensium. Instytut Śląski, Opole 1997, s. 390.
12. Tomaszewski E.: Historia jednej z pierwszych szkół w Opolu. „Biuletyn Nauczyciela Opolskiego” nr 2 z 1960 roku, s. 66.
13. Duda J., Dzionek F., Popera J., Szelka A.: 60 lat ZNP na Śląsku Opolskim. Wspomnienia nauczycieli z lat 1945–1950. Zarząd Okręgu ZNP, Opole 2005, s. 72.
14. Marek F.: Tradycje oświatowe Górnego Śląska. W: Stanisław Gawlik (redakcja): Oświata i nauka na Śląsku Opolskim. 1945–1995. Uniwersytet Opolski, Opole 1995, s. 25.

EWA POGORZAŁA
Lublin

SZKOLNICTWO HEBRAJSKIE W POLSCE W LATACH 1946–1949

UWAGI WSTĘPNE

Po zakończeniu II wojny światowej społeczność żydowska w Polsce w szybkim czasie przystąpiła do odbudowy życia politycznego i kulturalno-oświatowego. Kluczową rolę w życiu społeczności żydowskiej w Polsce w latach 1945–1949 odegrał ruch syjonistyczny. Jego działalność opierała się w dużym stopniu na doświadczeniach i tradycjach okresu dwudziestolecia międzywojennego. Do najważniejszych celów ruchu syjonistycznego należało wychowanie młodzieży żydowskiej zgodnie z programem syjonistycznym oraz dążenie do emigracji Żydów z Polski i ich udział w budowie państwa żydowskiego w Palestynie¹. Jednym z kierunków działalności było także zakładanie szkół z hebrajskim językiem nauczania nawiązujących do tradycji przedwojennego szkolnictwa „Tarbutu”². Szkoły hebrajskie stanowiły jeden z czterech typów żydowskich szkół prywatnych funkcjonujących w Polsce w latach 1945–1949, obok szkół Centralnego Komitetu Żydów w Polsce (CKŻP)³, szkół religijnych – utrzymywanych przez kongregacje wyznaniowe⁴ – oraz szkolnictwa zawodowego⁵.

¹ N. A l e k s i u n, *Dokąd dalej? Ruch syjonistyczny w Polsce (1944–1950)*, Warszawa 2002, s. 267.

² Na temat szkół Tarbutu w okresie międzywojennym patrz szerzej: S. M a u e r s b e r g, *Szkolnictwo powszechne dla mniejszości narodowych w Polsce w latach 1918–1939*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1968, s. 177–180; D. D a c h ó w n a, *Szkolnictwo hebrajskie w Polsce*, „Sprawy Narodowościowe” 1935 nr 3/4, s. 345–368; S. C h m i e l e w s k i, *Stan szkolnictwa wśród Żydów w Polsce*, „Sprawy Narodowościowe” 1937 nr 1/2, s. 32–74.

³ Na temat szkół CKŻP patrz szerzej: H. D a t n e r - Ś p i e w a k, *Instytucje opieki nad dzieckiem i szkoły powszechne Centralnego Komitetu Żydów Polskich w latach 1945–1946*, „Biuletyn Żydowskiego Instytutu Historycznego w Polsce” 1981 nr 3, s. 37–51; H. D a t n e r, *Szkoły Centralnego Komitetu Żydów w Polsce w latach 1944–1949*, „Biuletyn Żydowskiego Instytutu Historycznego. Instytut Naukowo-Badawczy w Polsce” 1994 nr 1/3, s. 103–119.

⁴ Na początku 1947 r. istniało 80 kongregacji wyznaniowych. Działały 3 szkoły talmudyczne (Jeszyboty) – w Krakowie, Szczecinie i Wrocławiu – oraz 36 ludowe szkoły religijne – Talmud Tory. (AAN, MAP, sygn. 931, k. 4. *Pismo Komitetu Organizacyjnego Żydowskich Kongregacji Wyznaniowych do Głównego Urzędu Statystycznego z 18 marca 1947 r.*).

⁵ Kursy nauki zawodu i szkoły zawodowe prowadzone przez spółdzielnie i kibuce, w tym głównie Organizację Rozwoju Twórczości Przemysłowej, Rzemieślniczej i Rolniczej – ORT. W lutym 1948 r. ORT prowa-

Współpraca ugrupowań żydowskich w ramach CKŻP opierała się na szerokim kompromisie wynikającym z potrzeby koordynacji działań z zakresu opieki społecznej, w tym opieki nad dzieckiem. Ukształtowany w latach 1945–1946 profil dydaktyczno-wychowawczy szkół CKŻP nie odpowiadał w pełni poglądom działaczy syjonistycznych. Wynikiem tego był proces bifurkacji szkolnictwa ogólnokształcącego dla dzieci narodowości żydowskiej. Organizacje syjonistyczne zakładały własne szkoły z hebrajskim językiem nauczania, obok prowadzonych przez CKŻP placówek z językiem jidysz.

Problem szkolnictwa hebrajskiego w Polsce w okresie powojennym poddano analizie z uwzględnieniem następujących zagadnień szczegółowych: kierunków i form działalności oświatowo-wychowawczej organizacji syjonistycznych, rozwoju organizacyjnego i oblicza dydaktyczno-wychowawczego szkolnictwa hebrajskiego, stosunku komunistów żydowskich i polskich władz oświatowych wobec szkół hebrajskich. Zagadnienia powyższe odzwierciedlają strukturę niniejszego studium, stanowiącego przyczynek dla opracowania historii szkół hebrajskich w Polsce po II wojnie światowej⁶.

Centralnym przedmiotem zainteresowania uczyniono analizę przyczyn i uwarunkowań procesu stopniowej likwidacji szkolnictwa hebrajskiego w latach 1948–1949. Wśród głównych przyczyn wskazać należy przede wszystkim kampanię antysyjonistyczną ze strony Frakcji PPR (PZPR) i forsowanie na forum komitetów żydowskich koncepcji oświatowo-wychowawczych komunistów żydowskich, w dalszym rzędzie decyzję o utworzeniu publicznych szkół powszechnych dla dzieci żydowskich (upaństwowienie szkół CKŻP) oraz politykę Ministerstwa Oświaty dążącą do likwidacji szkolnictwa prywatnego.

KIERUNKI I FORMY DZIAŁALNOŚCI OŚWIATOWO-WYCHOWAWCZEJ ORGANIZACJI SYJONISTYCZNYCH

W okresie powojennym orientację syjonistyczną w Polsce reprezentowały następujące legalnie działające żydowskie partie polityczne: Zjednoczenie Syjonistów Demokratów Ichud, Żydowska Socjalno-Demokratyczna Partia Robotnicza Poalej Syjon Lewica, Żydowska Socjalistyczna Robotnicza Partia Pracy Poalej Syjon (Prawica), Żydowska Partia Robotnicza Haszomer Hacair, Żydowska Syjonistyczno-Socjalistyczna Partia Pracy Hitachdut i religijna Mizrahi. Przy poszczególnych partiach funkcjonowały przybudówki młodzieżowe: przy Poalej Syjon Lewicy – Borochof Jugent (hebr. Młodzież Borochowa); przy Poalej Syjon Prawicy – Dror (hebr. Wolność); przy Haszomer Hacair – Haszomer Hacair (hebr. Młody Strażnik); przy Hitachdut – Gordonia i Nocham; przy partii Ichud – Hanoar Hacijoni (Młodzież Syjonistyczna). W lipcu 1947 r. prawe skrzydło Poalej Syjon Prawicy połączyło się z partią Hitachdut tworząc Żydowską Syjoni-

dził 65 kursów i szkół dla 1215 uczniów i słuchaczy oraz warsztaty dziecięce dla ponad 300 dzieci w 7 miejscowościach. (*Three Months of ORT Activities. December 1947 – March 1948*, Paris – Geneva 1948, s. 83–84).

⁶ Zakres przedmiotowy pracy nie wyczerpuje bowiem całości zagadnienia, a opracowanie monografii szkolnictwa hebrajskiego w okresie powojennym wymaga pogłębionych kwerend archiwalnych, w tym przede wszystkim w placówkach zagranicznych. Ustalenia zawarte w niniejszym artykule oparte zostały na materiałach archiwalnych przechowywanych w Archiwum Żydowskiego Instytutu Historycznego (zespoły: Organizacje syjonistyczne, Prezydium CKŻP i Wydział Oświaty CKŻP) oraz Archiwum Akt Nowych w Warszawie (zespoły: Ministerstwa Oświaty, Ministerstwo Administracji Publicznej, KC PZPR oraz spuścizny Szymona Zachariasza – lidera Frakcji PPR przy CKŻP – i Stanisława Skrzyszewskiego – pełniącego w latach 1947–1950 funkcję Ministra Oświaty). Wykorzystano również informacje prezentowane na łamach, ukazującego się w latach 1946–1949, biuletynu partii Haszomer Hacair „Mosty”.

styczno-Socjalistyczną Partię Robotniczą Poalej Syjon – Hitachdut⁷. W październiku 1947 r. pozostali członkowie Poalej Syjon Prawicy połączyli się z Poalej Syjon Lewicą tworząc Zjednoczoną Żydowską Partię Robotniczą Poalej Syjon⁸. W ślad za połączeniem partii nastąpiła fuzja organizacji młodzieżowych w Dror – Borocho Jugent⁹.

Działalność wszystkich partii syjonistycznych w ramach szkolnictwa, produktywizacji i wychowania młodzieży koordynowała organizacja „Hechaluc – Pionier”¹⁰. Na posiedzeniu w dniu 20 maja 1945 r. ukonstytuował się Komitet Centralny tej organizacji. Przewodniczącym został Icchak Cukierman¹¹, jego zastępcą Izrael Szklar, a sekretarzem Tadeusz Borzykowski¹². W listopadzie 1945 r. zawiadomiono Ministerstwo Administracji Publicznej (MAP), iż organizacja wznowiła działalność z siedzibą w Warszawie przy ul. Poznańskiej 38¹³. Departament Polityczny MAP nie wyraził zastrzeżeń do działalności organizacji i polecił wszcząć procedurę rejestracyjną¹⁴. Ostatecznie centralną siedzibą Hechalucu stała się Łódź. Rok później, w grudniu 1946 r. MAP wyraziło ponownie zgodę na rejestrację i na mocy decyzji Prezydenta m. Łodzi z dn. 13 grudnia wpisano organizację Hechaluc do rejestru stowarzyszeń z siedzibą Komitetu Centralnego w Łodzi przy ul. Narutowicza 9¹⁵.

Zgodnie z zapisami statutu Hechaluc stawiał sobie za zadanie wychowanie młodzieży żydowskiej w duchu syjonistyczno-socjalistycznym oraz jej przysposobienia do produktywnej pracy w Polsce i pionierskiej w Palestynie. Realizacji tych celów służyć miało zakładanie ośrodków produktywizacji młodzieży, w tym kolektywów robotniczych i placówek pracy rolniczej oraz ośrodków pracy kulturalno-oświatowej wśród młodzieży żydowskiej, w tym świetlic, bibliotek, kółek samokształceniowych, organizowanie kursów, kolonii, uniwersytetów ludowych, wydawanie pism. Do Hechalucu mógł należeć każdy obywatel narodowości żydowskiej powyżej 18 roku życia, a członkami kół młodzieżowych młodociani od 12 roku życia¹⁶.

Zgodnie ze statutem organizacja „Hechaluc – Pionier” zrzeszała Haszomer Hacair, Dror i Gordonię, będąc dla nich centralną organizacją na odcinku młodzieżowym. W rze-

⁷ AAN, PZPR, sygn. 295/VII/149, k. 213. *Pismo KC Żydowskiej Syjonistyczno-Socjalistycznej Partii Robotniczej Poalej Syjon – Hitachdut do Komitetu Wykonawczego PPR w Warszawie z 17 lipca 1947 r.*

⁸ AAN, MAP, sygn. 790, k. 14. *Pismo KC Zjednoczonej Żydowskiej Partii Robotniczej Poalej Syjon do MAP z 6 listopada 1947 r.*

⁹ AŻIH, Organizacje syjonistyczne, sygn. 333/5, k. 63. *Protokół nadzwyczajnego zjazdu organizacji „Hechaluc Pionier” odbytego w Łodzi w dniu 29 listopada 1948 r.*

¹⁰ J. Adelson, *Żydzi w Polsce 1944–1984*, „Kalendarz Żydowski” 1985/86, s. 169.

¹¹ Wyjechał z Polski w grudniu 1946 r. Organizowanie ruchu pionierskiego (chalucowego) po wyzwoleniu i działalność na rzecz Żydów w Polsce opisane zostały we wspomnieniach opublikowanych w 1990 r. w Izraelu (polska wersja: Icchak Cukierman „Antek”, *Nadmiar pamięci. Siedem owych lat. Wspomnienia 1939–1946*, Warszawa 2000, s. 373–431).

¹² AŻIH, Organizacje syjonistyczne, sygn. 333/5, k. 69. *Protokół nr 1 posiedzenia Centralnego Komitetu organizacji „Hechaluc – Pionier” w dniu 20 maja 1945 r.* W związku z wyjazdami do Izraela skład zarządu podlegał reorganizacjom. Późniejszymi członkami byli m.in. Lejb Fiszman, Chaim Frajdenrajch, Aron Feldenkrajz, Joel Rojzman (AŻIH, Organizacje syjonistyczne, sygn. 333/5, k. 65. *Protokół z posiedzenia Centralnego Komitetu organizacji „Hechaluc – Pionier” w dniu 25 grudnia 1947 r.*; k. 52. *Protokół z posiedzenia Centralnego Komitetu organizacji „Hechaluc – Pionier” w dniu 14 maja 1949 r.*).

¹³ AŻIH, Organizacje syjonistyczne, sygn. 333/5, k. 170; AAN, MAP, sygn. 790, k. 67. *Pismo przedwojennych członków Organizacji „Hechaluc Pionier” do Departamentu Społeczno-Administracyjnego MAP z 5 listopada 1945 r.*

¹⁴ AAN, MAP, sygn. 790, k. 74. *Pismo MAP do organizacji „Hechaluc – Pionier” z 10 grudnia 1945 r.*

¹⁵ AŻIH, Organizacje syjonistyczne, sygn. 333/5, k. 157. *Statut organizacji „Hechaluc – Pionier” w Polsce.*

¹⁶ Tamże, k. 155.

czywistości w skład Hechalucu na zasadzie autonomii wchodziły: Haszomer Hacair, Gordonia, Nocham¹⁷ i Zjednoczona Chalucowa Młodzież Poalej Syjon „Dror – Borochow Jugent”.

Organizacje syjonistyczne prowadziły szeroką pracę wychowawczą i edukacyjną¹⁸. Haszomer Hacair prowadziła na przykład działalność w dwóch formach organizacyjnych: w gniazdach młodzieżowych, skupiających młodzież w wieku 12–18 lat oraz w ośrodkach produktywizacji dla osób w wieku 18–27 lat. W gniazdach prowadzono pracę wychowawczą poprzez pogadanki i referaty na tematy z historii narodu żydowskiego i ruchu syjonistycznego, ale także z tematyki ogólnokształcącej z zakresu literatury, sztuki i różnych dziedzin wiedzy. Organizowano również warsztat prac ręcznych oraz kółka dramatyczne i świetlice. W ośrodkach produktywizacji wychowywano młodzież w duchu pracy. Członkowie pracowali w przedsiębiorstwach państwowych i prywatnych oraz w spółdzielniach, kształcili się na różnego rodzaju kursach ORT-u¹⁹. Także oddziały partii syjonistycznych organizowały kursy języka hebrajskiego dla początkujących i zaawansowanych oraz kursy *palestynografii*²⁰. Rekrutację prowadzono m.in. przez zamieszczanie ogłoszeń w organie prasowym Haszomer Hacair „Mosty”.

ROZWÓJ ORGANIZACYJNY I OBLCZE DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZE SZKOLNICTWA HEBRAJSKIEGO W POLSCE

Niewiele wiadomo o pierwszym okresie funkcjonowania szkolnictwa syjonistycznego. Według mjr. Pawła Szterna – komendanta Haszomer Hacair, uważanego za twórcę tego szkolnictwa po wojnie²¹ – pierwsze szkoły hebrajskie powstały na początku 1946 r.²². W maju funkcjonowało prawdopodobnie 9 szkół z 1100 uczniami: w Białym Kamieniu, Bielsku, Bytomiu, Krakowie, Ludwikowie, Łodzi, Opolu, Piotrolesiu (Pieszczych) i Wałbrzychu²³. Miały one jednak w dużym stopniu efemerydalny charakter. Nazwy miejscowości tylko w części pokrywają się z późniejszymi informacjami o lokalizacji szkół hebrajskich. Prawdopodobnie duża mobilność społeczności żydowskiej, w związku z repatriacją z ZSRR i równoczesną emigracją, powodowały, że w niektórych miejscowościach szkoły likwidowano w związku z odpływem uczniów, w innych zaś (szczególnie na Śląsku, gdzie głównie kierowano repatriantów) powstawały nowe placówki (np.

¹⁷ Była to organizacja związana z Gordonią i podporządkowana rozkazom jej Komendy Naczelnej. Na początku 1949 r., w związku z wyjazdem do Izraela większości członków, Nocham została na polecenie Komitetu Centralnego Hechalucu zlikwidowana, a pozostali członkowie wcieleni do Gordonii. (AAN, MAP, sygn. 790, k. 91. *Pismo Komendy Głównej organizacji Gordonia do Zarządu Miejskiego w Łodzi z 19 lutego 1949 r.*).

¹⁸ Na temat ruchu syjonistycznego w Polsce w okresie powojennym patrz szerzej: N. A l e k s i u n, *Dokąd dalej? Ruch syjonistyczny w Polsce (1944–1950)*, Warszawa 2002.

¹⁹ AŻIH, Organizacje syjonistyczne, sygn. 333/5, k. 126–127. *Sprawozdanie z działalności Komendy Naczelnej organizacji „Haszomer Hacair” w Polsce za okres od 1 stycznia 1947 r. do 30 listopada 1947 r.*

²⁰ Kursy takie prowadziły m.in. oddziały Żydowskiej Partii Robotniczej Haszomer Hacair oraz Poalej Syjon – Hitachdut. Por.: „Mosty” nr 104 (226) z 2 września 1948 r., s. 4; nr 111 (233) z 18 września 1948 r., s. 8; nr 113 (235) z 23 września 1948 r., s. 4; nr 114 (236) z 25 września 1948 r., s. 8.

²¹ S. Zachariasz – lider komunistów żydowskich – określał go jako głównego organizatora rozłamu szkolnictwa żydowskiego i syjonistycznego fanatyka. (AAN, Spuścizna Szymona Zachariasza, sygn. 476/21, k. 67. *Informacja o składzie CKŻP z 12 października 1948 r.*)

²² AŻIH, Prezydium CKŻP, sygn. 303/11, k. 223. *Protokół posiedzenia Prezydium CKŻP w dniu 22 września 1948 r.*

²³ H. D a t n e r, *Szkoły...*, s. 114. Inne dane – 11 szkół, 905 uczniów – podaje: B. D. W e i n r y b, *Poland, [w:] The Jews in Soviet Satellites*, red. P. Meyer, Westport 1953, s. 287.

wykaz z maja 1946 r. nie obejmuje 5 z 6 istniejących później na Dolnym Śląsku szkół hebrajskich). Z kolei A. Bartczak i J. Mieczkowski²⁴ podają, że do szkoły hebrajskiej w Szczecinie w lipcu 1946 r., a więc po głównym nasileniu akcji repatriacyjnej²⁵, uczęszczało 800 uczniów, natomiast we wrześniu (po pogromie kieleckim), liczba ta spadła do 160. Przypuszczać więc należy, że pod koniec roku szkolnego 1945/46 do szkół hebrajskich uczęszczała największa liczba uczniów w ich powojennej historii – 800 uczniów w jednej tylko szkole w Szczecinie w lipcu 1946 r. wobec 1100 uczniów we wszystkich szkołach hebrajskich w maju tego roku. Brak jednak bliższych danych w tym zakresie.

W październiku 1946 r. w centrali Hechalucu w Łodzi odbył się 3-dniowy zjazd nauczycieli szkolnictwa hebrajskiego. Uczestniczyli w nim kierownicy 9 czynnych szkół hebrajskich, do których uczęszczało około 800 uczniów. Na zjeździe ustalono wytyczne pracy pedagogicznej w nowym roku szkolnym, omawiano sprawy programów nauczania, podręczników i pomocy szkolnych²⁶. Rok szkolny 1946/47 stanowił okres konsolidacji i wykrystalizowania się swoistego oblicza wychowawczego szkolnictwa syjonistycznego. Do końca 1946 r. założono 11 szkół hebrajskich²⁷, a w połowie 1947 r. działało już 13 placówek z 1130 uczniami. Najwięcej szkół było na Dolnym Śląsku (Dzierżoniów, Wałbrzych, Wrocław, Legnica, Bielawa, Świdnica). Cztery kolejne prowadziły nauczanie na Górnym Śląsku (Sosnowiec, Katowice, Bielsko, Bytom). Natomiast 3 pozostałe placówki zlokalizowane były w większych skupiskach ludności żydowskiej na pozostałym obszarze kraju, a więc w Krakowie, Łodzi i Szczecinie²⁸.

Struktura szkolnictwa hebrajskiego była bardzo zróżnicowana. Istniały pełne szkoły 7-klasowe, jak również o niższej strukturze organizacyjnej. Na przykład do 4-klasowej szkoły w Świdnicy przy ul. 1 Maja 25 w styczniu 1948 r. uczęszczało 20 uczniów, a w poszczególnych oddziałach było 4–6 dzieci²⁹. Z kolei do szkoły w Łodzi w styczniu 1949 r. uczęszczało ponad 150 uczniów, działały podwójne oddziały klasy I, a liczba uczniów w oddziale dochodziła do 30 dzieci³⁰.

Do końca 1946 r. założono 11 szkół hebrajskich. W połowie 1947 r. działało już 13 placówek, do których uczęszczało 1130 uczniów. Stan ten utrzymał się w kolejnym roku szkolnym³¹. W roku szkolnym 1948/49 liczba szkół hebrajskich spadła o połowę. Działało już tylko 6 szkół, a w miejscowościach, w których wcześniej istniały placówki hebrajskie, zorganizowano kursy w kibucach i siedzibach organizacji syjonistycznych.

²⁴ *Dzieje żydowskiej szkoły im. Icchaka Lejba Pereca w Szczecinie*, „Przegląd Zachodniopomorski” 1996 t. XI, z. 2, s. 148.

²⁵ Według danych CKŻP w okresie od lutego do końca lipca 1946 r. w ramach akcji repatriacyjnej przybyło z ZSRR prawie 137 tys. Żydów, w tym 20% (25 tys.) stanowiły dzieci do lat 16. (AAN, MAP, sygn. 788, k. 113. *Sprawozdanie z akcji repatriacyjnej Żydów polskich ze Związku Radzieckiego*).

²⁶ *Kronika krajowa: Zjazd szkolnictwa hebrajskiego*, „Mosty” nr 1 z 27 października 1946 r., s. 3.

²⁷ AŻIH, Organizacje syjonistyczne, sygn. 333/6, k. 232. *Sprawozdanie z działalności Komitetu Centralnego organizacji „Hechaluc – Pionier” w Polsce za 1946 r.*

²⁸ AŻIH, Organizacje syjonistyczne, sygn. 333/6, k. 189. *Sprawozdanie z działalności Komitetu Centralnego organizacji „Hechaluc – Pionier” w Polsce za I półrocze 1947 r.*

²⁹ AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1764, k. 122. *Zestawienie liczbowe uczniów Prywatnej Koedukacyjnej Szkoły Powszechnej „Tarbut” w Świdnicy (ul. 1 Maja 25) – styczeń 1948 r.*

³⁰ AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 472, k. 2. *Sprawozdanie z wizytacji szkoły hebrajskiej w Łodzi z 12 stycznia 1949 r.*

³¹ AŻIH, Organizacje syjonistyczne, sygn. 333/6, k. 232. *Sprawozdanie z działalności Komitetu Centralnego organizacji „Hechaluc – Pionier” za 1946 r.*; k. 189. *Sprawozdanie z działalności Komitetu Centralnego organizacji „Hechaluc – Pionier” za I półrocze 1947 r.*; k. 107. *Sprawozdanie z działalności Komitetu Centralnego organizacji „Hechaluc – Pionier” za okres 1 stycznia–30 listopada 1947 r.*

We wrześniu 1949 r. wznowiono nauczanie tylko w 4 szkołach: w Łodzi, Wrocławiu, Wałbrzychu i Legnicy. Wkrótce jednak placówki te zostały zlikwidowane.

Tabela 1. Szkolnictwo hebrajskie w latach 1946–1949

Rok szkolny	Liczba szkół	Liczba uczniów
1945/1946	9*	1100*
1946/1947	9** 13***	800** 1130***
1947/1948	13	1130
1948/1949	6	635
1949/1950	4	446

* maj 1946 r., ** październik 1946 r., *** czerwiec 1947 r.

Źródło: A. D a t n e r, *Szkoły...*, s. 114; *Kronika krajowa: Zjazd szkolnictwa hebrajskiego*, „Mosty” nr 1 z 27 października 1946 r., s. 3. AŻIH, Organizacje syjonistyczne, sygn. 333/6, k. 189. *Sprawozdanie z działalności Komitetu Centralnego organizacji „Hechaluc – Pionier” za I półrocze 1947 r.*; k. 107. *Sprawozdanie z działalności Komitetu Centralnego organizacji „Hechaluc – Pionier” za okres I stycznia–30 listopada 1947 r.*; sygn. 333/271, k. 257. *Dane statystyczne o szkołach powszechnych z hebrajskim językiem wykładowym w roku szkolnym 1948/1949*; AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1764, k. 234. *Notatka w sprawie stanu szkolnictwa hebrajskiego z 9 października 1949 r.*

Według wzorcowego statutu prywatnej koedukacyjnej szkoły powszechnej z hebrajskim językiem nauczania, opracowanym przez Wydział Oświaty i Kultury, placówka przeznaczona była dla dzieci wyznania mojżeszowego narodowości żydowskiej. Nauka odbywała się według programu publicznych szkół powszechnych, przy czym język polski, historia i geografia Polski nauczane były w języku polskim, pozostałe przedmioty w języku hebrajskim z uwzględnieniem terminologii polskiej. Tak zwany kierunek wychowawczy szkoły opierał się na następujących celach: 1) nauczanie i wychowanie dzieci w duchu tradycji i kultury narodowo-żydowskiej z nawiązaniem do budującej się nowej kultury hebrajskiej w Palestynie, 2) wychowanie dzieci żydowskich na dobrych obywateli demokratycznego państwa polskiego, świadomych swej przynależności do narodu żydowskiego i zachowujących więzi uczuciowe z narodem polskim i jego kulturą³².

W szkolnictwie hebrajskim realizowany był pełny program państwowych szkół powszechnych z modyfikacjami i uzupełnieniami wynikającymi ze swoistych założeń wychowawczo-dydaktycznych. Podstawę programową stanowiły przedmioty judaistyczne: język hebrajski, biblia, palestynografia, historia Żydów, język żydowski; pozostałe przedmioty realizowano w zakresie przewidzianym w programach państwowych³³. Wydział Kultury i Oświaty Hechaluc Pionier opracował plan godzin zalecanych do stosowania w szkołach hebrajskich (patrz tabela poniżej). Język polski miał być wprowadzany od klasy II, natomiast język żydowski od klasy IV. Przez cały okres kształcenia występowała przewaga tygodniowego wymiaru godzin języka hebrajskiego. Od klasy III wprowadzano palestynografię oraz historię Żydów.

³² AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1764, k. 117–120. *Statut Prywatnej Koedukacyjnej Szkoły Powszechnej „Tarbut” z hebrajskim językiem nauczania w Świdnicy – 1948 r.*

³³ *Rok szkolnictwa hebrajskiego w Polsce*, „Mosty” nr 17(48) z 15 kwietnia 1947 r., s. 4.

Tabela 2. Plan godzin szkół hebrajskich według zaleceń centrali „Hechaluc Pionier” w Łodzi (rok szkolny 1947/1948)

PRZEDMIOT \ KLASA	I	II	III	IV	V	VI	VII
Biblia	–	3	3	3	3	3	3
Język polski	–	5	4	4	4	4	4
Język hebrajski	12	6	6	6	6	6	6
Język żydowski	–	–	–	2	2	2	2
Język angielski	–	–	–	–	2	2	2
Arytmetyka	4	4	4	4	4	4	4
Historia	–	–	–	2	2	2	2
Geografia	–	–	}2	}3	2	2	2
Przyroda	–	–			3	2	2
Fizyka	–	–	–	–	–	2	2
Chemia	–	–	–	–	–	–	2
Historia Żydów i prahistoria	–	–	3	3	3	3	3
Palestynografia	–	–	2	2	2	2	2
Rysunki	2	2	2	2	1	1	1
Zajęcia praktyczne	2	2	2	2	1	1	1
Śpiew	2	2	1	1	1	1	1
Ćwiczenia cielesne	2	2	1	1	1	1	1
Razem	24	26	30	35	37	38	40

Źródło: AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1764, k. 112.

Działalność organizacji syjonistycznych w zakresie szkolnictwa koordynował Wydział Kultury i Oświaty przy organizacji Hechaluc Pionier. Utworzony został na początku 1946 r.³⁴ Działal przy nim Komitet Porozumiewawczy Żydowskich Robotniczych Partii Syjonistycznych³⁵. Wydział nie był prawnym właścicielem szkół. Rozdzielał jedynie subsydia Jonitu dla szkół hebrajskich oraz pełnił rolę jednostki ujednolicającej w zakresie planów, programów nauczania i podręczników. Formalnie właścicielami poszczególnych szkół hebrajskich były wybierane corocznie komitety rodzicielskie, na czele z przewodniczącym, sekretarzem i skarbnikiem. Najczęściej w statutach szkół określone były jako *Komitet Opiekuńczy Szkoły „Tarbut”*, *Zarząd Szkolny* i *Komitet Rodzicielski Hebrajskiej Szkoły Podstawowej*, *Komitet Opiekuńczy i Ośrodek Produktiwizacji*, *Koordinacja Syjonistyczna*. Komitet uchwalał budżet, wypłacał pobory nauczycielom, przyjmował wszelkie wpłaty³⁶. Dochody placówek hebrajskich stanowiły subwencje Jonitu przekazywane przez centralę Hechalucu w Łodzi oraz wpłaty rodziców³⁷.

³⁴ *Rok szkolnictwa hebrajskiego w Polsce*, „Mosty” nr 17(48) z 15 kwietnia 1947 r., s. 4. Funkcję kierownika wydziału pełnili kolejno: S. Amarant, A. Fessel i A. Wasserman.

³⁵ AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1764, k. 101. *Pismo Inspektoratu Szkolnego na m. Wrocław do KOS Wrocławskiego z 23 stycznia 1948 r. w sprawie informacji o szkole hebrajskiej (poufne)*.

³⁶ AŻIH, Organizacje syjonistyczne, sygn. 333/271, k. 247. *Pismo Wydziału Kultury i Oświaty KC Organizacji „Hechaluc – Pionier” do kierowników szkół z 17 sierpnia 1949 r.*

³⁷ Na przykład wydatki szkoły hebrajskiej w Legnicy pokrywały w 55% środki otrzymywane z centrali Hechalucu z Łodzi, a w 45% środki Komitetu Rodzicielskiego. (AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1764, k. 112. *Sprawozdanie z wizytacji szkoły hebrajskiej im. Ch.N. Bialika w Legnicy przeprowadzonej w dniu 19 stycznia 1948 r.*).

Tabela 3. Subwencje kierowane przez Komitet Centralny organizacji „Hechaluc Pionier” dla ośrodków produktywizacji organizacji młodzieżowych i dla szkół hebrajskich (w zł)

	1948	Subwencja od AJDC	%	1949	Subwencja od AJDC	%
Ośrodki produktywizacji organizacji młodzieżowych	29.170.687	44.830.025	65	22.785.700	28.116.900	81
Szkoły hebrajskie	6.750.000		15	5.100.000		18
Razem	35.920.687		80	27.885.700		99

Źródło: AŻIH, Organizacje Syjonistyczne, sygn. 333/6, k. 115. *Sprawozdanie finansowe organizacji „Hechaluc – Pionier” za rok 1948*; k. 32. *Sprawozdanie kasowe organizacji „Hechaluc – Pionier” za rok 1949*.

Wydział Kultury i Oświaty przy centrali Hechalucu wydawał podręczniki dla szkół i lekturę pomocniczą. Do połowy kwietnia 1947 r. nakładem wydziału ukazał się 2-częściowy elementarz języka hebrajskiego, śpiewnik hebrajski dla klas początkowych, podręcznik do przyrody, 3 zbiory czytanek hebrajskich dla uczniów szkół wyższych oraz 2 zeszyty terminologii hebrajskiej dla różnych przedmiotów nauczania. Wydawano również miesięcznik dla młodzieży „Chaweri” pod red. A. Raszała (kierownik szkoły hebrajskiej w Łodzi)³⁸. Książki w języku hebrajskim sprowadzane z Izraela przekazywał Wydziałowi Kultury i Oświaty Joint³⁹.

PROBLEM SZKOLNICTWA HEBRAJSKIEGO NA FORUM CKŻP I STOSUNEK KOMUNISTÓW ŻYDOWSKICH DO SZKÓŁ HEBRAJSKICH

Jak już wspomniałam współpraca partii żydowskich w ramach struktur CKŻP opierała się na kompromisie, wynikającym z potrzeby koordynacji działań z zakresu opieki społecznej wobec ludności żydowskiej. Również u podstaw założeń wychowawczych realizowanych w szkolnictwie Komitetu leżał ideowy i praktyczny kompromis, będący próbą pogodzenia tradycji kultury języka jidysz i języka hebrajskiego. Etap wstępny kształtowania się koncepcji ideowo-wychowawczej szkolnictwa CKŻP trwał do konferencji nauczycieli żydowskich w Łodzi w listopadzie 1946 r.⁴⁰

Wstępny program w dziedzinie szkolnictwa i działalności kulturalno-oświatowej omawiano na plenarnym posiedzeniu CKŻP w lipcu 1945 r. Uzgodniony został wówczas docelowy model szkoły dla dzieci żydowskich: szkoły ludowe dla dzieci w wieku 7–15 lat z żydowskim językiem wykładowym⁴¹ i 4 godzinami tygodniowo nauki języka hebrajskiego. Plan ten został przyjęty, jednakże wokół nauczania języka hebrajskiego wywiązała się dyskusja. Część działaczy protestowała przeciwko jego obligatoryjnemu nauczaniu, z kolei przedstawiciele ugrupowań syjonistycznych uważali, że nauczanie języka hebrajskiego i palestynografii nie zostało uwzględnione w odpowiednim zakresie. W za-

³⁸ *Z życia żydowskiego w kraju*: „Chaweri”, „Mosty” nr 11(43) z dnia 21 marca 1947 r., s. 4; *Rok szkolnictwa hebrajskiego w Polsce*, „Mosty” nr 17(48) z 15 kwietnia 1947 r., s. 4.

³⁹ AŻIH, Organizacje syjonistyczne, sygn. 333/270, k. 110. *Pismo AJDC do Wydziału Szkolnego „Hechaluc – Pionier” w Łodzi z 16 lutego 1949 r.*

⁴⁰ H. D a t n e r, *Szkoły...*, s. 112–113.

⁴¹ W praktyce w powstających w latach 1945–1946 szkołach CKŻP stosowano zarówno żydowski język nauczania (na 7 szkół istniejących w czerwcu 1946 r. – stosowany w 3 szkołach), jak również polski (odpowiednio w 3 szkołach) i hebrajski (w 1 szkole). (AŻIH, CKŻP, sygn. 303/IX/10, k. 22. *Sprawozdanie Wydziału Szkolnego CKŻP za miesiąc czerwiec 1946 r.*).

sadzie przedstawiony projekt nauczania języka hebrajskiego nie odpowiadał żadnemu z ugrupowań, jednakże zdecydowano się na kompromis i podjęto stosowną uchwałę⁴².

Uwieńczeniem procesu formowania się oblicza ideowego i dydaktycznego szkół CKŻP był obradujący w Łodzi w listopadzie 1946 r. zjazd nauczycielstwa żydowskiego. W przyjętych rezolucjach uznano, że szkoła żydowska ma za zadanie wychowanie młodego pokolenia zgodnie z ówczesnymi postępowo-społecznymi ideałami w duchu narodowym, świeckim i demokratycznym. Zalecano również w pełni wprowadzić w życie zasadę stosowania języka żydowskiego jako wykładowego z uwzględnieniem nauczania języka hebrajskiego⁴³. Taki model szkoły dla dzieci żydowskich rozmiął się z poglądami działaczy syjonistycznych⁴⁴ na kwestię wychowania młodego pokolenia oraz rolę języka hebrajskiego. Dodatkowo przyjęta w czasie zjazdu rezolucja stanowiła, iż *system szkolno-wychowawczy CKŻP stworzył szkołę dla skupiska Żydów w Polsce i dążenia poszczególnych ugrupowań społecznych mogą znaleźć wyraz w ramach tego jednolitego systemu. (...) wszelkie próby tworzenia zakładów naukowych poza siecią szkolną CKŻP powinny być uznane za trwonienie sił narodowych*⁴⁵. Uchwały zjazdu łódzkiego ugruntowały proces swoistej bifurkacji ogólnokształcącego szkolnictwa mniejszości żydowskiej w Polsce w okresie powojennym.

W późniejszym okresie problem istnienia odrębnych szkół hebrajskich rzadko był przedmiotem obrad Prezydium CKŻP. Ze względu na kompromisowy charakter współpracy ugrupowań żydowskich w ramach tej organizacji zagadnienie to z pewnością było świadomie pomijane ze względu na jego konfliktogeny charakter. Natomiast w poszczególnych ośrodkach żydowskich pomiędzy instytucjami oświatowo-wychowawczymi prowadzonymi przez organizacje syjonistyczne i CKŻP toczyła się otwarta rywalizacja. Nawet w sytuacji, gdy w danej miejscowości nie było szkoły Komitetu, wychowankom ośrodków wychowawczych CKŻP polecano uczęszczać do szkół publicznych, zakazując pobierania nauki w działających placówkach hebrajskich⁴⁶. Organizacje syjonistyczne oskarżano także o odciąganie dzieci ze szkół żydowskich do hebrajskich⁴⁷.

Zarówno działalność oświatowo-wychowawcza organizacji syjonistycznych, jak również szkolenie zawodowe prowadzone w kibucach, były krytykowane przez działaczy Frakcji PPR⁴⁸. W dziedzinie szkolnictwa komuniści żydowscy opowiadali się za żydow-

⁴² AŻIH, Prezydium CKŻP, sygn. 303/II/1, k. 91. *Protokół plenarnego posiedzenia CKŻP w dniu 5 lipca 1945 r.*

⁴³ AŻIH, Wydział Oświaty CKŻP, sygn. 303/IX/45, k. 29. *Rezolucje przyjęte na konferencji nauczycielskiej w Łodzi.*

⁴⁴ S. Grajek (Zjednoczona Żydowska Partia Robotnicza Poalej Syjon) tak uzasadnia przyczyny tworzenie odrębnych szkół hebrajskich: „W miarę wzrostu skupiska żydowskiego w Polsce coraz wyraźniej zarysowały się dziedziny działalności poszczególnych organów społecznych. CKŻP działał w pomocy społecznej oraz tworzył spółdzielnie pracy, szkoły i domy dziecka. W pracy tej brali czynny udział przedstawiciele wszystkich partii syjonistycznych, jednakże żydowscy komuniści, których aktywiści także wrócili do Polski w ramach repatriacji z ZSRR, stopniowo podporządkowywali sobie Komitet, wobec czego partie syjonistyczne zaczęły tworzyć własne zakłady oświatowe i domy dziecka, równoległe do podobnych instytucji CK” (S. Grajek, *Po wojnie i co dalej. Żydzi w Polsce w latach 1945–1949*, Warszawa 2003, s. 111).

⁴⁵ AŻIH, Wydział Oświaty CKŻP, sygn. 303/IX/45, k. 29. *Rezolucje przyjęte na konferencji nauczycielskiej w Łodzi.*

⁴⁶ AŻIH, Wydział Oświaty CKŻP, sygn. 303/IX/32, k. 50. *Pismo Wydziału Oświaty CKŻP do AJDC z 8 października 1947 r.*

⁴⁷ AŻIH, Prezydium CKŻP, sygn. 303/II/11, k. 223. *Protokół posiedzenia Prezydium CKŻP w dniu 22 września 1948 r.*

⁴⁸ Na temat relacji pomiędzy ruchem syjonistycznym a komunistami żydowskimi patrz szerzej: A. Grabski, *Działalność komunistów wśród Żydów w Polsce (1944–1949)*, Warszawa 2004; A. Grabski, *Działalność Frakcji PPR w CKŻP (jesień 1944–czerwiec 1946 r.)*, [w:] A. Grabski, G. Berendt,

skim językiem wykładowym z uwzględnieniem nauczania języka hebrajskiego i historii Żydów, jak również za nauczaniem języka polskiego, literatury i historii Polski w pełnym zakresie. Taka koncepcja dydaktyczno-wychowawcza korespondowała z politycznym *credo* komunistów żydowskich: odbudowa skupiska żydowskiego w Polsce. Jednocześnie potępiano działalność oświatową ugrupowań syjonistycznych poza systemem szkolnym CKŻP. Na naradzie żydowskich działaczy PPR w sierpniu 1946 r. apelowano o przeciwstawienie się organizacjom syjonistycznym, które *łamią opracowany przez CKŻP system szkolny, rozbijają nasze ubogie szkolnictwo, tworząc szkoły partyjne i Tarbutowe*⁴⁹.

Według działaczy Frakcji PPR ustrój szkolnictwa żydowskiego był wyrazem formy kompromisowej, osiągniętej na zjeździe nauczycieli w roku 1946. Za rezolucją, która ustaliła obok języka żydowskiego jako język wykładowy, również język polski i hebrajski, głosowały wszystkie ugrupowania. Jednakże w praktyce każda partia zakładała swoje szkoły, w tym syjoniści z językiem hebrajskim. Według działaczy Frakcji jedynie w szkołach żydowskich, prowadzonych przez komitety żydowskie, realizowana była linia Zjazdu Nauczycielskiego⁵⁰. W uchwale Sekretariatu KC PPR z października 1947 r. *Praca i zadania PPR wśród ludności żydowskiej* opowiedziano się za jednolitością szkolnictwa żydowskiego. W omawianym dokumencie stwierdzono, iż KC PPR uważa za słuszne, by na podstawie ogólnopolskiego programu szkolnego z językiem wykładowym żydowskim, w szkolnictwie żydowskim uwzględniony był również język hebrajski. Zalecano stanowczo zwalczać *szkodliwą pracę* syjonistów, łamiących jednolity system szkolnictwa żydowskiego poprzez tworzenie odrębnych placówek oświatowych. Zdaniem KC PPR: *Szkoły żydowskie powinny być jednolite w duchu demokracji ludowej*⁵¹.

Pod koniec 1947 r. w poglądach komunistów żydowskich na sprawy oświaty i wychowania, obok ciągłej negacji odrębnego szkolnictwa hebrajskiego, coraz szerzej zaczęto także wysuwać hasła walki z nacjonalizmem w szkołach żydowskich. Według S. Zachariasza postawa ta wyrażała się w przekonaniach niektórych działaczy żydowskich, w tym członków PPR, o konieczności uczęszczania do szkół żydowskich wszystkich bez wyjątku dzieci narodowości żydowskiej⁵².

Zasadnicze znaczenie dla sytuacji szkolnictwa hebrajskiego i kompromisowej formuły szkół CKŻP miała reorientacja programu Frakcji PPR zapoczątkowana w połowie 1948 r., polegająca na przejściu od polityki jedności narodowej do walki z tzw. „odchy-

Między emigracją a trwaniem. Syjoniści i komuniści żydowscy w Polsce po Holocaulście, Warszawa 2003, s. 9–98.

⁴⁹ AAN, Spuścizna S. Zachariasza, sygn. 476/21, k. 3. *Rezolucja III narady krajowej działaczy PPR w komitetach żydowskich z 30 sierpnia 1946 r.*

⁵⁰ AAN, PZPR, sygn. 295/VII/149, k. 77; Spuścizna Szymona Zachariasza, sygn. 476/22, k. 9. *Informacja o sytuacji ludności żydowskiej i o działalności PPR z maja 1947 r.*

⁵¹ AAN, Spuścizna Szymona Zachariasza, sygn. 476/21, k. 24–25. *Uchwała Sekretariatu KC PPR z października 1947 r. „Praca i zadania PPR wśród ludności żydowskiej”.*

⁵² Taki stosunek do problemu szkolnictwa żydowskiego uważał on za „wyraz kultu dla formy, a nie dla treści. (...) przewaga formy nad treścią to specyficzna cecha nacjonalizmu” (AAN, Spuścizna S. Zachariasza, sygn. 476/21, k. 46–47. *Referat S. Zachariasza wygłoszony na krajowej naradzie partyjnej działaczy żydowskich odbytej w dn. 31 października–1 listopada 1947 r.*) Wyrazem tych zapatrywań był na przykład sprzeciw S. Zachariasza wobec propozycji utworzenia szkoły żydowskiej w Otwocku i przeniesienia do niej dzieci żydowskich uczęszczających już do szkoły polskiej. (AŻIH, Prezydium CKŻP, sygn. 303/II/8, k. 19. *Protokół z posiedzenia Prezydium CKŻP w dniu 20 września 1947 r.*).

leniem prawicowo-nacjonalistycznym”⁵³. Pierwotnie komuniści żydowscy lansowali tzw. „program szerokiego frontu narodowego”, zakładający działalność wszystkich ugrupowań żydowskich w ramach struktur CKŻP na rzecz odbudowy żydowskiego życia w Polsce. Program ten, zawarty w rezolucji przyjętej w dniu 9 października 1945 r. na krajowej naradzie żydowskich działaczy PPR, realizowany był na forum komitetów żydowskich do połowy 1948 r.⁵⁴. Członek KC PPR i czołowy żydowski działacz komunistyczny – S. Zachariasz w trakcie narady działaczy PPR pracujących w środowisku żydowskim, odbytej w dniach 5–6 sierpnia 1948 r., podważył celowość istnienia oddzielnych żydowskich partii politycznych i postulował przejęcie instytucji żydowskich przez państwo⁵⁵. Nakreślone przez S. Zachariasza kierunki działań w środowisku żydowskim legły u podstaw polityki władz wobec mniejszości żydowskiej. Komuniści żydowscy rozpoczęli bezpardonową walkę o opanowanie struktur CKŻP i wyeliminowanie wpływów syjonistycznych wśród społeczności żydowskiej w Polsce, co w perspektywie umożliwiło realizację ich koncepcji ujednolicenia szkolnictwa żydowskiego w Polsce pod względem organizacyjnym i ideowo-wychowawczym.

Na naradzie sierpniowej S. Zachariasz podkreślał konieczność zwiększenia wymiaru godzin literatury polskiej i języka polskiego w szkołach żydowskich oraz wprowadzenia do szkolnictwa „*pierwiastków wychowawczych o charakterze państwowym, ludowo-demokratycznym*”. Z kolei w październiku 1948 r. wysunął postulat gruntownej rewizji programów szkolnych w zakresie przedmiotów judaistycznych⁵⁶. We wspólnej odezwie Frakcji PPR i Bundu z końca 1948 r. apelowano, by wszystkie instytucje oświatowo-wychowawcze (szkoły, domy dziecka, pólinternaty, przedszkola), pozostające pod kierownictwem partyjnym, włączyć do ogólnego systemu oświaty i wychowania komitetów żydowskich⁵⁷. S. Zachariasz podważał również celowość istnienia odrębnych partii syjonistycznych.

We wrześniu 1948 r. problem szkolnictwa hebrajskiego stał się przedmiotem dyskusji na forum Prezydium CKŻP, gdy w związku z decyzją o upaństwowieniu szkół Komitetu, Ministerstwo Oświaty poleciło, aby CKŻP i organizacje syjonistyczne, prowadzące szkoły hebrajskie, porozumiały się we własnym zakresie celem ujednolicenia całego szkolnictwa żydowskiego⁵⁸. Sytuację dodatkowo komplikował fakt, iż z początkiem roku szkolnego 1948/49 nie wznowiono nauczania w 7 z 13 szkół hebrajskich.

⁵³ Patrz szerzej: L. Olejnik, *Polityka narodowościowa Polski 1944–1960*, s. 398–403; A. Grabski, *Działalność komunistów...*, s. 256–303.

⁵⁴ A. Grabski, *Kształtowanie się pierwotnego programu żydowskich komunistów w Polsce po Holokauście*, [w]: G. Berendt, A. Grabski, A. Stankowski, *Studia z historii Żydów w Polsce po 1945 roku*, Warszawa 2000, s. 67.

⁵⁵ W kwestii szkolnictwa stwierdzał: „Należy podjąć kroki celem przejęcia szeregu instytucji żydowskich na budżet państwa. Należy wprowadzić więcej godzin literatury polskiej, języka polskiego w szkołach żydowskich. Trzeba wprowadzić do szkolnictwa więcej pierwiastków wychowawczych o charakterze państwowym, ludowo-demokratycznym” (AAN, KC PZPR, sygn. 295/VII/149, k. 95. Referat S. Zachariasza nt. „Aktualne zagadnienia w środowisku żydowskim w świetle uchwał lipcowego plenum KC Partii” wygłoszonym na naradzie działaczy PPR pracujących na odcinku żydowskim odbytej w dniach 5–6 sierpnia 1948 r.).

⁵⁶ AAN, Spuścizna S. Zachariasza, sygn. 476/20, k. 143. S. Zachariasz – głos w dyskusji w trakcie narady działaczy PPR czynnych w środowisku żydowskim (25 października 1948 r.).

⁵⁷ AAN, PZPR, sygn. 295/VII/149, k. 364. Odezwa Frakcji PPR w CKŻP oraz CK Bundu w Polsce.

⁵⁸ *Szczegóły upaństwowienia szkół żydowskich w Polsce*, „Mosty” nr 100(222) z 24 sierpnia 1948 r., s. 4; AAN, Spuścizna Stanisława Skrzyszewskiego, sygn. 478/136, k. 5. *Notatka z przyjęcia delegacji CKŻP w dniu 12 sierpnia 1948 r.*; AŻIH, Prezydium CKŻP, sygn. 303/I/11, k. 219. *Protokół z posiedzenia Prezydium CKŻP w dniu 15 września 1949 r.*

Nierzadko do zamknięcia tych placówek przyczyniały się osoby związane ze szkołami CKŻP⁵⁹ i przedstawiciele lokalnych komitetów żydowskich.

Mjr P. Stern (Haszomer Hacair) apelował o zainteresowanie się tymi przypadkami ze strony CKŻP i interwencję u stosownych władz⁶⁰. Zdaniem Sz. Rozenberga (Poalej Syjon) CKŻP powinien zająć stanowisko w odniesieniu do metod zamykania szkół hebrajskich i sprzeciwić się sytuacji, gdy o losach tych placówek decydują inspektorzy szkolni, a nie społeczność żydowska. Postulował umożliwienie nauki języka hebrajskiego tym dzieciom, których rodzice zamierzali wyemigrować do Izraela. G. Lewi (Poalej Syjon) apelował o przeprowadzenie merytorycznej dyskusji przy udziale rzeczoznawców szkolnictwa żydowskiego i hebrajskiego, aby *oczyścić atmosferę* wokół placówek hebrajskich. Pokreślił, iż przedstawiciele komitetów żydowskich przedstawiają władzom oświatowym wypaczony obraz szkół hebrajskich. S. Fiszgrund zaproponował rozesłanie do komitetów lokalnych instrukcji z poleceniem nieangażowania się w sprawy szkół hebrajskich do chwili rozpatrzenia tego zagadnienia przez CKŻP.

W odpowiedzi na postulaty działaczy syjonistycznych J. Łazebnik (PPR) podkreślił, iż CKŻP opowiedział się za jednolitością szkolnictwa. Ewentualne uwzględnienie wniosków w sprawie szkół hebrajskich wymagałoby rewizji uchwał zjazdu łódzkiego. Zaznaczył również, że nauczanie języka hebrajskiego było uwzględnione w systemie szkół CKŻP.

Na posiedzeniu Prezydium CKŻP w dn. 15 września nie podjęto ostatecznie żadnych rozstrzygnięć w sprawie szkolnictwa hebrajskiego. Problem ten dyskutowano ponownie na obradach tydzień później. Co warto podkreślić nie znalazł się on w porządku obrad, a dyskusja w sprawie szkół hebrajskich wywołana została interpelacją P. Sterna. Spowodowało to natychmiastową reakcję działaczy Frakcji PPR, którzy podnieśli zarzuty wobec placówek hebrajskich o odciąganie dzieci ze szkół CKŻP. Ożywiona wymiana zdań pomiędzy przedstawicielami organizacji syjonistycznych i działaczami Frakcji PPR nie przyniosła żadnych rzeczowych ustaleń⁶¹.

W publicystyce syjonistycznej z tego okresu podkreślano, iż dyskusja wewnątrz społeczeństwa żydowskiego na temat prawa istnienia szkół z hebrajskim językiem nauczania skończyła się oficjalnie wraz z powzięciem rezolucji na Światowym Kongresie Żydowskim w Montreux (Szwajcaria, 26 czerwca–6 lipca 1948 r.) i Europejskiej Konferencji Kultury Żydowskiej w Paryżu (9–13 czerwca 1948 r.), w których uznano równouprawnienie szkół w obu narodowych językach. Wskazywano również, iż za tą rezolucją głosowała również delegacja polska. W związku z tym apelowano o obronę szkół hebrajskich, uznanie ich przez CKŻP i unormowania ich statutu przez Ministerstwo Oświaty⁶². Argumenty i postulaty środowisk syjonistycznych traciły jednak już wówczas na znaczeniu w związku z rosnącymi wpływami Frakcji PPR w środowisku żydowskim. Działacze Frakcji podjęli kampanię na rzecz opanowania struktur CKŻP, wyeliminowania wpływów syjonistycznych oraz realizacji swojego programu wobec społeczności żydowskiej, w tym również w zakresie oświaty i wychowania.

⁵⁹ Na przykład szkoła hebrajska w Bielawie została zamknięta po oświadczeniu kierownika szkoły CKŻP o gotowości przejścia uczniów ze zlikwidowanej placówki.

⁶⁰ AŻIH, Prezydium CKŻP, sygn. 303/I/11, k. 219. *Protokół posiedzenia Prezydium CKŻP w dn. 15 września 1948 r.*

⁶¹ AŻIH, Prezydium CKŻP, sygn. 303/I/11, k. 223–224. *Protokół posiedzenia Prezydium CKŻP w dniu 22 września 1948 r.*

⁶² N. Strauchman, *Na progu nowego roku szkolnego*, „Mosty” nr 108(23) z 11 września 1948 r., s. 2.

W obliczu zmiany strategii politycznej Frakcji PPR w połowie 1948 r. działacze syjonistyczni zdecydowali się na politykę ustępstw. W celu zachowania możliwości legalnego działania i prawa Żydów do emigracji godzono się na kompromisy i prokomunistyczne deklaracje. Od jesieni 1948 r. syjoniści podjęli kampanię propagandową mającą dowieść ich postępowego charakteru i pozytywnego stosunku do ZSRR⁶³. Akceptowano nawet decyzje wymierzone *de facto* przeciw szkolnictwu hebrajskiemu, co najwyżej biernie się do nich ustosunkowując. W trakcie ogólnokrajowego zjazdu delegatów komitetów żydowskich i instytucji społecznych (26–27 lutego 1949 r.) część działaczy syjonistycznych (34 na 61) jedynie wstrzymała się od głosu w czasie głosowania nad rezolucją w sprawie ujednolicenia szkolnictwa. Zjazd odbył się pod znakiem kierowniczej roli PZPR i jej linii politycznej w środowisku żydowskim⁶⁴.

Proces opanowania przez komunistów żydowskich instytucji oświatowo-wychowawczych i kulturalnych ugruntowała narada nauczycieli żydowskich, literatów, działaczy kulturalnych i społecznych odbyta w dn. 5–6 marca 1949 r. w Warszawie. Przyjęto na niej rezolucję w sprawie szkolnictwa żydowskiego, w której postulowano zgodnie z uchwałami łódzkiej konferencji nauczycielskiej z 1946 r. oraz zjazdu komitetów żydowskich z lutego 1949 r., przeprowadzić ujednolicenie szkolnictwa żydowskiego w Polsce⁶⁵. W referacie wygłoszonym na konferencji I. Felhendler stwierdził, iż *rezultaty dzisiejsze osiągnęliśmy w walce ze średniowiecznymi „chederami”, w walce przeciwko rozbijaniu jedności szkół przez utworzenie szkół hebrajskich, które nie wytrzymały próby życia i znajdują się faktycznie w stanie rachitycznym*⁶⁶.

Po naradzie marcowej komuniści żydowscy podjęli otwarte działania mające na celu realizację ich programu względem szkolnictwa żydowskiego. Wśród priorytetowych zadań w tej dziedzinie wskazano na walkę z nacjonalizmem i syjonizmem w szkołach żydowskich *zgodnie z ogólną linią partyjną*. Postulowano wprowadzenie do szkół nowego programu wychowawczego, nacechowanego duchem socjalistycznym i polskim patriotyzmem, który przyspieszyłby całkowite związanie dzieci żydowskich z ówczesną rzeczywistością polską oraz wpoił miłość do Związku Radzieckiego i krajów ludowo-demokratycznych. Zakładano przejście na polski język wykładowy przy nauczaniu większości przedmiotów i ogólne zwiększenie liczby godzin języka polskiego. W tym celu po naradzie ogólnokrajowej zorganizowano analogiczne okręgowe narady żydowskich działaczy kulturalno-oświatowych, wychowawców świetlicowych oraz nauczycieli. Przebieg tych konferencji i podejmowane uchwały odpowiadały zamierzeniom komunistów żydowskich⁶⁷.

Pod koniec czerwca 1949 r. S. Zachariasz opowiedział się jednoznacznie za likwidacją szkół hebrajskich: *Uważam, że dojrzał moment likwidacji partyjno-syjonistycznego szkolnictwa. Nie jesteśmy zobowiązani do tolerowania szkół, które są w istocie organi-*

⁶³ A. Grabski, *Działalność komunistów...*, s. 296.

⁶⁴ AAN, Spuścizna S. Zachariasza, sygn. 476/22, k. 121. *Notatka służbowa dla KC PZPR, sporządzona przez J. Łazebnika, z przebiegu ogólnokrajowego zjazdu delegatów komitetów żydowskich i instytucji społecznych (26–27 lutego 1949 r.)*; A. Grabski, *Działalność komunistów...*, s. 309.

⁶⁵ AAN, PZPR, sygn. 237/XVII/81, k. 45; AŻIH, Wydział Oświaty CKŻP, sygn. 303/IX/581, k. 127. *Rezolucja w sprawie szkolnictwa żydowskiego powzięta na naradzie w dniach 5–6 marca 1949 r. w Warszawie*.

⁶⁶ AAN, PZPR, sygn. 237/XVII/81, k. 46. AŻIH, Wydział Oświaty CKŻP, sygn. 303/IX/48, k. 1. *Streszczenie referatu I. Felhendlera „Podstawy ideologiczne naszej pracy szkolnej” wygłoszonego na konferencji szkolnictwa żydowskiego*.

⁶⁷ AAN, Spuścizna S. Zachariasza, sygn. 476/21, k. 77; MAP, sygn. 788, k. 222. *Informacje zespołu PZPR przy CKŻP z 25 kwietnia 1949 r. sporządzone przez S. Zachariasza*.

zaczajami transferu dla dzieci przeznaczonych dla państwa Izrael. W Polsce istnieje jednolity typ szkolnictwa z językiem wykładowym żydowskim, nie widzę żadnej potrzeby ani konieczności dalszej egzystencji szkół syjonistycznych. Istnienie tych szkół nie znajduje żadnego usprawiedliwienia w obecnej rzeczywistości polskiej⁶⁸. Realizacji tych postulatów sprzyjała polityka polskich władz oświatowych dążąca do likwidacji szkolnictwa prywatnego oraz decyzje o upaństwowieniu szkół CKŻP.

STOSUNEK POLSKICH WŁADZ OŚWIATOWYCH DO SZKÓŁ HEBRAJSKICH

Proces tworzenia szkolnictwa żydowskiego w okresie powojennym miał charakter samorządny i niezależny od polskiej administracji oświatowej. Do przełomu lat 1947/48 Ministerstwo Oświaty i lokalne władze szkolne generalnie nie angażowały się w sprawy szkół prowadzonych przez instytucje i organizacje żydowskie. Zadania w zakresie kontrolowania i unormowania sytuacji w dziedzinie szkolnictwa znalazły się okresowo w gestii Komisarza Rządu do spraw Produktywizacji Ludności Żydowskiej, powołanego na mocy uchwały Rady Ministrów z dn. 25 lipca 1946 r. celem koordynacji pomocy rządowej na rzecz odbudowy podstaw egzystencji społeczności żydowskiej w Polsce. W sprawozdaniu z połowy 1947 r., podsumowującym roczną działalność Komisarza, w odniesieniu do spraw oświaty stwierdzono: *Różne instytucje i ugrupowania, posiadające pieniądze tworzyły w miarę potrzeby, a nawet bez potrzeby (szkoły wyznaniowe, tarbutowe) szereg instytucji szkolnych w formach swoich jeszcze bardziej oderwane od poczynañ i nadzoru państwa w tej dziedzinie, niż to ma miejsce w dziedzinie form opieki społecznej*. Komisarz zwrócił również uwagę na świadome nieangażowanie się urzędników oświatowych w terenie w sprawy szkół żydowskich. Ministerstwo Oświaty nie wypracowało stanowiska wobec szkolnictwa narodowościowego i nie przesłało kuratoriom i inspektoratom szkolnym stosownych instrukcji i wytycznych. Tym samym szkoły dla dzieci żydowskich pozbawione były nadzoru państwowego. W podsumowaniu stwierdzono, iż w sprawach uregulowania spraw szkolnictwa prowadzonego przez organizacje żydowskie Komisarjat nie mógł odegrać żadnej roli⁶⁹.

Przez cały okres istnienia placówki hebrajskie działały *de facto* jako nielegalne szkoły prywatne. Ministerstwo Oświaty zainteresowało się szerzej ich funkcjonowaniem dopiero pod koniec 1947 r. w trakcie akcji legalizacji szkół CKŻP, będącej następstwem zabiegów Komitetu o upaństwowienie jego szkolnictwa⁷⁰. W ówczesnym stanie prawnym, opartym w głównej mierze na przepisach przedwojennego prawa oświatowego, właściciel szkoły musiał uzyskać orzeczenie władz oświatowych o spełnieniu warunków wymaganych do założenia placówki prywatnej, określonych w art. 2 ustawy z 1932 r.⁷¹.

⁶⁸ AAN, Spuścizna S. Zachariasza, sygn. 476/21, k. 79. Notatka informacyjna zespołu PZPR przy CKŻP z 28 czerwca 1949 r. sporządzona przez S. Zachariasza.

⁶⁹ AAN, PZPR, sygn. 295/VII/119, k. 221, 225, 232. Sprawozdanie z działalności Komisarza Rządu do spraw Produktywizacji Ludności Żydowskiej w Polsce za okres od sierpnia 1946 r. do zakończenia działalności.

⁷⁰ AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1764, k. 19–20. Wykaz szkół żydowskich, których właścicielem nie jest CKŻP.

⁷¹ Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o prywatnych szkołach oraz zakładach naukowych i wychowawczych (Dz. U. Nr 33, poz. 343). Szczegółowe regulacje zawierały: rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (WRiOP) z dnia 7 czerwca 1932 r. o prywatnych szkołach oraz zakładach naukowych i wychowawczych, wydane co do § 13 w porozumieniu z Ministrem Spraw Wewnętrznych, a co do § 20 w porozumieniu z Ministrami Spraw Wewnętrznych oraz Przemysłu i Handlu (Dz. U. Nr 50, poz. 473) oraz okólnik nr 58 Ministra WRiOP z dnia 26 kwietnia 1933 r. w sprawie badania przydatności lokalu szkoły powszechnej prywatnej (Dz. Urz. Ministerstwa WRiOP Nr 5, poz. 103).

W szczególności: przedłożenie statutu szkoły, zapewnienie odpowiedniego lokalu i wyposażenia w pomoce naukowe, wykazanie zabezpieczenia finansowego oraz opinie władz o właścicielu placówki. Natomiast w art. 4 tejże ustawy określone zostały przypadki, w których szkoła mogła zostać zamknięta, tj.: niewystarczający poziom nauczania i wychowania, nieprzestrzeganie obowiązującego prawa lub zapisów statutu, nauczanie i wychowanie w duchu niełojalnym dla państwa, a także nieprzeciwdziałanie szkodliwym pod względem wychowawczym wpływom na młodzież. Na przepisy te władze oświatowe powoływały się w uzasadnieniu decyzji o zamknięciu poszczególnych szkół z hebrajskim językiem nauczania w latach 1948–1949.

Pierwotnie Ministerstwo Oświaty unikało wyrażania jednoznacznych opinii w kwestii istnienia odrębnych szkół hebrajskich, traktując to jako wewnętrzną sprawę środowisk żydowskich. W trakcie rozmów z przedstawicielami CKŻP w sprawie upaństwowienia szkół Komitetu w sierpniu 1948 r. Minister Oświaty S. Skrzyszewski stwierdził, iż wobec istnienia różnych grup wśród obywateli żydowskich, należy podjąć starania celem stworzenia jednej organizacji reprezentującej interesy społeczności żydowskiej. W jego opinii zadanie to powinien przeprowadzić CKŻP⁷². Tym samym inne szkoły żydowskie, nie objęte opieką CKŻP, powinny uzgodnić swój program z programem szkół Komitetu, tak by szkolnictwo żydowskie w Polsce stanowiło jednolity typ⁷³. Niestety na forum CKŻP nie doszło do żadnych uzgodnień w kwestii szkół hebrajskich, a program Frakcji PPR tzw. ujednolicenia szkolnictwa znamionowały tendencje do likwidacji placówek oświatowo-wychowawczych organizacji syjonistycznych. Tym samym od przełomu lat 1948/1949 władze oświatowe otrzymywały ze strony środowisk żydowskich, opanowanych przez wpływy działaczy komunistycznych, wyraźne sygnały co do postulowanych rozwiązań w sprawach oświaty: upaństwowienie szkół CKŻP i utworzenie publicznych szkół z żydowskim językiem nauczania z gruntowną rewizją i ideologizacją programów nauczania⁷⁴ oraz docelowa likwidacja szkół hebrajskich. Z tymi rozwiązaniami korespondowała polityka władz oświatowych likwidacji szkolnictwa prywatnego.

LIKWIDACJA SZKOLNICTWA HEBRAJSKIEGO W POLSCE

Od 1948 r. Ministerstwo Oświaty nasiliło działania na rzecz likwidacji lub upaństwowienia placówek prywatnych. W instrukcji ministerialnej z maja 1948 r.⁷⁵ zawierającej wytyczne co do organizacji roku szkolnego 1948/1949 zalecano, by dążyć do ostatecznego załatwienia sprawy prywatnych szkół powszechnych przez ich upublicznienie lub likwidację i przekierowanie uczniów do istniejących szkół publicznych⁷⁶. Z począt-

⁷² AAN, Spuścizna Stanisława Skrzyszewskiego, sygn. 478/136, k. 5. *Notatka z przyjęcia delegacji CKŻP w dniu 12 sierpnia 1948 r.*

⁷³ *Szczegóły upaństwowienia szkół żydowskich w Polsce*, „Mosty” nr 100(222) z 24 sierpnia 1948 r., s. 4.

⁷⁴ Por.: AAN, PZPR, sygn. 237/XVII/81, k. 46–51; AŻIH, Wydział Oświaty CKŻP, sygn. 303/IX/581, k. 116–121. *Streszczenie referatu I. Felhendlera „Podstawy ideologiczne naszej pracy szkolnej” wygłoszonego na konferencji szkolnictwa żydowskiego (5–6 marca 1949 r.)*; AAN, PZPR, sygn. 237/XVII/81, k. 53–58; AŻIH, Wydział Oświaty CKŻP, sygn. 303/IX/581, k. 109–115. *Streszczenie referatu kierownika Sekcji Szkolnej CKŻP L. Łozowskiego „Problemy programów i struktury szkolnictwa żydowskiego” wygłoszonego na konferencji szkolnictwa żydowskiego (5–6 marca 1949 r.)*.

⁷⁵ Instrukcja z dnia 4 maja 1948 roku (Nr II P-2331/48) w sprawie organizacji roku szkolnego 1948/1949 w szkolnictwie ogólnokształcącym (Dz. Urz. Ministerstwa Oświaty Nr 5, poz. 86).

⁷⁶ W dalszej części instrukcji władzom szkolnym zalecano: „Wszędzie tam, gdzie pomieszczenie uczniów prywatnych szkół powszechnych w publicznych szkołach podstawowych byłoby możliwe, lecz mimo

kiem roku szkolnego 1948/49 Kuratoria rozpoczęły rozeznanie co do liczby działających szkół prywatnych. Badano możliwość przejścia uczniów przez szkoły publiczne w przypadku likwidacji placówek prywatnych. Akcja ta objęła również szkoły żydowskie, zarówno CKŻP, hebrajskie, jak i wyznaniowe⁷⁷. W sierpniu 1948 r. zapadły również w Ministerstwie Oświaty decyzje o upaństwowieniu szkół CKŻP⁷⁸. Na mocy zarządzenia z kwietnia 1949 r.⁷⁹ z początkiem roku szkolnego 1949/50 miały zostać upaństwowione 2 licea i 18 szkół powszechnych w większych skupiskach ludności żydowskiej. Proces likwidacji szkolnictwa prywatnego, decyzje o utworzeniu publicznych szkół powszechnych dla dzieci żydowskich oraz kampania antysyjonistyczna ze strony Frakcji PPR (PZPR) skazały szkolnictwo hebrajskie na stopniową likwidację w latach 1948–1949.

W roku szkolnym 1947/48 funkcjonowało 13 szkół hebrajskich. Pierwsze sprawozdania z wizytacji szkół hebrajskich były rzeczowe i obiektywne. Dopiero w relacjach z lustracji, przeprowadzanych równoległe z procedurą legalizacji szkół CKŻP, deformowano obraz szkolnictwa hebrajskiego. Z formalistyczną skrupulatnością odwoływano się do przepisów w sprawie szkół prywatnych, nie biorąc pod uwagę trudności okresu powojennego, wpływających np. na stan budynków i wyposażenia. Wskazywano na tzw. nacjonalistyczny kierunek wychowawczy i nadmierne obciążenie uczniów, wynikające z poszerzenia programu nauczania o przedmioty judaistyczne⁸⁰. We wrześniu 1948 r. nie wznowiono nauczania w 7 szkołach: w Bielawie, Dzierżonowie, Świdnicy, Bytomiu, Bielsku, Sosnowcu i Katowicach. Dalej działało 6 szkół z hebrajskim językiem nauczania, do których uczęszczało 635 uczniów. W niektórych miejscowościach, gdzie zlikwidowano szkoły hebrajskie, działalność oświatową kontynuowano na kursach organizowanych w kibucach i oddziałach partii syjonistycznych.

to istniałyby tam nadal prywatne szkoły powszechne, nie należy nadawać tym szkołom uprawnień publicznych szkół powszechnych bądź też, o ile dane szkoły uprawnienia takie posiadają – należy je odwołać (...)".

⁷⁷ Por. AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1378.

⁷⁸ AAN, Spuścizna Stanisława Skrzyszewskiego, sygn. 478/136, k. 5–6. *Notatka z przyjęcia delegacji CKŻP w dn. 12 sierpnia 1948 r.* Patrz także: *Upaństwowienie szkół żydowskich w Polsce*, „Mosty” nr 99 (221) z 21 sierpnia 1948 r., s. 8; *Szczegóły upaństwowienia szkół żydowskich w Polsce*, „Mosty” nr 100 (222) z 24 sierpnia 1948 r., s. 4; E. Pogorzała, *Problem upaństwowienia szkół Centralnego Komitetu Żydów w Polsce w latach 1945–1949*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2005 nr 1/2, s. 51–68.

⁷⁹ AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1764, k. 268. *Zarządzenie Ministra Oświaty z 12 kwietnia 1949 r. (Nr II P-1616/49) w sprawie otwarcia publicznych wzgl. państwowych szkół ogólnokształcących z żydowskim językiem nauczania*; treść zarządzenia podano do publicznej wiadomości w komunikacie w sprawie otwarcia szkół publicznych wzgl. państwowych z żydowskim językiem nauczania (Dz. Urz. Ministerstwa Oświaty z 1949 r. Nr 9, poz. 174).

⁸⁰ Po wizytacji w szkole krakowskiej przeprowadzonej w marcu 1947 r. urzędnik Inspektoratu Szkolnego stwierdzał: „(...) nauczanie w szkole oparte jest o nowe programy, stan nauczania b. dobry, uczniowie posiadają duże wiadomości, co jest zasługą grona nauczycielskiego, które nie tylko posiada wymagane kwalifikacje nauczycielskie (niektórzy mają studia uniwersyteckie za sobą), ale w pracy swej wykazują dużą znajomość metod nauczania”. (AŻIH, Organizacje syjonistyczne, sygn. 333/271, k. 523. *Pismo Inspektoratu Szkolnego Miejskiego w Krakowie do KOS Krakowskiego z 10 czerwca 1947 r.*). W sprawozdaniu z wizytacji przeprowadzonej kilka miesięcy później (listopad 1947 r.) podkreślano już tylko, że szkoła nie posiada własnego lokalu, a praca uczniów wymaga zwiększonego wysiłku ze względu na przedmioty związane z hebraistiką (AŻIH, Organizacje Syjonistyczne, sygn. 333/271, k. 523. *Sprawozdanie z wizytacji prywatnej szkoły żydowskiej „Tarbut” z hebrajskim językiem wykładowym, odbytej w dn. 17–19 listopada 1947 r.*).

Tabela 4. Szkolnictwo hebrajskie w roku szkolnym 1948/1949

Lp.	Miejscowość	Forma organizacyjna	Liczba nauczycieli	Liczba uczniów	Liczba klas
1	ŁÓDŹ	szkoła	17	146	7
2	KRAKÓW	szkoła	12	82	7
3	WROCŁAW	szkoła	8	116	6
4	WAŁBRZYCH	szkoła	9	105	7
5	LEGNICA	szkoła	9	88	6
6	SZCZECIN	szkoła	10	86	6
7	BIELAWA	kursy	2	45	–
8	BIELAWA	kursy – kibuc	1	15	–
9	DZIERŻONIÓW	kursy – kibuc	4	43	–
10	KATOWICE	kursy – kibuc	2	22	–
11	BIELSKO	kursy – kibuc	1	16	–
	RAZEM		72	764	39

Źródło: AŻIH, Organizacje syjonistyczne, sygn. 333/271, k. 257. *Dane statystyczne o szkołach powszechnych z hebrajskim językiem wykładowym w roku szkolnym 1948/1949.*

Działacze organizacji syjonistycznych podejmowali próby utrzymania szkolnictwa hebrajskiego. Wielokrotnie składano odwołania od decyzji o zamknięciu poszczególnych placówek. Na początku 1949 r. podjęto starania celem rejestracji stowarzyszenia Komitet Opiekuńczy Szkół Hebrajskich Województwa Szczecińskiego. Departament Polityczny MAP podtrzymał jednak negatywną decyzję w tym względzie władz administracyjnych niższego szczebla. W uzasadnieniu stwierdzono, że powstanie stowarzyszenia nie odpowiada *względem pożytku społecznego*. Ponieważ działalność CKŻP obejmowała całość życia Żydów w Polsce powstanie drugiej organizacji pokrewnej uznano za zbędne⁸¹.

Prawdopodobnie⁸² w dniu 30 czerwca 1949 r. odbyła się w Wydziale Szkolnym przy centrali organizacji Hechaluc Pionier w Łodzi konferencja kierowników szkół hebrajskich w Polsce. Na spotkaniu omawiano sprawę dalszego istnienia szkół hebrajskich, poprzedzoną złożeniem sprawozdań z działalności poszczególnych placówek. W związku z nasileniem procesu zamykania szkół hebrajskich opracowano wytyczne, zgodnie z którymi w przypadku zamknięcia danej placówki należało zorganizować kurs dla uczniów przy organizacji Zjednoczonej Żydowskiej Partii Robotniczej bez zezwolenia polskich władz szkolnych. Na kursach miano nauczać języka hebrajskiego oraz prowadzić pracę wychowawczą w narodowym żydowskim duchu syjonistycznym. Ponadto w szkołach hebrajskich i na kursach mieli pracować nauczyciele o wyraźnym obliczu ideologicznym, oddani sprawie syjonistycznej⁸³.

Na dzień 30 czerwca 1949 r. wyznaczony został termin zamknięcia szkół w Krakowie i Szczecinie. W obu przypadkach decyzję motywowano zdyskwalifikowaniem

⁸¹ AŻIH, Organizacje Syjonistyczne, sygn. 333/271, k. 109. *Pismo Departamentu Politycznego MAP do założycieli stowarzyszenia Komitet Opiekuńczy Szkół Hebrajskich Województwa Szczecińskiego z 19 maja 1949 r.*

⁸² Informacje na temat zjazdu kierowników szkół hebrajskich zachowały się w relacji Michała Srebnika – byłego kierownika szkoły we Wrocławiu – złożonej w Inspektoracie Szkolnym w połowie lipca 1949 r. po usunięciu go ze stanowiska.

⁸³ AAN, Ministerstwa Oświaty, sygn. 1764, k. 241. *Odpis zeznania M. Srebnika – kierownika szkoły hebrajskiej we Wrocławiu z 13 lipca 1949 r. złożonego przed Podinspektorem Szkolnym T. Oczkowiczem (Inspektorat Szkolny na m. Wrocław).*

lokalów na potrzeby szkolne⁸⁴. W połowie lipca 1949 r. Ministerstwo Oświaty poleciło Kuratoriom Okręgów Szkolnych przesłanie w terminie do dnia 15 sierpnia sprawozdań o szkołach z hebrajskim językiem nauczania. Polecenie przesłano do władz kuratorskich na terenie całego kraju, co oznaczało iż Ministerstwo podjęło definitywną akcję zlokalizowania wszystkich szkół z hebrajskim językiem nauczania i rozeznania co do ich struktury organizacyjnej, kierunku wychowawczego, organów prowadzących oraz statusu prawnego⁸⁵.

W październiku 1949 r. w Ministerstwie Oświaty opracowano notatkę dla Dyrektora Generalnego H. Garbowskiego w sprawie szkolnictwa hebrajskiego, będącą podsumowaniem sprawozdań KOS przesłanych na ministerialne polecenie z lipca 1949 r. W roku szkolnym 1949/1950 wznowiły nauczanie 4 szkoły z hebrajskim językiem nauczania: w Łodzi⁸⁶, Wałbrzychu, Legnicy i Wrocławiu. Żadna z placówek nie posiadała orzeczenia organizacyjnego, a niektóre w ogóle nie ubiegały się o jego uzyskanie. W sprawozdaniu podkreślano, iż w każdej z wymienionych miejscowości czynna była szkoła publiczna z żydowskim językiem nauczania, a tzw. kierunek wychowawczy polegał na przysposobieniu młodzieży do wyjazdu do Izraela⁸⁷.

Tabela 5. Szkoły hebrajskie w roku szkolnym 1949/1950

Miejscowość	Liczba klas	Liczba uczniów
Łódź	7	153
Wrocław	6	108
Wałbrzych	7	110
Legnica	7	75
Razem	27	446

Źródło: AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1764, k. 234. *Notatka dla dyr. H. Garbowskiego z 9 października 1949 r. w sprawie stanu szkolnictwa hebrajskiego.*

Taktykę objętą przez władze oświatowe przy likwidowaniu szkół hebrajskich najlepiej unaoczniła opinia Gabinetu Ministra w sprawie zamknięcia szkoły hebrajskiej w Łodzi z lutego 1949 r. Stwierdzono w niej, iż stan opisany w sprawozdaniach z wizytacji placówki nie daje podstaw do jej likwidacji ze względów pedagogicznych. Jednakże uwzględniając zasadę likwidacji wszystkich szkół prywatnych opowiedziano się za jej zamknięciem. W uzasadnieniu decyzji polecano pominąć rzeczywiste motywy, a jedynie

⁸⁴ Zachowała się obszerna korespondencja w sprawie tych szkół z lat 1948–1949, w tym kilkakrotnie ponawiane odwołania od decyzji o zamknięciu placówek. Patrz: AŻIH, Organizacje Syjonistyczne, sygn. 333/271; AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1764.

⁸⁵ AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1764, k. 204. *Pismo Ministerstwa Oświaty do Kuratorów Okręgów Szkolnych w sprawie szkół prywatnych z hebrajskim językiem nauczania z 15 lipca 1949 r.*

⁸⁶ Ministerstwo Oświaty w marcu 1949 r. poleciło KOS Łódzkiego zamknąć szkołę w Łodzi z dniem 30 czerwca, ale pismo w tej sprawie wysłane przez Wydział Szkolnictwa Powszechnego utknęło w Wydziale Prezydyjnym w Gabinetie Ministra. (AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1764, k. 234. *Notatka w sprawie stanu szkolnictwa hebrajskiego z 9 października 1949 r.*; sygn. 472, k. 4. *Pismo Ministerstwa Oświaty do KOS Łódzkiego w sprawie szkoły im. Bojowników Getta w Łodzi z hebrajskim językiem wykładowym z 12 marca 1949 r.*).

⁸⁷ AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1764, k. 234. *Notatka dla dyr. H. Garbowskiego z 9 października 1949 r. w sprawie stanu szkolnictwa hebrajskiego.*

podać ogólnikowe stwierdzenie o niezastosowaniu się do obowiązujących przepisów o szkołach prywatnych⁸⁸.

Pod koniec października 1949 r. Ministerstwo Oświaty przychylnie ustosunkowało się do wniosku KOS Wrocławskiego w sprawie zamknięcia szkół hebrajskich we Wrocławiu, Wałbrzychu i Legnicy⁸⁹.

UWAGI KOŃCOWE

Likwidacji szkolnictwa hebrajskiego towarzyszył proces ograniczania pluralizmu w środowisku żydowskim. Na posiedzeniu Sekretariatu KC PZPR w sierpniu 1949 r. przyjęto plan likwidacji bądź upaństwowienia poszczególnych instytucji i organizacji żydowskich oraz zapadły decyzje o zezwoleniu na legalną emigrację do Palestyny⁹⁰. W okresie od 13 września 1949 r. do lutego 1951 r. wyjechało z Polski około 28 tys. Żydów (w tym 5–6 tys. dzieci w wieku do lat 13). Stanowiło to około 30% populacji⁹¹. W grudniu 1949 r. MAP ustaliło terminy likwidacji organizacji syjonistycznych: Mizra-chi oraz ośrodki i organizacje młodzieżowe do 1 grudnia, Hitachdut – do 20 grudnia, Ichud – do 1 stycznia 1950 r., Zjednoczona Żydowska Partia Robotnicza – w okresie 1 stycznia – 1 lutego 1950 r.⁹² Pod koniec 1949 r. rozpoczęto samolikwidację administracji Hechalucu, w tym biura Wydziału Oświaty i Kultury⁹³.

Przełom lat 1949/50 przyniósł likwidację ruchu syjonistycznego w Polsce. Ostatecznym potwierdzeniem polityki państwa w tym względzie było pismo okólne KC PZPR skierowane na początku 1950 r. do Komitetów Wojewódzkich partii polecające, aby nie dopuszczać do jakichkolwiek przejawów działalności syjonistycznej⁹⁴. Oznaczało to początek swoistego ostracyzmu ruchu syjonistycznego we wszystkich sferach życia politycznego i społecznego w Polsce.

Zamknięcie ostatnich szkół hebrajskich, upaństwowienie szkolnictwa CKŻP oraz zakaz działalności ORT-u⁹⁵ oznaczały kres organizacyjnego i programowego zróżnicowania szkolnictwa żydowskiego w Polsce. W publicznych szkołach z żydowskim językiem nauczania działających od września 1949 r. unaoczniały się w późniejszym okresie raczej tendencje regresyjne. Już z końcem roku szkolnego 1949/50 część szkół przezna-

⁸⁸ AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 472, k. 6. *Opinia Gabinetu Ministra dla Departamentu Szkolnictwa Ogólnokształcącego w sprawie szkoły im. Bojowników Getta w Łodzi z 24 lutego 1949 r.*

⁸⁹ AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1764, k. 244. *Pismo Ministerstwa Oświaty do KOS Wrocławskiego z 29 października 1949 r.*

⁹⁰ L. Olejnik, *Polityka narodowościowa Polski w latach 1944–1960*, Łódź 2003, s. 406.

⁹¹ M. Pisarski, *Emigracja Żydów z Polski w latach 1945–1951*, [w]: A. Grabski, M. Pisarski, A. Stankowski, *Studia z dziejów i kultury Żydów w Polsce po 1945 r.*, red. J. Tomaszewski, Warszawa 1997, s. 72.

⁹² AAN, MAP, sygn. 790, k. 27. *Pismo MAP do urzędów wojewódzkich i zarządów m. st. Warszawy i m. Łodzi z 13 grudnia 1949 r. (opatrzone klauzulami „tajne” i „b. pilne”).*

⁹³ AŻIH, Organizacje syjonistyczne, sygn. 333/2170, k. 253. *Pismo A. Wassermana do PKO z 22 grudnia 1949 r.*

⁹⁴ AAN, Spuścizna S. Zachariasza, sygn. 476/21, k. 125. *Pismo Wydziału Organizacyjnego KC PZPR do Komitetów wojewódzkich PZPR z 9 stycznia 1950 r.*

⁹⁵ Po zawieszeniu działalności ORT-u w Polsce na przełomie 1950/51 roku, organizacja w wykonaniu uchwały Zjazdu Likwidacyjnego cały swój majątek szkolny przekazała Centralnemu Urzędowi Szkolenia Zawodowego (AAN, PZPR, 237/XIV/149, k. 80. *Pismo Komitetu ORT w Warszawie do PMRN w Krakowie z dnia 18 lutego 1958 r.*).

czono do likwidacji⁹⁶. Z początkiem roku szkolnego 1954/55 nastąpiło przejście na polski język wykładowy, a język żydowski nauczany był jako jeden z przedmiotów. Z programu nauczania wyeliminowane zostały przedmioty judaistyczne⁹⁷. Wydarzenia z marca 1968 r. przyniosły kres zinstytucjonalizowanemu systemowi kształcenia dla dzieci narodowości żydowskiej. Dopiero od roku 1994 istnieje w Warszawie prywatna szkoła podstawowa Lauder Morasha (od 2000 r. również gimnazjum), w której obok obowiązującego w szkołach polskich programu, dzieci zapoznają się z tradycją żydowską oraz uczą się języka hebrajskiego.

⁹⁶ AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1764, k. 318. *Pismo Ministerstwa Oświaty do Wydziałów Oświaty PWRN (PMRN) w Warszawie, Łodzi, Krakowie, Wrocławiu, Katowicach i Szczecinie z 10 lipca 1950 r. w sprawie organizacji szkół publicznych wzgl. państwowych z żydowskim językiem nauczania w roku szkolnym 1950/51.*

⁹⁷ AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1764, k. 325. *Opracowanie autorstwa wizytatora L. Łozowskiego „Sytuacja w szkolnictwie żydowskim w świetle badań i wizytacji przeprowadzonych w roku szkolnym 1955/56” z grudnia 1956 r.*

MATERIAŁY

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2006, nr 3–4
PL ISSN 0033-2178

Józef BARAŃSKI
Płońsk

NAUCZYCIELE SZKÓŁ ELEMENTARNYCH NA MAZOWSZU PÓŁNOCNYM W LATACH 1815–1862. STATUS MATERIALNY I ROLA W SPOŁECZNOŚCI LOKALNEJ*

STATUS MATERIALNY (WYNAGRODZENIE, KWESTIE SOCJALNE –
MIESZKANIE, OGRÓD, URLOP, SYSTEM EMERYTALNY)

Wynagrodzenie

Sytuacja materialna nauczycieli szkół elementarnych w Królestwie Polskim była o wiele trudniejsza niż w czasach Księstwa Warszawskiego, którego władze oświatowe przejawiały więcej troski o kwestie bytowe zatrudnionych. W przepisach Izby Edukacyjnej z 1808 r. określono, iż nauczyciel w mieście będzie miał w skali rocznej pensję wynoszącą 600–800 złp oraz morgę gruntu (ogrodu). Jeśli zaś byłyby trudności z przydzieleniem ogrodu, wówczas przysługiwała mu rekompensata pieniężna – 200 złp rocznie. Na wsi zaś płacę nauczyciela ustalono na 500–600 złp. Jej dodatkiem był ogród o powierzchni od jednej do półtora morgi¹.

Znacznie gorzej niż w latach 1807–1815 przedstawiał się problem płac nauczycieli szkół elementarnych w Królestwie Polskim, które były niskie i zróżnicowane pod względem wysokości.

Na wstępie zasadnym jest wyjaśnienie pojęcia pensji (płacy) nauczycielskiej i czynników, od których zależała jej wysokość. Generalnie można przyjąć, iż pensja była świadczeniem gotówkowym (na wsi w części w naturaliach – przeważnie w zbożu) li-

* Niniejszy artykuł jest fragmentem przygotowywanej pracy na temat szkolnictwa elementarnego na Północnym Mazowszu w latach 1815–1862.

¹ W. C a b a n, *Szkolnictwo elementarne na ziemi kielecko – radomskiej (1809-1862)*, Kielce 1983, s. 105.

czonym w skali rocznej za pracę nauczycielską. Obok pensji nauczyciel otrzymywał dodatkowe wynagrodzenie w postaci bezpłatnego mieszkania wraz z opałem i ogród (lub w przypadku jego braku, jak wcześniej zaznaczono, rekompensatę pieniężną).

W Królestwie Polskim, podobnie jak wcześniej w Księstwie Warszawskim, aby szkoła elementarna mogła funkcjonować, składka szkolna była niezbędna. Wysokość jej regulowały stosowne przepisy, które określały też kogo należy zaklasyfikować do danej klasy opłat. W miastach mieszkańców dzielono na cztery klasy i każdy był przyporządkowany do którejś z nich uiszczając składkę, według przepisanej wysokości. Do klasy pierwszej zaliczono (płacących najwyższą kwotę): kupców, hurtowników, urzędników i fabrykantów. W skład klasy drugiej wchodziły kupcy, trudniący się tzw. częstkowym handlem, szynkarze i rzemieślnicy. Do klasy trzeciej przyporządkowano rolników utrzymujących się wyłącznie z gospodarstwa rolnego. Najniższą składkę płacili należący do klasy czwartej: komornicy, wyrobnicy, służący i czeladnicy².

Fundusze na utrzymanie szkoły i na pensję nauczyciela pochodziły ze składek od wszystkich mieszkańców, tworzących towarzystwo (stowarzyszenie) szkolne. Rozdział składki na stowarzyszonych ustalał w miastach burmistrz przy współudziale ławników, na wsi zaś wójt wraz z ławnikami i sołtysami. Określano też wysokość rat i termin ich uiszczania. Na wsi składkę tę stowarzyszeni wpłacali proboszczowi, który stał na czele dozoru szkolnego. W mieście zaś pobierał ją kasjer kasy ekonomicznej. Władze przestrzegały zasady, aby nauczyciel nie przyjmował pieniędzy w ramach należnej mu pensji bezpośrednio od rodziców czy też od swoich wychowanków³.

Zasadnym jest wyjaśnienie, że w miastach i wsiach rządowych kwestia finansowania szkoły i nauczyciela przedstawiała się inaczej. Tu bowiem fundusze przeznaczone na funkcjonowanie szkoły i na płacę dla nauczyciela włączone były do „etatu”, czyli lokalnego budżetu zatwierdzanego przez władze administracyjne, przeważnie na trzy lata.

W badanym tu okresie wyraźnie utrzymywała się tendencja kurczenia się funduszy na utrzymanie szkół i opłacanie nauczycieli z uwagi na obniżanie się wysokości składki szkolnej. „Furtkę prawną” otworzyła Komisja Rządowa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (dalej – Komisja Rządowa WR i OP), wydając 11 marca 1817 r. rozporządzenie o wyborze organizatorów szkół. W art. 6 tegoż reskryptu podkreślono, że komisja wojewódzka, po zasięgnięciu opinii dozorów szkolnych i komisarzy obwodowych, może zmniejszać wysokość składek szkolnych w stosunku do ustaleń Izby Edukacyjnej z 1808 r., które z racji pauperyzacji stowarzyszonych byłyby teraz dużym obciążeniem. „Umiarkowanie takowe nastąpić może bądź to zamieniając opłatę pieniężną na zsytki zbożowe całkowicie, bądź też zachowując część składki w pieniądzu, a część zamieniając na zsytkę, lub też zmniejszając pensje nauczycieli, byleby te tylko już pewno ich dochodziły (...)”⁴.

Funkcjonowanie rządowych szkół elementarnych było uzależnione od składek stowarzyszonych. Wymieniona wyżej Komisja w piśmie z 12 lipca 1817 r. do komisji wojewódzkich stwierdziła, iż z uwagi na oszczędności budżetowe szkoły elementarne nie mogą liczyć na żadne wsparcie materialne⁵.

² E. Podgórska, *Szkolnictwo elementarne Księstwa Warszawskiego i Królestwa Kongresowego 1807-1831*, Warszawa 1960, s. 21.

³ Ibidem, s. 59–60.

⁴ *Zbiór przepisów administracyjnych Królestwa Polskiego. Wydział Oświecenia*, t. I. Szkoły elementarne, Warszawa 1866, s. 93, 97.

⁵ A. Winiarz, *Szkolnictwo Księstwa Warszawskiego i Królestwa Polskiego (1807-1831)*, Lublin 2002, s. 118.

Już u schyłku Księstwa Warszawskiego nastąpiło obniżenie wysokości płac nauczycielskich⁶. W pierwszych latach Królestwa Kongresowego wystąpiła tendencja niewielkiego wzrostu wynagrodzeń nauczycieli, które były znacznie zróżnicowane kwotowo. Zjawisko to wystąpiło także w analizowanym regionie północnomazowieckim. Jego potwierdzeniem jest zamieszczona niżej tabela.

Tabela 1. Pensje roczne nauczycieli szkół elementarnych w niektórych miastach powiatu plockiego w 1817 r.

Lp.	Miasto	Wysokość pensji w złp
1	Czerwińsk	375
2	Płońsk	1000
3	Wyszogród	800
4	Zakroczym	500

Źródło: M. S k o c z e ń, *Szkolnictwo plockie w latach 1793-1831*, Warszawa–Płock 1994, s. 48.

Z tabeli wynika duża dysproporcja pensji nauczycieli w Płońsku i Czerwińsku.

Nieco mniejsze, od wyżej wymienionych, zróżnicowanie płac nauczycielskich odnotowano w 1819 r. w równorzędnych pod względem liczby mieszkańców miastach obwodu ostrołęckiego – Broku i Czyżewie. W pierwszym z nich Józef Mierzejewski pobierał 800 złp rocznego wynagrodzenia oraz 200 złp tytułem rekompensaty za ogród⁷. W drugim zaś mieście Jan Stokowski miał wyznaczoną przez dozór szkolny kwotę 400 złp oraz pół morgi ogrodu⁸.

Wysokość pensji nauczycieli szkół elementarnych kształtowała się w Królestwie Polskim najkorzystniej w latach 1818–1820 i sięgała wówczas pułapu ustawowego wynagrodzeń, a w sporadycznych przypadkach przekraczała go. Po 1821 r. płace nominalne zaczęły gwałtownie spadać⁹. Regres ów był następstwem dekretu namiestnika Józefa Zajączka z tegoż roku, zwalniającego mieszkańców od obowiązkowych składek na utrzymanie szkoły elementarnej¹⁰.

Spadek płac nauczycielskich miał miejsce również na Mazowszu Północnym. Dotknął tu wielu zatrudnionych w szkołach elementarnych. Jednym z nich był nauczyciel w Przasnyszu, któremu Komisja Województwa Plockiego zmniejszyła pensję w 1822 r. z 1200 złp do 600 złp rocznie¹¹.

Jeszcze niżej wyceniono pracę nauczyciela szkoły elementarnej w Sreńsku. W 1827 r. komisarz obwodu mławskiego skierował pismo do rektora Instytutu Nauczycielskiego w Puławach, prosząc o wyznaczenie jednego z absolwentów do szkoły elementarnej w tym mieście. Z ofertą związana była płaca roczna w wysokości 456 złp, mieszkanie i opał. W następnym roku komisarz obwodu plockiego złożył pismo do tegoż rektora o przysyłanie wychowanków na wakujące posady w dwóch miastach tego obwodu – Bielsku i Drobinie. W pierwszym z miast gwarantowano nauczycielowi 250 złp rocznie i bezpłatnie drewno na opał. W drugim zaś wynagrodzenie wynosiło tylko 200 złp. Rektorowi udało się pozyskać tylko jednego kandydata do szkoły elementarnej w Bielsku,

⁶ E. P o d g ó r s k a, *Szkolnictwo...*, s. 104.

⁷ Archiwum Państwowe w Płocku (APP), Komisja Wojewódzka i Rząd Gubernialny Płocki 1816–1866 (KW i RGP 1816–1866), sygn. 162, k. 17–18, 38–39.

⁸ APP, KW i RGP 1816–1866, sygn. 168, k. 68.

⁹ E. P o d g ó r s k a, *Szkolnictwo...*, s. 104.

¹⁰ W. J e m i e l i t y, *Parafialne szkoły elementarne w guberni augustowskiej (1815-1848)*, „Rocznik Białostocki” 1974, t. XII, s. 238.

¹¹ Archiwum Główne Akt Dawnych w Warszawie (AGAD), Komisja Rządowa Spraw Wewnętrznych (KRSW), sygn. 4589, k. 64.

który – znając się na introligatorstwie – liczył, iż zdoła w ten sposób dodatkowo „dorożyć” do niskiej pensji. Kierujący Instytutem Nauczycielskim, w odpowiedzi na pismo komisarza, wyraził opinię, że proponowana kwota nie wystarczy na utrzymanie się jego wychowanka. Do szkoły elementarnej w Drobinie nikt z absolwentów Instytutu nie zgłosił się¹².

Równie niskie, a zarazem zróżnicowane były płace nauczycielskie w czasach Królestwa Kongresowego w sąsiednich województwach, np. w augustowskim w 1819 r. nauczyciele otrzymywali: w Adamowicach – 300 złp i ogród, w Kolnie – 800 złp, w Kołakach – 200 złp i siedem korcy zboża, w Lipsku – 600 złp¹³.

Podobnie jak wyżej kształtowały się w tymże okresie pensje nauczycieli szkół elementarnych na ziemi kielecko-radomskiej. W 1830 r., w funkcjonujących tu 133 szkołach tego typu, 74 nauczycieli (56%) miało wynagrodzenie roczne w wysokości 200–500 złp, 43 (32%) od 501 do 800 złp i 16 (12%) pobierało od 801 do 1500 złp¹⁴.

Mimo iż skarb Królestwa Polskiego nie dotował szkół szczebla elementarnego, to część z nich dofinansowywały kasy ekonomiczne niektórych miast. Z materiału statystycznego, dotyczącego 1825 r. wynika, że w skali kraju 46 miast wspierało finansowo oświatę elementarną. Liczba takich miast, pomagających materialnie szkołom zmalała w 1829 r. do 38, a w roku następnym do 21¹⁵.

W Królestwie Polskim płace nauczycieli na wsi były na ogół niższe niż w mieście. Ustalenia Eugenii Podgórskiej, dotyczące statusu materialnego i pozycji społecznej nauczyciela wiejskiego w obwodzie rawskim, województwa mazowieckiego w latach 1815–1830¹⁶ znajdują potwierdzenie źródłowe również na terenie omawianego w niniejszej pracy regionu, w którym znaczący odsetek jego mieszkańców stanowiła drobna szlachta. Tak więc i tu we wsiach i miasteczkach dóbr rządowych wynagrodzenie nauczyciela było wyższe, autorytet zaś większy. Z kolei nauczyciel wsi szlacheckiej lub miasta prywatnego był bardziej uzależniony od dziedzica i gorzej opłacany, stąd celem poprawienia warunków bytowych częściej zmieniał pracę.

Również w czasach międzypowstaniowych pensja nauczyciela szkoły elementarnej zależała od wysokości i rytmiczności wpływu składek od stowarzyszonych. Na mocy Ustawy szkolnej z 1833 r. organizacja szkół wymienionego szczebla i kwestie finansowe po rozwiązaniu dozorów szkolnych przeszły w następnym roku w ręce opiekunów szkół.

W 1834 r. Rada Administracyjna orzekła obowiązkowość składki od członków towarzystwa szkolnego. Jednocześnie zobligowała odpowiednie władze do jej ściągnięcia, jeśli zajdzie taka konieczność na drodze egzekucji administracyjnej. Niektóre miasta nadal wspierały finansowo fundusz szkolny. Ponadto przewidziano pomoc skarbu Królestwa Polskiego w wysokości do 1/3 wydatków szkolnych. W praktyce jednak z takiej dotacji mogły skorzystać sporadycznie szkoły, funkcjonujące w dobrach rządowych¹⁷.

W okresie międzypowstaniowym sytuacja płacowa nauczycieli jeszcze bardziej pogorszyła się. Jednym z wielu przykładów może być wiejska szkoła w Klementowicach

¹² J. Dobrzański, *Młodzież Instytutu Nauczycielskiego w Puławach 1819-1831*, [w:] *Problemy kultury i wychowania*. Zbiór studiów, Warszawa 1963, s. 69.

¹³ W. Jemielity, op. cit., s. 238.

¹⁴ W. Cabań, op. cit., s. 105.

¹⁵ Ibidem, s. 86–87.

¹⁶ E. Podgórska, *Rozwój szkół elementarnych na wsi obwodu rawskiego, województwa mazowieckiego w latach 1815-1830*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1958, t. I, s. 149.

¹⁷ J. Dobrzański, *Oświata i szkolnictwo w Królestwie Polskim po upadku powstania listopadowego*, [w:] *Historia wychowania*, t. II, pod red. Ł. Kurdybachy, Warszawa 1967, s. 332.

(województwo lubelskie), gdzie niskie uposażenie przewidziane dla nauczyciela stało się przeszkodą w zatrudnieniu tu osoby przygotowanej merytorycznie i metodycznie. Dlatego też od jesieni 1831 r. obowiązki nauczycielskie zgodził się pełnić miejscowy organista Kacper Skowronek (67 lat), nie mający kwalifikacji pedagogicznych¹⁸.

Rzadkością była podwyżka pensji nauczycielskiej. Sytuacja taka zaistniała w drugiej połowie lat trzydziestych w Kielcach, gdzie w wyniku zamieszczenia w etacie kasy miejskiej dotacji w wysokości 400 złp i powiększenia towarzystwa szkolnego o kilka sąsiednich wsi zwiększono płacę nauczycielowi w szkole męskiej do 900 złp i nauczycielce w szkole żeńskiej do 300 złp¹⁹.

Nadal płaca nauczycieli była często w gotówce i naturaliach, np. Michał Szlachciński zatrudniony w połowie lat trzydziestych w mieście prywatnym Wodzisławiu (województwo kieleckie) otrzymywał rocznie: 500 złp, nieco ponad sześć korcy żyta, ogród i drewno na opał²⁰.

Podobnie jak w latach 1815–1830 kształtowały się pensje nauczycieli w okresie międzypowstaniowym. Też tę w odniesieniu do guberni płockiej, odpowiadającej terytorialnie Dyrekcji Płockiej, potwierdza statystyka z roku szkolnego 1839/1840, zawierająca między innymi wysokość wynagrodzeń w skali rocznej nauczycieli rządowych szkół elementarnych²¹. Wykorzystując przedstawione tam dane, piszący dokonał następujących obliczeń. Średnia pensja 29 nauczycieli wiejskich (przy dwóch nazwiskach nie zamieszczono wysokości zarobków) wyniosła 393 złp. W szkołach elementarnych miejskich u 49 nauczycieli (u pięciu zaś brak było adnotacji o wynagrodzeniu) przeciętna płaca zamknęła się kwotą 534 złp. Biorąc pod uwagę wszystkich nauczycieli szkół elementarnych, miejskich i wiejskich w guberni (b. województwie) płockiej, średnia pensja wynosiła 482 złp. Z obliczeń tych wynika, że przeciętna płaca roczna nauczyciela na wsi była o 141 złp niższa w porównaniu ze średnim wynagrodzeniem jego kolegi, uczącego w mieście.

Na podstawie wspomnianych danych z roku szkolnego 1839/1840, piszący obliczył też średnią pensję nauczyciela w poszczególnych obwodach (powiatach) analizowanej guberni, którą ilustruje następujące zestawienie.

Tabela 2. Średnia płaca roczna nauczycieli szkół elementarnych w obwodach (powiatach) guberni płockiej z roku szkolnego 1839/1840

Lp.	Obwód	Średnia płaca w złp
1	lipnowski	635
2	mławski	515
3	ostrołęcki	473
4	płocki	454
5	przasnyski	428
6	pułtuski	504

Źródło: *Walka caratu...*, s. 354–356. Obliczenia liczbowe własne.

¹⁸ K. P o z n a ń s k i, *Oświata i szkolnictwo w Królestwie Polskim 1831 – 1869. Lata zmagania i nadziei*, t. I, *Przebudowa systemu szkolnictwa i wychowania w Królestwie Polskim w latach 1831 – 1839*, Warszawa 2001, s. 148.

¹⁹ Ibidem, s. 162–163.

²⁰ Ibidem, s. 161–162.

²¹ *Walka caratu ze szkołą polską w Królestwie Polskim w latach 1831 – 1870. Materiały źródłowe, wybór, wstęp i opracowanie* K. P o z n a ń s k i, Warszawa 1993, s. 354–356.

W świetle tabeli widoczna jest skala różnic wysokości średniej płacy nauczycielskiej między poszczególnymi obwodami, głównie lipnowskim i przasnyskim.

Jeszcze większa rozpiętość niż ukazana w tejże tabeli, występowała w roku szkolnym 1839/1840 między najniższą a najwyższą pensją wśród uczących na wsi, jak również w mieście. Wówczas to w grupie nauczycieli wiejskich najniższą płacę – 120 złp w skali rocznej miał Adam Bessel, nauczyciel w Kolonii Białkowo (obwód plocki), a najwyższą – 1000 złp – Józef Pękalski, pracujący w placówce elementarnej na wsi Ciachcin.

Spośród nauczycieli szkół elementarnych miejskich najniższą roczną pensję – 200 złp, miała Eliza Żukowska w Przasnyszu, najwyższą – 1200 złp, otrzymywał Fryderyk Wałgim, zatrudniony w szkole elementarnej ewangelickiej w Płocku²².

Porównywalne, z wyżej wymienionymi, były roczne zarobki nauczycielskie w innych rejonach kraju, np. w 1835 r. Franciszek Bialski w m. Bełżyce w województwie (guberni) lubelskim pobierał kwotę 400 złp²³. W województwie (guberni) augustowskim w 1837 r. pensja nauczyciela na wsi Raczkki wynosiła 400 złp, w m. Augustowie zaś 900 złp²⁴.

Również w okresie międzypowstaniowym utrzymywało się duże zróżnicowanie zarobków nauczycielskich. Postanowieniem Rady Administracyjnej z 5 listopada 1844 r. uznano „za dostateczną płacę nauczyciela” w miastach – o wysokości najmniej 60 rs (400 złp), a na wsi – 45 rs (300 złp), oczywiście w skali rocznej, uwzględniając wynagrodzenie w pieniądzu oraz inne formy świadczenia.

O skali rozpiętości uposażeń nauczycielskich na Lubelszczyźnie może świadczyć kilka przykładów z wyżej wymienionego roku. Nauczyciel w szkole elementarnej w Lublinie, zarabiał 300 rs rocznie, plus 45 rs (z tytułu pracy w placówce rzemieślniczo-niedzielną). W innych szkołach tegoż regionu płaca była znacznie niższa i wynosiła: w sześciu od 76 do 90 rs, w 22 od 60 do 75 rs, w pozostałych kształtowała się poniżej 60 rs. Należy dodać, iż takie płace były przewidziane etatami. W praktyce jednak pobory roczne nauczycieli, były znacznie niższe od wymienionych tu kwot²⁵.

Podobnie duże zróżnicowanie rocznych wynagrodzeń nauczycieli szkół elementarnych odnotowano na ziemi kielecko-radomskiej. W 1856 r. w grupie 144 nauczycieli rządowych szkół elementarnych: 27 (18%) pobierało płacę 30–45 rs (200–300 złp), 80 (55%) od 46 do 90 rs (301–600 złp), 29 (20%) od 91 do 150 rs (601–1000 złp) i tylko ośmiu (5%) zarabiała powyżej 150 rs. Z zestawienia tychże danych z wcześniejszymi z 1830 r. wynika, iż zarobki nauczycieli szkół elementarnych u schyłku lat międzypowstaniowych zmalały²⁶.

Nieco korzystniej niż na ziemi kielecko-radomskiej kształtowały się roczne płace nauczycieli szkół elementarnych w Królestwie Polskim w 1861 r. Najwyższe wynagrodzenie mieli nauczyciele zatrudnieni w Warszawie, część z nich 225 rs, pozostali 255 rs²⁷. Płace nauczycieli poza stolicą można zestawiać następująco:

²² Ibidem.

²³ J. Dobrzański, *Z dziejów walki o szkołę elementarną w Królestwie Polskim w pierwszej połowie XIX wieku*, „Studia Pedagogiczne” 1956, t. III, s. 220.

²⁴ W. Jemielity, op. cit., s. 238.

²⁵ J. Dobrzański, *Ze studiów nad szkolnictwem elementarnym Lubelszczyzny w pierwszej połowie XIX wieku*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1968, s. 132.

²⁶ W. Caban, op. cit., s. 105.

²⁷ Archiwum Państwowe w Kielcach, Archiwum Ordynacji Myszkowskich, sygn. 162, s. 120.

Tabela 3. Wysokość rocznych płac nauczycieli szkół elementarnych w Królestwie Polskim (bez Warszawy) w 1861 r.

Liczba nauczycieli	Wysokość płacy w rs
4	około 345
31	150 i więcej
130	120–149
80	105–119
180	90–104
200	75–89
180	60–74
200	45–59
46	29–44

Źródło: jak w przypisie 27.

Z tabeli wynika, iż 626 (60%) nauczycieli szkół elementarnych miało bardzo niską płacę, w granicach 29–89 rs.

Trudną sytuację nauczyciela elementarnego trafnie i zwięźle ukazano na łamach „Gazety Polskiej”: „...a mała płaca, prawie zupełny brak perspektyw na awans i niepewność jutra czynią tę pracę raczej ofiarą niż zawodem”²⁸.

Cieniem na statusie materialnym nauczycieli szkół elementarnych kładł się brak stabilnego systemu płac. W rozważanym tu regionie północnomazowieckim było wielu nauczycieli szkół elementarnych o kilkudziesięcioletnim stażu zawodowym, których pensje roczne miały tendencje malejącą.

Jednym z takich nauczycieli był Tomasz Korytowski, pracujący w szkolnictwie elementarnym od 1 grudnia 1817 r. W ostatnich ponad 20 latach pracy zawodowej jego zarobki znacznie spadły, o czym świadczyły następujące kwoty: w roku szkolnym 1841/1842 pobierał pensji rocznej 120 rs, a 20 lat później – tylko 100 rs²⁹.

Niedolę nauczycieli szkół elementarnych pogłębiały nie tylko niskie pensje, ale także nieregularne ich wypłacanie. Nierzadko nauczyciel przez kwartał lub nawet dłużej nie mógł otrzymać wynagrodzenia, pozostając bez środków do życia.

O skali zasygnalizowanego wyżej zjawiska, w odniesieniu do Północnego Mazowsza, świadczą informacje zawarte w wielu źródłach archiwalnych. Oto niektóre z nich.

Według wykazu z 1819 r., zawierającego także opis stanu szkół elementarnych (części spośród funkcjonujących) analizowanego regionu, 20 nauczycieli otrzymało całą roczną pensję (np. w miastach: Andrzejewie, Broku, Ciechanowie, Nowym Mieście, Ostrołęce oraz we wsiach – w Dzierżeninie, Goworowie, Kleczkowie, Krzynowłodze Wielkiej, Rzekuniu), 11 zaś nauczycielom władze zalegały z wypłatą pełnej rocznej pensji (czterem osobom) lub jej części – przeważnie za drugie półrocze³⁰. Na uwagę zasługuje uzasadnienie zaległości na rzecz nauczyciela we wsi Wąsewo, iż nie odebrał pensji, bo nikt nie złożył składki na szkołę³¹.

Problem zaległych płac był utrapieniem nauczycieli szkół elementarnych także w okresie międzypowstaniowym i częściej dotyczył zatrudnionych na wsi niż w mieście.

²⁸ K. P o z n a ń s k i, *Opinia publiczna Królestwa Polskiego wobec sprawy oświaty ludu w 1861 roku*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1964, t. VII, s. 89.

²⁹ APP, Naczelnik Płockiej Dyrekcji Naukowej (NPDN), sygn. 153, k. 2, 5.

³⁰ Archiwum Diecezjalne w Płocku (ADP), Akta Konsystorza Płockiego 1797–1864 (AKP 1797–1864), sygn. 208a (700), k. 71–79.

³¹ Ibidem, k. 76.

Należy dodać, że w większych miastach szkoły elementarne były dofinansowywane z kas miejskich.

W analizowanym regionie w wielu placówkach miejskich regularnie wypłacano nauczycielom należne im wynagrodzenie. Sytuacja taka miała miejsce między innymi: w Chorzeliach w roku szkolnym 1837/1838 i 1838/1839, Ciechanowie w roku szkolnym 1839/1840 (płace otrzymał nauczyciel i nauczycielka) i Janowie w roku szkolnym 1840/1841³².

Nieraz władze administracyjne zwlekały jednak z regulowaniem należności finansowych nauczycielom z innego tytułu niż pensja, jak to zdarzyło się np. w Mławie. Pracująca tu w szkole elementarnej żeńskiej nauczycielka Majewska, z uwagi na fakt, iż oznaczona w etacie roczna kwota 300 złp (45 rs) na wynajęcie lokalu na szkołę była niewystarczająca, z własnej pensji od 1 lipca 1837 r. dopłacała brakującą kwotę 100 złp (15 rs). W sumie więc przez kilka lat dofinansowanie to osiągnęło sumę 450 złp (67,5 rs). Nauczycielka ta miała trudności z odzyskaniem wymienionej wyżej kwoty³³.

W niektórych miastach omawianego regionu kumulowały się zaległości w wypłaceniu pensji nauczycielom szkół elementarnych. Na przykład nauczyciele w Płocku kilkakrotnie dopominali się wypłacenia zaległych wynagrodzeń. Między innymi 12 października 1850 r. Dionizy Malicki i Ignacy Pątkowski złożyli pisemny raport do dyrektora Gimnazjum Gubernialnego o niewypłaceniu im pensji za sierpień i wrzesień z braku pieniędzy – jak motywował kasjer miejski. Ci sami nauczyciele w dwa lata później skierowali ponowny raport, tym razem do Rządu Gubernialnego guberni płockiej, aby polecił wypłacić im zaległe wynagrodzenie za lipiec i sierpień. W piśmie tym D. Malicki podkreślił, że należne im kwoty 30 rs (I. Pątkowskiemu) i 31 rs (jemu samemu) są konieczne, gdyż jego kolega od tygodnia jest chory „i nie mamy się czym ratować”³⁴.

Również w trudnej sytuacji materialnej znaleźli się jesienią 1854 r. nauczyciel i nauczycielka szkół elementarnych męskiej i żeńskiej w Wyszogrodzie, którzy składali zażalenie do władz oświatowych, iż od stycznia nie otrzymali pensji. Kwestię tę poruszył dyrektor Gimnazjum Gubernialnego w Płocku, w piśmie z 24 sierpnia/5 września tegoż roku do kuratora Okręgu Naukowego Warszawskiego (ONW)³⁵.

Problem wyegzekwowania zaległej płacy spędzał sen z powiek nauczycielom szkół początkowych (elementarnych) na Północnym Mazowszu w czasach powstania styczniowego i po jego upadku. Między innymi Jan Kittel, zatrudniony w Sierpcu, skarżył się w piśmie z 26 marca/7 kwietnia 1865 r. do rektora Szkoły Powiatowej w Mławie, iż 1 stycznia ubiegłego roku nie otrzymał jeszcze wynagrodzenia za prowadzenie szkoły elementarnej³⁶.

Zjawisko wielomiesięcznych opóźnień w wypłacaniu pensji nauczycielom szkół elementarnych na Północnym Mazowszu w rozpatrywanym okresie było częste i wynikało głównie z niezatwierdzenia we właściwym terminie budżetu szkoły. Odpowiedzialne za to były władze administracyjne.

Problem nieregularnego wypłacania wynagrodzeń nauczycielom szkół elementarnych, miał charakter ogólnokrajowy. Między innymi wymieniony wcześniej Franciszek

³² Biblioteka Zielińskich w Płocku (BZP), Katalog rękopisów, rps 967, Wykaz obejmujący w sobie opis stanu szkółek parafialnych elementarnych i ich funduszków w województwie płockim, k. 61–64, 71–74.

³³ AGAD, KRSW, sygn. 145, s. 148–149.

³⁴ APP, NPDN, sygn. 333, k. 119–120, 152.

³⁵ AGAD, KRSW, sygn. 4704, k. 152–153.

³⁶ APP, NPDN, sygn. 338, k. 12.

Bialski pracował w szkole w m. Bełżycach (województwo lubelskie) od 3 czerwca 1835 r., a pierwszą płacę uzyskał dopiero w kwietniu następnego roku³⁷.

Podobnych przypadków na Lubelszczyźnie było znacznie więcej. Między innymi Tomasz Krzeszowski, nauczyciel szkoły elementarnej w Krzeszowie (obwód zamojski), za pierwszy rok pracy – w 1837 r. – nie otrzymał pensji. Również w następnym roku kasa miejska opóźniała wypłatę jego wynagrodzenia i dopiero na skutek interwencji inspektora uzyskał należną kwotę. W tej sytuacji Krzeszowski zrezygnował z pracy. Jego następca Ludwik Germanis w 1840 r. przez osiem miesięcy nie mógł doczekać się pensji³⁸.

Sporadycznie zdarzało się, że nauczyciel nie mogąc otrzymać zaległej pensji, zmuszony był ubiegać się o nią na drodze sądowej. Tak postąpił nauczyciel szkoły elementarnej w Sukowie (obwód kielecki), Wojciech Kuczabski. Domagał się zaległego wynagrodzenia za rok szkolny 1825/1826. W 1826 r. wniósł sprawę przeciwko włościanom sukowskim do Trybunału Cywilnego Województwa Krakowskiego, który nakazał wypłacić nauczycielowi zaległą kwotę. Włościanie odwołali się od werdyktu sądu i sprawę wygrali. W. Kuczabski nie pogodził się z negatywnym dla niego wyrokiem Sądu Sprawiedliwości Kryminalnej Województwa Krakowskiego i doprowadził do jego rewizji. Dopiero Sąd Apelacyjny Królestwa Polskiego 29 grudnia 1834 r. uznał jego roszczenia za słuszne³⁹.

Kwestie socjalne

Z zatrudnieniem nauczyciela szkoły elementarnej wiązało się zagwarantowanie mu mieszkania. Na ogół łatwiej było zapewnić nauczycielowi mieszkanie w odrębnym od szkoły budynku w mieście niż na wsi. Sporadycznie zdarzało się, iż nauczyciel dysponował oddzielnym mieszkaniem, jak np. w Płońsku w 1817 r., za które płacił komorne, mając na ten cel pokrycie finansowe zapewnione w jego kontrakcie z władzami miasta. Przeważnie jednak nauczyciele regionu północnomazowieckiego mieszkali w budynkach, w których mieściły się szkoły, np. w Bieżuniu czy Gąsiewie. W miejscowościach tych mieli oni wygodne mieszkanie w murowanym budynku⁴⁰.

Wielu jednak nauczycieli szkół elementarnych analizowanego regionu w miastach, a szczególnie na wsiach, miało złe warunki mieszkaniowe. Między innymi nauczyciel w Wyszogrodzie miał mieszkanie o niskim standardzie, mieszczące się w części lokalu szkoły, a ten usytuowany był w ratuszu miejskim. Zacieki i odpadający sufit stanowiły duże zagrożenie dla lokatora. Stan taki trwał od wielu lat. Już w czerwcu 1851 r. budowniczy powiatu sporządził kosztorys na remont dachu. Korespondencja w sprawie sfinansowania tej inwestycji między władzami trwała kilka lat, a tymczasem stan techniczny mieszkania był coraz gorszy. Dopiero pismem z 2/4 marca 1857 r. Komisja Rządowa Spraw Wewnętrznych i Duchownych (Komisja Rządowa SW i D) poinformowała kuratora ONW, że upoważniła płocki Rząd Gubernialny do zarządzenia remontu mieszkania nauczycielskiego wraz z pozostałą częścią lokalu szkoły kosztem kasy miejskiej Wyszo-

³⁷ J. Dobrzański, *Z dziejów walki...*, s. 220.

³⁸ J. Dobrzański, *Ze studiów...*, s. 134.

³⁹ A. Artymiak, *Studia nad historią szkolnictwa elementarnego w obwodach kieleckim i olkuskim województwa krakowskiego (1816 – 1862)*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1964, s. 95–96.

⁴⁰ M.M. Grzybowski, *Szkolnictwo elementarne na Mazowszu Północnym na przełomie XVIII i XIX wieku w świetle wizytacji kościelnych (1764 – 1830)*, Płock 1987, s. 113–114.

grodu. Kilka miesięcy później 1/13 grudnia tegoż roku władze gubernialne przysłały Komisji Rządowej SW i D kosztorys planowanej inwestycji celem jego zatwierdzenia⁴¹.

Złe warunki mieszkaniowe miał również, kierujący szkołą elementarną w Płocku, Dionizy Malicki, który w latach 1851–1852 korespondował z władzami oświatowymi, celem dokonania remontu dachu i komina. Nauczyciel ów twierdził, że trudno mu dalej mieszkać, gdyż w czasie deszczu woda przez sufit zalewała mieszkanie, które znajdowało się w budynku szkoły⁴².

Decyzją Magistratu Płocka wiosną 1855 r. placówkę elementarną przeniesiono do wynajętego domu usytuowanego na końcu ulicy Kolegialnej, w którym to zamieszkał drugi nauczyciel tej szkoły Ignacy Pątkowski. Warunki mieszkaniowe były tu bardzo trudne, gdyż pokój był niewielki, o jednym oknie. Ponadto mieściła się w nim biblioteka szkolna i różne środki dydaktyczne⁴³.

Winę za tak fatalne warunki mieszkaniowe nauczycieli szkół elementarnych w Wyszogrodzie i Płocku ponosiły niewątpliwie władze oświatowe i administracyjne, których działanie nacechowane było opieszałością i biurokracją.

Na Północnym Mazowszu złe warunki mieszkaniowe miało w ujęciu procentowym więcej nauczycieli na wsi niż w mieście. Niemало zatrudnionych w wiejskich placówkach oświatowych mieszkało (przeważnie w części budynku szkoły) w uciążliwych, zagrażających zdrowiu warunkach. Jednym z takich przykładów była szkoła elementarna w Gołyminie (powiat przasnyski). Projekt remontu budynku szkolnego, a więc i mieszkania nauczyciela przedstawiony władzom w 1856 r., zaginął, a sporządzone na przestrzeni kilku lat kosztorysy z racji utrudnień miejscowej Gminy nie doczekały się realizacji, mimo starań nauczyciela Tomasza Rowińskiego. Również jego następcy, Maciejowi Kołakowskiemu, nie udało się przez kilka lat, mimo czynionych zabiegów, doprowadzić do poprawy trudnych warunków mieszkaniowych, gdyż zarówno wójt, jak i członkowie towarzystwa szkolnego, mało interesowali się problemami socjalnymi nauczyciela⁴⁴. Postawa taka nie była odosobniona, lecz dosyć częsta w społeczności wiejskiej regionu północnomazowieckiego i dawała się we znaki nie tylko nauczycielom gołyńskim.

Sytuacja mieszkaniowa nauczycieli, również w innych regionach Królestwa Polskiego, była bardzo trudna, nawet w miastach. Między innymi na złe warunki mieszkaniowe w budynku szkoły narzekał, pracujący od kilku miesięcy jako nauczyciel w m. Jędrzejowie (obwód kielecki), Stanisław Wacowski. W piśmie do inspektora Szkoły Wyższej Realnej w Kielcach (27 czerwca 1858 r.) tak scharakteryzował swoją sytuację mieszkaniową: „Dach na domu pełen dziur, spróchniały tak dalece, iż w czasie deszczu woda do stancji się dostaje, przez co powała ulega coraz większemu zniszczeniu. Krokwie jedne są złamane, iż je podpierać muszę, drugie znacznie nadpsute. Inne części budynku, jako też: ściany, okna, powała, podłoga w części są zupełnie spróchniałe, w części znacznie zdemolowane”⁴⁵.

Opisany wyżej stan techniczny mieszkania źle świadczył o władzach nadzorujących jędrzejowską szkołę elementarną.

Wśród składników uposażenia nauczyciela – obok pensji i mieszkania – był ogród. Zgodnie z uchwałą Izby Edukacyjnej z 1808 r. oraz postanowieniem Rady Administracyjnej z 24 października/5listopada 1844 r. każda szkoła elementarna stała, oprócz in-

⁴¹ AGAD, KRSW, sygn. 4704, k. 152–153, 218–219, 228, 244.

⁴² APP, NPDN, sygn. 333, k. 131.

⁴³ Ibidem, k. 204–205.

⁴⁴ APP, NPDN, sygn. 344, k. 9, 12, 121, 134.

⁴⁵ Cyt za: A. A r t y m i a k, op. cit., s. 194.

nych elementów uposażenia, powinna posiadać jedną morgę ogrodu do użytku nauczyciela lub odpowiedni ekwiwalent pieniężny na wynajęcie takowego⁴⁶.

Wielu nauczycieli szkół elementarnych Północnego Mazowsza korzystało z ogrodu lub rekompensaty finansowej. Wymienioną formą wsparcia socjalnego objęci byli między innymi (jak wynikało z wizytacji z 1819 r.) nauczyciele szkół elementarnych w miastach obwodu ostrołęckiego w Czyżewie i Broku. W pierwszym z nich Jan Stokowski miał pół morgi ogrodu⁴⁷. Pracujący w drugim z miast, Józef Mierzejewski, nie posiadał ogrodu, lecz w zamian otrzymywał ekwiwalent w wysokości 200 złp w skali rocznej⁴⁸.

W niektórych miejscowościach badanego regionu nauczyciele ani nie mieli ogrodu, ani nie otrzymywali ekwiwalentu finansowego. Dopiero interwencja centralnych władz oświatowych, doprowadziła do zaspokojenia należnych im roszczeń.

Sytuacja taka miała miejsce między innymi w Wyszogrodzie i Dobrzyniu n. Wisłą. Na skutek interwencji kuratora ONW Komisja Rządowa SW i D upoważniła pismem z 15/27 marca 1860 r. władze gubernialne w Płocku do zadysponowania kasie ekonomicznej Wyszogrodu należnej nauczycielowi wypłaty od 1 stycznia tegoż roku (aż do czasu wygaśnięcia etatu) 12 rs w skali rocznej tytułem wynagrodzenia na wynajęcie ogrodu. Jednocześnie Komisja poleciła, aby w projekcie do etatu nauczycielskiego zamieszczono wymienioną kwotę 12 rs⁴⁹.

Kurator ONW skutecznie pomógł też nauczycielowi z Dobrzynia n. Wisłą w uzyskaniu ekwiwalentu pieniężnego za przysługujący mu ogród. Wymieniona wyżej Komisja postanowiła od 1 stycznia 1861 r. wydzielić kwotę 30 rs rocznie z funduszu kasy ekonomicznej tegoż miasta tytułem wspomnianej rekompensaty. Również poleciła Rządowi Gubernialnemu, aby w projekcie do etatu dla kasy dobrzyńskiej na lata 1861–1863 kwotę tę wprowadził na wynajęcie ogrodu warzywnego dla nauczyciela⁵⁰.

Nauczyciel w Drobinie korzystał z ogrodu o areale jednej morgi chełmińskiej, co odnotowano w projekcie do etatu tamtejszej szkoły elementarnej na lata 1862–1864⁵¹.

Niekiedy ogród był bardzo odległy od budynku szkolnego i nauczyciel nie mógł z niego korzystać. W sytuacji takiej znalazł się nauczyciel Maciej Kołakowski z Gołymi-
na, który po powstaniu styczniowym prosił, aby ogród szkolny usytuowany zbyt daleko i z tej racji nieużytkowany, zamieniono na grunt rolny, położony blisko domu szkolnego – najlepiej wydzielony z gospodarstwa proboszczowskiego, które miało być parcelowane przez Komisję Włościańską⁵².

Na ogół nauczyciele szkół elementarnych, użytkujący ogrody, czerpali z nich niewielkie korzyści. Świadczył o tym bilans zysku z ogrodu w 1844 r. u każdego z 20 nauczycieli w regionie kielecko-radomskim, wynoszący od jednego do sześciu rs w skali rocznej⁵³.

W kwestiach socjalnych nauczycieli szkół elementarnych – obok mieszkania i ogrodu – przywiązywano dużą wagę do urlopu, a zwłaszcza do emerytury.

Władze oświatowe zarzucały niektórym nauczycielom, że bez pozyskania urlopu od właściwej zwierzchności szkolnej, a jedynie na podstawie paszportów wydanych przez

⁴⁶ AGAD, KRSW, sygn. 4705, k. 54–55.

⁴⁷ APP, KW i RGP 1816–1866, sygn. 168, k. 68.

⁴⁸ APP, KW i RGP 1816–1866, sygn. 162, k. 38–39.

⁴⁹ AGAD, KRSW, sygn. 4705, k. 54–55.

⁵⁰ AGAD, KRSW, sygn. 4334, k. 115.

⁵¹ BZP, Katalog rękopisów, rps 1053, Dokumenty szkoły elementarnej w Drobinie 1862 r., k.3.

⁵² APP, NPDN, sygn. 344, k. 267.

⁵³ W. C a b a n, op. cit., s. 108.

miejscowych wójtów gmin, przybywali do Warszawy we własnych, często błahych interesach, między innymi składali pisemne prośby do kuratora ONW, z pominięciem władz pośrednich, co – zgodnie z obowiązującymi przepisami – było zabronione. W ten sposób nauczyciele tacy dezorganizowali proces nauczania w szkole, a siebie narażali na zbędne koszty. Dla zapobieżenia takim praktykom na Północnym Mazowszu dyrektor Gimnazjum Gubernialnego w Płocku 30 października 1848 r. polecił nauczycielom, w tymże mieście, Dionizemu Malickiemu i Ignacemu Pątkowskiemu (na podstawie pisma kuratora ONW z 12/24 października tegoż roku), aby nie przerywali swoich obowiązków bez usprawiedliwionej potrzeby i wcześniejszego pozyskania urlopu. Do 10 dni włącznie może go udzielić właściwy dyrektor (szkoły gimnazjalnej), a dłuższego – jedynie kurator⁵⁴.

Niektórzy nauczyciele, co zdarzało się sporadycznie, pragnęli skorzystać z urlopu na poratowanie zdrowia, ale że nie było to łatwe, przekonał się wymieniony wyżej D. Malicki, mający ponad 28 lat służby w zawodzie nauczycielskim, cierpiął na reumatyzm. Lekarz zaordynował mu wyjazd do wód ciechocińskich. Malicki z braku środków finansowych 26 czerwca 1855 r. zwrócił się z prośbą do dyrektora Gimnazjum Gubernialnego w Płocku o przyznanie zasiłku w wysokości jednorazowej rocznej pensji na poratowanie zdrowia. W uzasadnieniu podkreślił, iż ma długi staż nauczycielski i nie wymagał dotychczas wsparcia finansowego, a mimo corocznych pochwał za pracę w szkole elementarnej nie otrzymał żadnej innej nagrody⁵⁵.

Powyższa motywacja potwierdza jednocześnie tezę, że władze oświatowe niesłuchanie rzadko przyznawały nagrodę pieniężną nauczycielom szkół elementarnych, nawet tym, którzy mieli kilkudziesięcioletni staż i wyróżniali się w swojej pracy.

Dopiero po 10 miesiącach dyrektor wymienionego Gimnazjum pismem z 14/26 kwietnia 1856 r. poinformował Malickiego o negatywnej decyzji kuratora ONW, który w uzasadnieniu stwierdził, iż tenże pobiera płacę najwyższą, a inni zatrudnieni z niższym uposażeniem wsparcia podobnego nie otrzymują, a nawet o nie nie proszą⁵⁶.

Więcej szczęścia miał ów nauczyciel w kilka lat później, kiedy to zwrócił się z prośbą do dyrektora o dziesięciodniowy urlop, na co otrzymał zgodę 29 lipca/10 sierpnia 1856 r.⁵⁷

W środowisku nauczycieli szkół elementarnych zarówno w czasach Księstwa Warszawskiego, jak i Królestwa Polskiego, nie zgłaszano na ogół zastrzeżeń do przepisów traktujących o uzyskiwaniu urlopu. Pilnego zaś rozwiązania wymagała kwestia emerytury nauczycielskiej. Nauczyciel pracował z reguły tak długo w swoim zawodzie, dopóki był jeszcze sprawny fizycznie i umysłowo. W praktyce pracę nauczycielską przerywała ciężka choroba lub śmierć. Wcześniejsze rozwiązanie stosunku służbowego wiązałoby się z utratą pensji, mieszkania, ogrodu. Jeśli nauczyciel utracił pracę w wyniku choroby czy kalectwa, stawał się żebrakiem pozbawionym środków do życia⁵⁸.

Projekt w sprawie emerytury dla nauczycieli szkół elementarnych, rozpatrywała Rada Stanu 27 kwietnia 1827 r. na sesji Ogólnego Zgromadzenia, ale z uwagi na równą liczbę głosów (za i przeciw) nie został przyjęty. 23 maja tegoż roku Rada Administracyjna zdecydowała, iż nauczyciele szkół elementarnych, finansowani z kas miejskich, nie

⁵⁴ APP, NPDN, sygn. 333, k. 80.

⁵⁵ Ibidem, k. 207.

⁵⁶ APP, NPDN, sygn. 334, k. 12.

⁵⁷ Ibidem, k. 229.

⁵⁸ F. R z e m i e n i u k, *Szkolnictwo elementarne w Siedlcach w XIX w. przed reformą Wielopolskiego*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1973, nr 3, s. 348.

zostaną dołączeni do Stowarzyszenia Emerytalnego. Stanowisko swoje uzasadniła trudnością wyliczenia wysokości składki emerytalnej, z racji zróżnicowanych uposażeń wypłacanych nauczycielom. Faktycznie minister finansów Ksawery Drucki-Lubecki nie wyraził zgody na włączenie nauczycieli szkół elementarnych opłacanych z kas miejskich do Stowarzyszenia Emerytalnego, gdyż spowodowałoby to wydatki ze skarbu publicznego⁵⁹.

Problem świadczeń emerytalnych dla nauczycieli szkół elementarnych rozwiązano dopiero w okresie międzypowstaniowym. Postanowieniem Rady Administracyjnej z 24 października/5 listopada 1844 r. nauczyciele szkół elementarnych „stałych” uzyskali prawo do emerytury. Za szkoły elementarne „stałe” (to jest posiadające zatwierdzone etaty) uznano te, które dysponowały funduszem niezbędnym na ich utrzymanie, np. 1) własny budynek szkolny i mieszkanie dla nauczyciela wraz z zabudowaniami gospodarskimi, a w razie ich braku posiadały kapitał na ich wynajem, 2) ogród dla nauczyciela (o areale minimum jednej morgi) lub ekwiwalent w pieniądzu, 3) opał dla szkoły i nauczyciela, 4) pieniądze na opłacanie nauczyciela.

Placówki oświatowe, nie mogące spełnić wymienionych warunków, zaliczano do grupy „niestałych”. Zatrudnieni w nich nauczyciele, nie mogli być włączeni do Stowarzyszenia Emerytalnego. Nauczyciele zaś szkół elementarnych „stałych” od 1 stycznia 1844 r. mieli prawo do tak zwanych „pensji wysłużonych”. Składkę emerytalną ustalono na 6% od kwoty uposażenia rocznego i miał ją wносить w połowie sam nauczyciel, a w połowie skarb państwa. Zatrudnieni w tych placówkach nauczyciele, mogli uzyskać prawo do emerytury, pod warunkiem uiszczenia składki emerytalnej po 6% od swoich wynagrodzeń „wraz z procentami składkowymi”. W tym wypadku nie mogli liczyć na pomoc skarbu państwa. Prawie wszyscy rezygnowali z takiej możliwości i uiszczali jedynie na bieżąco składkę emerytalną. Tak było prawdopodobnie w różnych miejscowościach Królestwa Polskiego⁶⁰.

Na mocy decyzji Rady Administracyjnej z 7/19 czerwca 1846 r. włączono do Stowarzyszenia Emerytalnego również nauczycielki szkół elementarnych żeńskich i nauczycieli szkół rzemieślniczo-niedzielnich. Postanowieniem tejże Rady z 24 listopada/6 grudnia 1850 r. podwyższono dotychczasową składkę emerytalną z 6% do 10% rocznej płacy dla zarabiających powyżej 150 rs. Nauczyciele, niezależnie od wysokości wynagrodzeń, mieli uiszczać 6%, skarb państwa uzupełniał brakujące 4%. Po przepracowaniu 20 lat nauczyciel szkoły elementarnej nabywał prawo do emerytury, równającej się 1/4 pensji, po 25 latach – 1/2 pensji, po 30 latach – 3/4, a po 35 latach przysługiwała mu pełna emerytura. Z biegiem lat przepisy emerytalne dla nauczycieli były mniej korzystne⁶¹.

Prawie równocześnie z Królestwem Polskim objęto emeryturą nauczycieli szkół elementarnych w Wielkim Księstwie Poznańskim. W Ustawie z 1845 r. postanowiono, że emerytura będzie sięgała 1/3 poborów, ale nie może być niższa od 50 talarów rocznie dla osób, które miały co najmniej 20 lat pracy nauczycielskiej⁶².

⁵⁹ A. Winia rz, op. cit., s. 136.

⁶⁰ F. Rzemieniuk, op. cit., s. 348.

⁶¹ J. Schiller, *Portret zbiorowy nauczycieli warszawskich publicznych szkół średnich 1795 – 1862*, Warszawa 1998, s. 192–193.

⁶² S. Truchim, *Historia szkolnictwa i oświaty polskiej w Wielkim Księstwie Poznańskim 1815 – 1915*, t. I, 1815–1862, Łódź 1967, s. 168.

Warto zauważyć, że we Francji wprowadzono emeryturę dla nauczycieli szkół elementarnych dopiero od 1 stycznia 1854 r. z obowiązkiem uiszczania opłaty w wysokości 5% rocznie od zarobków⁶³.

Spośród nauczycieli szkół elementarnych Północnego Mazowsza część nierytmicznie opłacała składkę emerytalną, nawet z kilkuletnim opóźnieniem, co świadczyło o ich pauperyzacji.

Na przykład 12/24 sierpnia 1849 r. naczelnik powiatu plockiego wysłał dwa pisma do nauczycieli szkół elementarnych w Płocku: Dionizego Malickiego i Ignacego Pątkowskiego, aby każdy z nich uiszczył zaległą składkę na fundusz emerytalny w wysokości 6 rs za 1846 r. i w ciągu sześciu dni okazał kwit dokonanej wpłaty⁶⁴.

Jeszcze większe trudności, niż wyżej wymienieni, mieli z opłatą składki emerytalnej nauczyciele wiejscy, gdyż ich zarobki, jak wcześniej ukazano, były bardzo niskie.

NAUCZYCIEL W SPOŁECZNOŚCI LOKALNEJ

O miejscu i roli nauczyciela w społeczności lokalnej decydował splot różnorodnych czynników: status materialny, pochodzenie społeczne, wykształcenie, zaangażowanie zawodowe, stosunek miejscowego proboszcza, dziedzica, burmistrza i wójta do problemów oświaty. Zdobycie przez nauczyciela autorytetu i poszanowania nie było kwestią łatwą. Pewną przeszkodą był tu zły system pozyskiwania środków finansowych na uposażenie nauczyciela i utrzymanie szkoły poprzez składki od społeczeństwa. Społeczność lokalna postrzegała nauczyciela jako swojego sługę. Dlatego też do różnych posług wykorzystywali nauczyciela, który nie miał takich obowiązków: proboszcz jako prezes dozoru szkolnego, a później opiekun szkoły, dziedzic, wójt czy burmistrz⁶⁵.

Niektóre z wymienionych czynników scharakteryzował piszący wcześniej. Przedmiotem dalszych rozważań będą głównie relacje między nauczycielem a osobami pełniącymi wyszczególnione funkcje oraz stosunek członków towarzystwa szkolnego do zatrudnionego i problemów szkoły. Relacje te i ów stosunek można ukazać w odniesieniu do Północnego Mazowsza, na podstawie choćby niektórych, wybiórczo wziętych, przykładów.

Wrogi stosunek do nauczyciela miejscowej szkoły elementarnej przejawiał proboszcz zatoryjsko-jasiennicki, ks. Gościcki. 25 stycznia 1822 r. władze województwa plockiego powiadomiły Konsystorz Generalny w Pułtusku, iż wymieniony duchowny namawiał włościan, aby nie posyłali dzieci do szkoły⁶⁶.

Źle układały się relacje dwóch kolejnych nauczycieli szkół elementarnych Franciszka Napalewskiego i Franciszka Rzepczyńskiego w Andrzejewie z miejscowym opiekunem szkoły, ks. proboszczem Mateuszem Łojewskim. Z raportu inspektora Szkoły Obwodowej w Pułtusku wynika, że nauczyciele ci upominali się o drewno opałowe należne placówce oświatowej, które ów opiekun przywłaszczył sobie. Proboszcz andrzejewski z powodu osobistej niechęci, chcąc zaszkodzić wymienionym nauczycielom, ukazał ich przed Komisją Rządową SWD i OP w złym świetle. Komisja po uzyskaniu dowodów od władz oświatowych domagała się w piśmie z 10/22 marca 1839 r. do biskupa diecezji

⁶³ J. Ł a p i c k i, *Szkoły elementarne w Królestwie Polskim, z uwagą na stosunki szkół ludowych w krajach zachodnich Europy*, „Niwa” 1879, t. XVI, z. 115, s. 542.

⁶⁴ APP, NPDN, sygn. 333, k. 96–97.

⁶⁵ W. C a b a n, op. cit., s. 114.

⁶⁶ ADP, AKP 1797–1864, sygn. 208a (700), k. 105.

płockiej surowej kary dla ks. M. Łojewskiego. 25 marca/6 kwietnia tegoż roku biskup płocki poinformował wymienioną Komisję, że odwołał z funkcji opiekuna szkoły ks. Łojewskiego, a inspektor Szkoły Obwodowej na jego miejsce przedstawił miejscowego wikarego ks. Adama Gutkowskiego⁶⁷.

Z reguły, jeśli proboszcz jako prezes dozoru szkolnego (lub później opiekun szkoły) nie wywiązywał się ze swoich obowiązków, to również źle układały się jego kontakty służbowe z nauczycielem. Według raportów za rok szkolny 1850/1851 nie zajmowali się szkołami elementarnymi ich opiekunowie: ks. Gogolewski w Czyżewie, ks. Kwasiborski w Serocku i ks. Glinka w Wyszkowie⁶⁸.

Zdecydowana większość proboszczów – wywiązywała się dobrze z obowiązków opiekunów szkół, co korzystnie rzutowało na ich relacje z nauczycielami. W raporcie za rok szkolny 1850/1851 wymieniono w grupie dobrych opiekunów, między innymi księży: Wolińskiego z Lipna, Przybyszewskiego z Bieżunia, Dłużniewskiego z Ostrołęki i Kozmowskiego z Radzanowa⁶⁹.

Spośród nauczycieli szkół elementarnych badanego regionu dużym autorytetem i poszanowaniem cieszył się Antoni Trespe, zatrudniony w Raciążu od początku listopada 1817 r. aż do śmierci, to jest do 20 listopada/2 grudnia 1853 r. Począwszy od 1824 r. pełnił on jednocześnie drugą funkcję w tym mieście – kontrolera urzędu skarbowego. A. Trespe miał też dobrą opinię u kilku kolejnych księży proboszczów raciążskich⁷⁰.

Sytuacja nauczycieli szkół elementarnych w miastach prywatnych była na ogół gorsza niż w miastach rządowych. Relacje między właścicielem miasta a nauczycielem układały się przeważnie źle. Jednym z przykładów może tu być małe miasteczko Skępe (powiat lipnowski). Jego dziedzic Józef Zieliński od 1793 r. toczył długotrwałe procesy sądowe z mieszkańcami. Zakończyły się one w 1840 r. przyłączeniem do dworu 120 włók (3600 mórg) ziemi kosztem mieszkańców. Sporny grunt zatrzymał Gustaw Zieliński, który po śmierci stryja (w 1847 r.) objął dobra skępskie⁷¹. Konflikty z mieszkańcami rzutowały niewątpliwie na brak zainteresowania dziedziców skępskich trudną sytuacją finansową szkoły elementarnej, którą od 29 marca/10 kwietnia 1836 r. Komisja Rządowa SWD i OP zezwoliła otworzyć miejscowemu zgromadzeniu księży bernardynów⁷².

Były też miasta prywatne w województwie (guberni) płockim, w których stosunki ich właścicieli z nauczycielami elementarnymi układały się należycie. Tak było między innymi w Drobinie, gdzie jego właściciel przekazał na potrzeby miejscowej szkoły elementarnej budynek drewniany oraz ogród dla nauczyciela⁷³. W rozkładzie składki szkolnej, jaka miała być pobrana w 1862 r., figurowało obok mieszkańców tego miasta nazwisko dziedziczki drobińskiej, Augusty Kenkiel, deklarującej uiścić przepisaną kwotę 15 rs⁷⁴.

Nie zawsze nauczyciel zdołał pozyskać przychylność rodziców. Zdarzało się sporadycznie, że ci domagali się jego zmiany. Sytuacja taka miała miejsce w Szreńsku w 1831 r., kiedy to Adam Sokołowski w imieniu mieszczan złożył pismo do władz oświatowych

⁶⁷ Ibidem, k. 115, 118.

⁶⁸ Ibidem, k. 254.

⁶⁹ Ibidem, k. 249.

⁷⁰ J. B a r a ń s k i, *Raciąż w okresie porzbirowym (do 1864 r.)*, [w:] *Mazowsze Północne w latach walk o niepodległość (1794 – 1920)*, oprac. zb. Aleksander Kociszewski i inni, Ciechanów 1993, s. 146.

⁷¹ AGAD, KRSW, sygn. 4656, Rząd Gubernialny Płocki do KRSW i D, Płock 29 września/11 października 1866 r. (brak numeracji stron, dalej: bn).

⁷² *Materiały do dziejów szkolnictwa na Mazowszu*. Wypisy z archiwaliów diecezjalnych XIX wieku, zebrał i do druku przygotował ks. M.M. Grzybowski, t. I, Warszawa – Łowicz 1995, s. 340.

⁷³ Ibidem, s. 93.

⁷⁴ BZP, Katalog rękopisów, rps 1053, op. cit., k. 5.

o odwołanie nauczyciela szkoły elementarnej, Niecyaka i mianowanie na jego miejsce innej osoby⁷⁵.

W miastach północnomazowieckich relacje między burmistrzem a nauczycielem były przeważnie poprawne. Między innymi dobrą opinię u burmistrza Zakrocymia i jego mieszkańców wypracował sobie młody nauczyciel Ignacy Pątkowski.

Następnie I. Pątkowski, na mocy rozporządzenia kuratora ONW z 13/25 czerwca 1845 r., otrzymał nominację na drugiego nauczyciela szkoły elementarnej w Płocku i w takim charakterze pozostał do 5/17 kwietnia 1863 r., kiedy na własną prośbę został zwolniony, aby niebawem podjąć pracę w szkole początkowej we wsi Oborach (powiat lipnowski). Również w Płocku, podobnie jak w Zakrocymiu, zyskał uznanie u władz oświatowych i stowarzyszonych⁷⁶.

Podobnym autorytetem jak I. Pątkowski cieszył się także, wymieniony już wielokrotnie, Dionizy Malicki.

Wielkie uznanie i szacunek mieszkańców Płońska i władz oświatowych zaskarbił sobie miejscowy nauczyciel szkoły elementarnej Jan Demby, o czym świadczyły protokoły wizytacyjne z 1817 i 1819 r. (miał wówczas prawie 80 lat)⁷⁷. Zmarł 9 września 1831 r. w wieku 89 lat⁷⁸. J. Demby był w tym okresie najdłużej żyjącym nauczycielem szkoły elementarnej na Północnym Mazowszu.

Nauczyciele szkół elementarnych, zwłaszcza w miastach, uczestniczyli w życiu towarzyskim kształtującej się inteligencji (z okazji chrztów czy zawierania małżeństw). Można przytoczyć wiele przykładów z badanego regionu. Oto niektóre z nich.

22 lipca 1823 r. spisano w Płońsku akt zawarcia małżeństwa Jana Gotlib Małeckiego z Petronellą Majorkiewicz, córką byłego burmistrza Andrzeja Majorkiewicza. Jednym z trzech świadków, którzy podpisali ten akt był Franciszek Piotrowski, nauczyciel miejscowej szkoły elementarnej⁷⁹.

10/22 kwietnia 1841 r. sporządzono w Płońsku akt urodzenia Józefa Jana – syna miejscowego nauczyciela, Tomasza Korytowskiego. Rodzicami chrzestnymi byli kasjer miejski Jan Kobuszewski i Ludwika Majorkiewicz – córka byłego burmistrza płońskiego A. Majorkiewicza. 12/24 października tegoż roku spisano tamże akt urodzenia Anny Teresy, córki wymienionego wyżej burmistrza. Pod aktem chrztu dziecka podpisali się przedstawiony wcześniej J. Kobuszewski i H. Korytowska, żona nauczyciela⁸⁰.

Na ogół w miastach rządowych regionu północnomazowieckiego dobrze układały się stosunki między burmistrzem a nauczycielem, gorzej zaś w prywatnych ośrodkach miejskich. W trudniejszej sytuacji był nauczyciel w środowisku wiejskim, którego postrzegali jako służącego, nie tylko stowarzyszeni czy proboszcz, ale także wójt. Ten ostatni nie troszczył się przeważnie o uposażenie nauczyciela, o jego warunki pracy i mieszkaniowe.

Na przykład wójt gminy Gołymin nie zlecił remontu budynku szkoły, gdzie było mieszkanie dla nauczyciela Tomasza Rowińskiego i izba lekcyjna. Wójt ten przez kilka lat zwlekał z restauracją pomieszczeń szkolnych także za następcy.

⁷⁵ AGAD, KRSW, sygn. 4667 (bn).

⁷⁶ APP, NPDN, sygn. 132, k. 17, 19, 57.

⁷⁷ *Materiały do dziejów...*, s. 277–278.

⁷⁸ Archiwum Państwowe w Grodzisku Mazowieckim (APGM), Akta urodzeń i zgonów wyznania chrześcijańskiego parafii rzymskokatolickiej płońskiej z 1831 r. (nr aktu 275), dalej: Akta ur. i zg.

⁷⁹ Ibidem, Akta ur. i zg....z 1823 r. (nr aktu 23).

⁸⁰ Ibidem, Akta ur. i zg....z 1841 r. (nr aktu 53 i 126).

Nauczyciele gminy gołymińskiej nie znaleźli wsparcia stowarzyszonych, którzy byli obojętni na ich trudną sytuację mieszkaniową i na fatalny stan techniczny szkoły⁸¹.

Trudną sytuację w społeczności lokalnej, zwłaszcza wiejskiej, mieli nauczyciele szkół elementarnych, nie tylko na Północnym Mazowszu. Również w innych regionach Królestwa Polskiego niska była ich pozycja w środowisku. Tezę tę można skonkretyzować choćby kilkoma przykładami.

W 1821 r. doszło w Końskich (obwód opoczyński) do konfliktu miejscowego proboszcza z nauczycielem, po którego stronie opowiadała się społeczność lokalna. Proboszcza odwołano z funkcji prezesa dozoru szkolnego, ponieważ donosy na nauczyciela szkoły elementarnej okazały się nieprawdą⁸².

Niekorzystnie dla nauczyciela szkoły elementarnej w Łaznowie (obwód rawski) Rybińskiego zakończył się niezawiniony przez niego konflikt z proboszczem ks. Janiszewskim. W jego wyniku nauczyciel ów 27 maja 1826 r. opuścił Łaznów i podjął pracę w Lubochni. Na miejsce Rybińskiego zatrudniono Stanisława Rykalskiego, którego głos w sprawach szkoły nie miał większego znaczenia⁸³.

Negatywnie ustosunkowany do nauczyciela Leona Borzęckiego i szkoły był dziedzic miasteczka Gorzkowa (województwo lubelskie). W tej sytuacji nauczyciel w 1835 r. samowolnie zrezygnował z dalszej pracy. Po rocznej przerwie w funkcjonowaniu szkoły następcą L. Borzęckiego został Antoni Chotyński, który choć był niezłym nauczycielem, aby być lojalnym wobec dziedzica, nie troszczył się o sprawy szkoły⁸⁴.

Eugenia Podgórska, analizując szkolnictwo elementarne na wsi obwodu rawskiego w latach 1815–1830, stwierdziła między innymi, że pozycja nauczyciela we wsiach czy miastach rządowych była znacznie wyższa niż w dobrach prywatnych. Dlatego też na jednej posiadzie nauczyciel był z reguły kilka lat. Zatrudniony w szkole położonej na wsi szlacheckiej był w dużym stopniu zależny od dziedzica, częściej też poszukiwał nowego miejsca pracy⁸⁵.

Sformułowane konkluzje znajdują potwierdzenie na Północnym Mazowszu także w okresie międzypowstaniowym.

Ukazane wyżej problemy skłaniają do sformułowania następującej syntezy.

Wyższy nieco był status materialny nauczycieli w miastach, zwłaszcza rządowych, niż ich kolegów pracujących na wsi. Ci pierwsi odgrywali większą rolę w swoim środowisku w porównaniu z nauczycielami wiejskimi. Wielu z nich brało udział w życiu towarzyskim, kształtującej się inteligencji miejskiej, np. z okazji chrzcin czy wesel.

Warto przytoczyć tu pozycję w społeczności lokalnej, zasłużonego dla oświaty elementarnej w Lublinie, Jana Ciepiewskiego. Zatrudniony był w rządowej męskiej szkole elementarnej, a ponadto w każdą niedzielę prowadził zajęcia w szkole rzemieślniczej dla terminatorów od momentu jej założenia, tj. od 1 stycznia roku 1819⁸⁶. W obydwóch stosował metodę wzajemnego nauczania. Władze oświatowe, między innymi w roku szkolnym 1834/1835 jako wzorową oceniły jego postawę i gorliwość nauczycielską⁸⁷.

Jan Ciepiewski, pisząc o pochodzeniu społecznym swoich wychowanków, podkreślił, że wywodzą się z rodzin spauperyzowanych „ze stanu wyrobniczego, rzemieślni-

⁸¹ APP, NPDN, sygn. 344, k. 18, 208.

⁸² W. C a b a n, op. cit., s. 115.

⁸³ S. I g n a r, *Historia szkoły w Łaznowie*, Warszawa 1959, s. 33–34.

⁸⁴ J. D o b r z a ń s k i, *Z dziejów walki...*, s. 229.

⁸⁵ E. P o d g ó r s k a, *Rozwój szkół...*, s. 149.

⁸⁶ A. W i n i a r z, op. cit., s. 142.

⁸⁷ K. P o z n a ń s k i, *Oświata...*, t. I, s. 133, 139.

czego, ubogich urzędników, biednych mieszczan, dzieci służących i najniższej klasy ludzi”⁸⁸.

W celu przyjęcia z pomocą najbardziej potrzebującym uczniom zabiegał u władz miasta, aby w budżecie szkolnym znalazły się niezbędne kwoty. Sam na ten cel zbierał pieniądze, np. przy okazji zapisów do szkoły, zebrań rodziców, czy popisów szkolnych. Pracą zawodową i społeczną zaskarbił sobie powszechny szacunek miejscowej społeczności⁸⁹.

Nauczyciele szkół elementarnych regionu północnomazowieckiego mieli niskie uposażenie. Pensje wypłacano nieregularnie, często z wielomiesięcznym opóźnieniem i nie zawsze w całości. Większość zatrudnionych miała złe warunki mieszkaniowe. Zbyt późno objęto nauczycieli szkół elementarnych (tylko szkół „stałych”) systemem emerytalnym.

Pozycja nauczyciela w społeczności lokalnej, zwłaszcza na wsi, była niska. Pleban, dziedzic, wójt czy też stowarzyszeni traktowali go jak sługę. Wątpliwy autorytet nauczyciela osłabiały konflikty z przełożonymi, często nie z jego winy.

⁸⁸ Cyt za: J. D o b r z a ń s k i, *Ze studiów...*, s. 130.

⁸⁹ Ibidem.

WERONIKA BARBARA KOŁTUN
Zamość

SIEĆ I ORGANIZACJA SZKÓŁ POWSZECHNYCH W POWIECIE ZAMOJSKIM W LATACH 1918–1939

Odzyskanie przez Polskę niepodległości stworzyło realne warunki rozwoju narodowego szkolnictwa. Odziedziczone po zaborach trzy odrębne systemy szkolne, zróżnicowane organizacyjnie i programowo, nie mogły stanowić wzorca dla tworzącego się polskiego systemu edukacji narodowej. Po przejęciu szkół przez Departament Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (WRiOP), rozpoczęto pracę nad organizacją nowej administracji szkolnej. Tworzono sukcesywnie kuratoria okręgów szkolnych i inspektoraty. Lublin jako największy ośrodek Lubelszczyzny stanowił samodzielny okręg szkolny, a tereny województwa lubelskiego, w tym także powiat zamojski, należały do Okręgu Szkolnego Warszawskiego. Kuratorium Okręgu Szkolnego Lubelskiego w Lublinie powołano na mocy rozporządzenia Ministra WRiOP z 8 VIII 1925 r., przez wydzielenie z obszaru warszawskiego kuratorium, terytorium województwa lubelskiego¹. Od tej daty szkolnictwo powiatu zamojskiego podporządkowane zostało nadzorowi lubelskiego kuratorium. Władzą pierwszej instancji w ośrodkach miejskich (w powiatach) był inspektor szkolny. W Zamościu, na stanowisko to, centralne władze oświatowe mianowały Ignacego Pytlakowskiego, absolwenta uniwersytetu w Dorparcie². Inspektor szkolny, kierując się wytycznymi Departamentu WRiOP, przystąpił do organizacji administracji szkolnej i przejęcia istniejących szkół od władz austriackich. Ostateczny termin zakończenia tych prac ustalono na dzień 1 IX 1917 r.³. W tym dniu inspektor Ignacy Pytlakowski przejął od władz austriackich 146 szkół początkowych, w tym 137 jednoklasowych, do których uczęszczało 11697 uczniów⁴. Planowa organizacja szkolnictwa powszechnego rozpoczyna się jednak dopiero od momentu odzyskania niepodległości.

¹ „Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej” 1925, nr 86, poz. 594; („Dz. U. R. P.”); W. Ćwik i J. R e d e r, *Lubelszczyzna – dzieje rozwoju terytorialnego, podziałów administracyjnych i ustroju władz*, Lublin 1977, s. 124.

² Archiwum Państwowe w Zamościu (dalej: APZ), Inspektorat Szkolny w Zamościu, sygn. 1.

³ B. S z y s z k a, *Szkolnictwo Zamościa w dwudziestolecie międzywojennym*, Warszawa 1987, s. 25.

⁴ K. K o n a r s k i, *Dzieje szkolnictwa w b. Królestwie Kongresowym w latach 1915–1918*, Kraków 1921, s. 70–73.

W roku szkolnym 1918/1919 w powiecie zamojskim było 148 szkół powszechnych z 202 nauczycielami i 11694 uczniami. Były to przeważnie szkoły o najniższej organizacji. 97% ogólnej liczby szkół stanowiły szkoły jedno- i dwuklasowe, w których nauka trwała z reguły tylko 3 do 4 lat. Na jednego nauczyciela przypadało około 57,8 uczniów. Szkół o najwyższej organizacji, czyli 6- i 7-klasowych o 6 względnie o 7 siłach nauczycielskich i siedmioletnim okresie nauczania nie było⁵.

Zasadnicze znaczenie dla rozwoju szkolnictwa powszechnego miało ukonstytuowanie się centralnych władz oświatowych, które od początku istnienia przystąpiły do stopniowej racjonalizacji rozbudowy szkolnictwa powszechnego. Pierwszym krokiem w kierunku opanowania całości zagadnień, związanych z budową szkoły powszechnej było zebranie danych na temat stanu i doraźnych potrzeb szkolnictwa początkowego na terenach byłego Królestwa Polskiego⁶. W czerwcu 1919 r. podjęto prace nad podniesieniem poziomu organizacyjnego szkół powszechnych poprzez reorganizację sieci szkolnej⁷. Inspektorzy szkolni zostali zobligowani, aby opracować do końca października 1919 r., projekt sieci szkolnej z uwzględnieniem następujących warunków:

„1) aby wszystkie dzieci w wieku szkolnym miały zapewnioną możliwość korzystania z dobrodziejstw szkoły;

2) aby wszystkie dzieci w wieku szkolnym miały zapewnioną szkołę najwyższej organizacji;

3) aby każda gmina miała przynajmniej jedną szkołę najwyżej zorganizowaną, tj. siedmioklasową”⁸.

Realizacja tych projektów wymagała łączenia kilku wsi w jeden rejon szkolny. To pociągało za sobą konieczność naprawy dróg i dowożenia dzieci do szkół bardziej oddalonych, budowy dużej liczby odpowiednich gmachów szkolnych oraz przygotowania niezbędnej ilości wykwalifikowanych nauczycieli. Wszystko to wiązało się z dużymi nakładami finansowymi zarówno państwa, jak i organów samorządowych. Często też trzeba było przekonywać rodziców o potrzebie posyłania dzieci do szkoły.

W 1919 r. Ministerstwo WRiOP, po przeprowadzeniu korekty w lokalnie opracowanych projektach, zatwierdziło dla poszczególnych województw, powiatów projekty sieci szkolnej. W powiecie zamojskim w roku szkolnym 1919/1920 były 153 szkoły. Szkół jedno-, dwu-, trzyklasowych było najwięcej, bo aż 151 (98,6%), Szkół pięcioklasowych – 1 (0,7%), sześcioklasowych nie było, a pełnych siedmioklasowych – 1 (0,7%)⁹.

W latach 1918–1922 w powiecie zamojskim, mimo różnorodnych trudności, widoczny był szybki rozwój szkolnictwa powszechnego. Dzięki zaangażowaniu nauczycielstwa, samorządów szkolnych i terytorialnych, przy inicjatywie niektórych pracowników nadzoru pedagogicznego oraz pomocy całego społeczeństwa, obraz szkolnictwa powszechnego szybko się zmieniał. Entuzjazm ludności, pragnącej mieć własną szkołę, udzielał się władzom szkolnym, które zezwalały na tworzenie szkół wszędzie tam, gdzie były po temu nawet minimalne warunki.

Szkoły powstawały więc w każdej niemal miejscowości, w której liczba dzieci w wieku 7–14 lat wynosiła co najmniej 40 w ciągu następujących po sobie trzech lat.

⁵ „Teka Zamojska” 1939, nr 2, s. 88. i s. 92.

⁶ Tamże, s. 88, 92.

⁷ B. S z y s z k a, op. cit., s. 26. M. F a l s k i, *Materiały do projektu sieci szkół powszechnych na obszarze 5 województw: warszawskiego, łódzkiego, kieleckiego, lubelskiego i białostockiego oraz m. st. Warszawy*, Warszawa 1925, s. 7.

⁸ Tamże, s. 7.

⁹ „Teka Zamojska” 1939, nr 2, s. 88.

Ilość szkół niemal z miesiąca na miesiąc rosła. W powiecie zamojskim w roku 1914 liczba szkół początkowych wynosiła 46; w roku 1918/1919 – 148, a w 1919/1920 – 153¹⁰.

Równolegle podejmowano wysiłki w kierunku podnoszenia poziomu organizacyjnego szkół powszechnych. W niektórych gminach zaczęto wprowadzać, dość daleko idące, korekty sieciowe, powodujące likwidację małych, słabych organizacyjnie szkół. W powiecie zamojskim w roku szkolnym 1920/1921 były 154 szkoły, a w dwa lata później liczba ich uległa zmniejszeniu i wynosiła 151¹¹.

Rozwój szkolnictwa powszechnego w powiecie zamojskim i jego stan organizacyjny w latach 1918–1922

Rok szkolny	Ilość szkół w roku szkolnym												Ra- zem		
	1-kl.		2-kl.		3-kl.		4-kl.		5-kl.		6-kl.			7-kl.	
1918/1919	136	91,9%	8	5,4%	2	1,3%	1	0,7%	1	0,7%	–	–	–	–	148
1920/1921	138	89,7%	10	6,5%	2	1,3%	1	0,6%	–	–	1	0,6%	2	1,3%	154
1922/1923	106	70,2%	36	23,8%	3	2%	3	2%	–	–	–	–	3	2%	151

Źródło: „Teka Zamojska” 1939, nr 2, s. 88.

Główny nacisk w latach 1918–1922 położono na rozwój ilościowy szkół powszechnych i na objęcie nauką jak największej liczby dzieci w wieku obowiązku szkolnego, natomiast poważniejszym przeobrażeniom nie uległ stopień organizacyjny szkół początkowych. Na terenie Galicji w latach 1911–1922 ilość szkół 1- i 2-klasowych zmniejszyła się z 87,3% do 76,3%, a szkół 6- i 7-klasowych zwiększyła się z 5,1% do 6,7%. W byłym Królestwie w roku szkolnym 1910/1911 nie było w ogóle szkół 6- i 7-klasowych, dopiero w roku szkolnym 1922/1923 przekształcono na takie większość szkół miejskich, dodając sukcesywnie klasy oraz około 0,5% szkół wiejskich.

Na terenie całej Polski odsetek szkół o 1 i 2 nauczycielach wynosił na wsi 88,7%, o 3, 4 i 5 nauczycielach – 8,8%, o 6, 7 i większej liczbie nauczycieli – 2,5%. W miastach przeważały już szkoły wyżej zorganizowane¹².

Mimo podejmowania wysiłków w kierunku podnoszenia poziomu organizacyjnego szkół powszechnych rezultaty w tym zakresie w latach 1918–1922 były niewielkie. Zdawały się przypadki, że istniało obok siebie kilka szkół jednoklasowych.

¹⁰ APZ, Inspektorat Szkolny w Zamościu, 139, s. 85–88.

¹¹ Tamże, s. 88.

¹² K. Trzebiatowski, *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1918–1932*, Wrocław 1970, s. 82–83.

Zjawisko masowego powstawania szkół, nisko zorganizowanych, poddawane było niejednokrotnie ostrej krytyce. Zdawano sobie sprawę, że przeprowadzenie zasady jednolitości ustroju szkolnego wiązało się ściśle ze zlikwidowaniem szkół jedno, dwu i trzyklasowych, które nie dawały swym absolwentom praw do ubiegania się o przyjęcie do szkół zawodowych i średnich ogólnokształcących. Postulaty nie znalazły właściwego odzwierciedlenia w praktyce.

Od 1922 r. polityka szkolna skierowana została na drogę tworzenia szkół wyżej zorganizowanych przez komasację powstałych w pierwszym okresie szkół jednoklasowych. Do reorganizacji sieci szkolnej przyczyniły się w tym okresie ustawa z 1922 r. o zakładaniu i utrzymaniu publicznych szkół powszechnych oraz obszerne rozporządzenie wykonawcze z dnia 30.05.1923 r. Sankcjonowały one jednak, zwłaszcza na wsi, szkoły najniższego stopnia organizacyjnego, tj. szkoły 1- i 2-klasowe oraz nie nakładały obowiązku zakładania w każdej gminie przynajmniej jednej szkoły 7-klasowej w przypadku braku ilości dzieci przewidzianej przepisami. Ustalały także długość drogi dziecka do szkoły na 3 km (w rzeczywistości promień obwodów szkolnych w Polsce przeciętnie wynosił 2,3 km, a w województwach centralnych 2,2 km), co dawało niejednokrotnie możliwość bardziej racjonalnego rozplanowania sieci szkolnej. A był to problem bardzo istotny, bo jak wynika z obliczeń M. Falskiego, przy racjonalnie rozplanowanej sieci szkolnej nawet z zachowaniem dotychczasowej normy 3 km promienia obwodu szkolnego, można było w Polsce umożliwić prawie 39% dzieci korzystanie ze szkół 6- i 7-klasowych, połowie ze szkół 3-, 5-klasowych, blisko 9% ze szkół 2-klasowych, a tylko 2% uczęłoby się w szkołach 1-klasowych. Dzieciom tym również można było zapewnić naukę w szkołach wyższego stopnia organizacyjnego przez zapewnienie dowozu¹³.

Zmiany zachodzące w stopniu organizacyjnym szkół powszechnych w Polsce w latach 1919–1922, porównane z danymi roku 1925/1926, obrazuje następujące zestawienie:

1. W roku szkolnym 1920/1921

Z ogólnej liczby szkół powszechnych publicznych i prywatnych w Rzeczypospolitej Polskiej	25521
1-klasówki stanowiły	66,4%
2-klasówki	18,5%
a więc szkoły najniższych stopni organizacyjnych stanowiły łącznie	84,9%
natomiast:	
6-klasówki stanowiły zaledwie	1,5%
7-klasówki	4,2%
czyli łącznie szkoły wyżej zorganizowane stanowiły	5,7%

2. W roku szkolnym 1925/1926

Liczba ogólna szkół wzrosła do	27336
z czego	
1-klasówki stanowiły	55,5%
2-klasówki stanowiły	22%
a więc szkoły najniższych stopni organizacyjnych stanowiły łącznie	77,5%
6-klasowe szkoły stanowiły	1,3%
a 7-klasowe	8,5%
czyli łącznie szkoły wyżej zorganizowane stanowiły	9,8% ¹⁴

¹³ S. Sempolowska, *Pisma pedagogiczne i oświatowe*, (wybór i wstęp M. Falski), Warszawa 1962, s. 349.

¹⁴ K. Trzebiatowski, op. cit., aneks na s. 351.

A zatem podnoszenie stopnia organizacyjnego szkół odbywało się w bardzo powolnym tempie, przy czym szkoły 6- i 7-klasowe były przede wszystkim przywilejem miast.

Praktykowane podnoszenie poziomu organizacyjnego szkół powszechnych, dokonywane drogą komasacji obwodów szkół niżej zorganizowanych oraz tworzenie obwodów szkolnych przy maksymalnym zwiększeniu, często ponad ustawową normę, ich zasięgu terytorialnego, spotkało się ze społeczną krytyką. Ludność, szczególnie wiejska, nie potrafiła właściwie ustosunkować się do problemu likwidacji szkół jednoklasowych. Do częstych zjawisk należało „wykradanie” dzieci, przez poszczególne opieki szkolne, by osiągnąć pożądaną liczbę. Znane były także fakty nakładania „aresztu” na sprzęty szkolne, które miały być przewiezione do innej miejscowości. Chłopi przyzwyczajeni do szkoły w każdej wsi odnosili się wrogo do komasacji szkół niżej zorganizowanych.

Istniały także przeszkody innej natury. Dla stworzenia typu siedmioklasowej szkoły trzeba było zgromadzić od 301 do 350 dzieci. Przy panującej nierówności zaludnienia (rzadkość zaludnienia niektórych okolic kraju), braku dróg bitych, obniżaniu się przyrostu dzieci w wieku szkolnym, sprostanie tym wymaganiom nie było zadaniem łatwym. Z tych też względów w roku 1925/1926 liczba szkół najwyżej zorganizowanych zwiększyła się w Polsce w porównaniu z rokiem 1922/1923 o 19,2%, a liczba jednoklasówek zmalała w tym okresie o 13,7%¹⁵.

W takich warunkach za zadowalające należy uznać rezultaty podnoszenia stopnia organizacyjnego szkół powszechnych w powiecie zamojskim. W latach 1922/1923–1925/1926 można tam zaobserwować znaczne zmiany w strukturze organizacyjnej szkolnictwa powszechnego. Redukcji uległa globalna liczba szkół, przy czym poważnie obniżyła się liczba szkół jednoklasowych, a wzrosła liczba szkół 3–7-klasowych.

Poziom organizacyjny szkół powszechnych na terenie powiatu zamojskiego w latach 1922–1925

Rok szkolny	Liczba szkół ogółem	Szkoły w/g poziomu organizacyjnego													
		1-kl.		2-kl.		3-kl.		4-kl.		5-kl.		6-kl.		7-kl.	
1922/1923	151	106	70,2%	36	23,8%	3	2%	3	2%	-	-	-	-	3	2%
1925/1926	140	72	51,4%	41	29,3%	11	7,9%	9	6,4%	1	0,7%	2	1,4%	4	2,9%

Źródło: „Teka Zamojska” 1939, nr 2, s. 88.

W roku szkolnym 1922/1923 w powiecie zamojskim szkół 1- i 2-klasowych było 142, co stanowiło 94% ogółu szkół powszechnych, w trzy lata później szkół 1 i 2-klasowych było 113, co stanowiło 80,7%. Szkół 3- i 4-klasowych w roku szkolnym 1922/1923 w powiecie zamojskim było po 3–2%, a 1925/1926 szkół 3-klasowych było 11–7,9%, a liczba szkół 4-klasowych wzrosła do 9, co stanowiło 6,4% ogółu szkół powszechnych. W roku szkolnym 1922/1923 szkół 5- i 6-klasowych nie było, a w 1925/1926 5-klasowych szkół było 1 – 0,7%, 6-klasowych – 2, co stanowi 1,4%. Nieznacznie zwiększyła się liczba szkół 7-klasowych. W roku szkolnym 1922/1923 było ich 3 i stanowiły one 2% wszystkich szkół powszechnych, a w 1925/1926 były 4, co stanowiło 2,9%.

¹⁵ W. G a r b o w s k a, *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1932–1939*, Wrocław 1976, s. 25.

Reorganizacja sieci szkolnej, przeprowadzona w roku szkolnym 1926/1927, miała jednak nie tylko dodatnie, ale i ujemne strony. Wzrosła liczba szkół najwyższego stopnia organizacyjnego. Dodać należy, że coraz powszechniej zyskiwano zrozumienie ludności dla wyższości szkół skomasowanych, które dawały większe korzyści ludności, a dzieciom otwierały drogę do szerszych horyzontów myślowych i możliwości życiowych. Były i minusy, tej pośpiesznie skonstruowanej, sieci szkolnej. Zniesiono wprawdzie wiele szkół jednoklasowych, ale na ich miejsce, w wielu przypadkach, organizowano tzw. „klasy eksponowane”, które w rzeczywistości były zamaskowanymi „jednoklasówkami” (dzieci z klas I i II pobierały naukę w klasach eksponowanych, starsze uczęszczały do najbliższej szkoły skomasowanej). Pod względem organizacyjnym i formalnym były to klasy pozostające pod kierownictwem szkoły skomasowanej. Ponieważ niejednokrotnie odległości „klas eksponowanych” od macierzystej szkoły były znaczne, klasy te pędziły żywot „jednoklasówek” kadłubowych. Negatywnym zjawiskiem był także fakt, że wiele szkół pośpiesznie skomasowanych nie wytrzymało próby życia i uległo powtórnemu rozkładowi. Najczęściej przyczyniały się do tego trudności komunikacyjne, przeszkody terenowe i inne utrudnienia lokalne. Prowadzona komasacja szkół przyniosła więc różne efekty w skali powiatu, jednak ogólnie przyczyniła się do poprawy stanu organizacyjnego szkół powszechnych.

W roku szkolnym 1928/1929, który w odczuciu ludności bilansował dokonania na polu szkolnictwa powszechnego, w 95,3% osiągnięto realizację powszechności nauczania. Sieć szkolna kraju zamykała się w 25170 obwodach szkolnych. Podniósł się stopień organizacyjny szkolnictwa¹⁶.

Szkoły powszechne w Polsce w r. szk. 1928/1929 wg podziału na miasto i wieś.

	1-kl.		2-kl.		3-kl.		4-kl.		5-kl.		6-kl.		7-kl.		8-kl.		Wydziałowe		Razem
w całym państwie	11849	47,1%	6061	24,1%	2674	10,6%	1170	4,7%	595	2,4%	341	1,4%	2257	8,9%	138	0,6%	61	0,2%	25146
w miastach	99	4,8%	59	2,9%	48	2,4%	39	1,9%	59	2,6%	53	2,6%	1592	77,7%	41	2%	58	2,8%	2048
po wsiach	11750	50,9%	6002	25,9%	2626	11,4%	1131	4,9%	536	2,3%	288	1,2%	665	2,9%	97	0,5%	3	0,1%	23098

Źródło: St. Machowski, *O jutro szkoły polskiej*, Warszawa 1930, s. 9.

Jak wynika z powyższych wyliczeń w roku szkolnym 1928/1929 w miastach było 2048 szkół, ze zdecydowaną przewagą szkół wyżej zorganizowanych. Natomiast na wsiach było 23098 szkół, lecz w sposób znaczny przeważały szkoły nisko zorganizowane, zwłaszcza jedno- i dwuklasowe.

Prawidłowości te w stosunku wprost proporcjonalnym znalazły potwierdzenie w powiecie zamojskim. W roku szkolnym 1928/1929 były 123 szkoły powszechne, w których uczyło 331 nauczycieli, a liczba dzieci objętych nauką wynosiła 18283. Odsetek szkół 1-klasowych zmalał do 36% a szkół 6- i 7-klasowych wzrósł do 8,9%¹⁷.

¹⁶ St. Machowski, *O jutro szkoły polskiej*, Warszawa 1930, s. 9.

¹⁷ „Teki Zamojska” 1939, nr 2, s. 88, 92.

Mimo widocznego podnoszenia się poziomu organizacyjnego szkół, tak w całej Polsce, jak i w powiecie zamojskim, stan ten ciągle budził niepokój szerokich rzesz społeczeństwa, które domagało się rzeczywiście jednolitego ustroju szkolnictwa, a osiągnięcia dotychczasowe traktowano jako podstawę do dalszej wyężonej pracy nad doskonaleniem sieci szkolnej.

W 1929 r. Kuratorium Okręgu Szkolnego Lubelskiego przystąpiło do dalszej modernizacji struktury sieci szkolnej. Nowy projekt organizacji sieci szkolnej miał zostać wprowadzony w życie od początku roku szkolnego 1929/1930¹⁸. W rzeczywistości, dopiero w 1930 r., Kuratorium wystąpiło do samorządów szkolnych z propozycją by przy współpracy z inspektorami szkolnymi opracowały one lokalne plany sieci szkolnej, które stanowiłyby podstawę do dalszych weryfikacji już w Kuratorium i opracowania najbardziej optymalnego projektu organizacji szkolnictwa. Ideą przewodnią w pracach lokalnych było zalecenie, aby „wszystkie dzieci w wieku szkolnym uczyły się bezwarunkowo w szkołach możliwie najwyżej zorganizowanych”¹⁹. Na specjalnie w tym celu zwołanym posiedzeniu, zalecano, aby organizacja każdej szkoły była dokładnie i wnikliwie rozważona przez dozór szkolny. Posiedzenia te miały się odbywać w obecności przedstawicieli opiek szkolnych w ciągu lutego 1930 r. Dozory szkolne miały dać odpowiedź na następujące pytania:

1. Czy istniejąca szkoła powszechna zaspokaja w dostatecznej mierze potrzeby szkolne dla danego obwodu?
2. Czy wszystkie dzieci w wieku szkolnym mogą uczęszczać do szkoły?
3. Czy droga każdego z nich nie przekracza trzech kilometrów?
4. Czy dzieci mogą z niej korzystać w ciągu całego roku?
5. Czy nie ma możliwości włączenia do obwodu danej szkoły jeszcze innych miejscowości?

6. Czy w obecnych warunkach niemożliwe jest urzeczywistnienie obwodu szkolnego, przewidzianego w planie sieci szkolnej (jeżeli szkoła nie ma stałego orzeczenia organizacyjnego i budynku odpowiednio pobudowanego?).

7. Czy lokale szkolne (wynajęte) są rozmieszczone dobrze?”²⁰.

Dodatkowo należało podać wymiary sal lekcyjnych i stan wyposażenia w sprzęt i środki dydaktyczne. Ponadto każdy dozór szkolny został zobowiązany do stwierdzenia, czy na jego terytorium są rejony bezszkolne. Przy projektowaniu planu sieci szkolnej sugerowano przyjęcie zasady, by w obwodzie szkolnym była „tylko jedna szkoła najwyższego typu organizacyjnego”. Na podstawie zebranych w ten sposób materiałów inspektorzy szkolni mieli nadesłać do Kuratorium zbiorcze wnioski w sprawie organizacji szkół w roku szkolnym 1930/1931²¹. Szczególną cechą nowej sieci szkolnej miała być daleko posunięta ostrożność w planowaniu punktów szkolnych i określenie ich stopnia organizacyjnego.

Wszędzie tam, gdzie zezwalały na to warunki, starano się zachować szkoły skomasowane, a gdzie tych warunków nie było miała nastąpić dekomasacja szkół. Całkowicie zrezygnowano z „klas eksponowanych”, które zwiększały praktycznie tylko liczbę szkół 1-klasowych.

¹⁸ „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Lubelskiego”(dalej „Dz. U. KOSL”), 1930, nr 2, s. 35.

¹⁹ Tamże, s. 36.

²⁰ Tamże, s. 37.

²¹ Tamże, s. 40.

Wprowadzana w życie, od roku szkolnego 1930/1931, nowa struktura organizacji sieci szkół powszechnych przyniosła w powiecie zamojskim dość istotne zmiany. W porównaniu z rokiem szkolnym 1925/1926 zaznaczył się spadek liczby szkół jednoklasowych (z 72 do 48). Równocześnie nastąpił wzrost liczby szkół siedmioklasowych (z 4 do 14)²².

Poziom organizacyjny szkół powszechnych w powiecie zamojskim w roku szkolnym 1925/1926 i 1930/1931

Rok szkolny	Szkoly powszechne według stopnia organizacyjnego														
	Ogółem	1-kl.		2-kl.		3-kl.		4-kl.		5-kl.		6-kl.		7-kl.	
1925/1926	140	72	51,4%	41	29,3%	11	7,9%	9	6,4%	1	0,7%	2	1,4%	4	2,9%
1930/1931	128	48	37,5%	38	29,7%	9	7,0%	11	8,6%	7	5,5%	1	0,8%	14	10,9%

Źródło: „Teka Zamojska” 1939, nr 2, s. 88.

Jak wynika z tabeli szkoły najniżej zorganizowane o 1 lub 2 nauczycielach w 1930/1931 roku szkolnego stanowiły ciągle jeszcze poważny odsetek, sięgający 67,2% ogółu szkół powszechnych, a szkoły najwyższego stopnia stanowiły tylko 10,9%.

W latach trzydziestych szkolnictwo powszechne stanęło w obliczu kryzysu gospodarczego i demograficznego. Gospodarka narodowa, borykając się z trudnościami ekonomicznymi, nie mogła zapewnić odpowiednich środków na szkolnictwo, którego potrzeby dodatkowo wzrosły, w związku z wejściem w wiek szkolny roczników objętych wyżym demograficznym.

Borykając się z trudnościami finansowymi i chcąc zapewnić dzieciom jak najwięcej miejsc w szkołach powszechnych władze oświatowe wprowadziły okólnik *W sprawie celowego przystosowania organizacji szkolnictwa powszechnego do potrzeb wzmożonego napływu dzieci szkolnych*²³. W 1931 roku miał on zdecydować o strukturze organizacyjnej szkolnictwa powszechnego w powiecie zamojskim. Tak więc, po okresie pomyślnej koniunktury w szkolnictwie, rozpoczął się czas regresu. Przy piętrzących się z roku na rok trudnościach, prace nad podnoszeniem poziomu organizacyjnego szkolnictwa musiały ustąpić miejsca trosce o zapewnienie nauki możliwie największej ilości dzieci.

W latach 1929–1932 nastąpiło wyraźne cofnięcie się pod względem poziomu szkolnictwa.

Stopień organizacyjny szkół w Polsce w latach szkolnych 1928/1929–1932/1933

Rok szkolny	Odsetek szkół o liczbie klas			
	1	2	6	7 i więcej
1928/1929	47,1	24,1	1,3	9,8
1930/1931	43,2	25,3	1,5	11,2
1932/1933	44,9	24,3	1,7	10,8

Źródło: K. Trzebiatowski, *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1918–1932*, Wrocław 1970, s. 283.

²² „Teka Zamojska” 1939, nr 2, s. 88.

²³ W. Garbowska, op. cit., s. 47.

Jeżeli chodzi o stopień organizacyjny szkół, to pewna tendencja do jego podnoszenia ujawniła się w latach 1928–1930, ale potem nastąpił proces odwrotny; odsetek szkół 7-klasowych od 1931 r. zaczął maleć i zwiększyła się z powrotem liczba szkół jednoklasowych²⁴.

W skomplikowanych warunkach, od początku roku szkolnego 1932/1933, w związku z uchwaloną przez Sejm ustawą z 11 marca 1932 r. *o ustroju szkolnictwa*, wprowadzono nową organizację szkolnictwa powszechnego. Za podstawę organizacyjną i programową ustroju szkolnego przyjęto siedmioklasową szkołę.

Artykuł 11 ustawy *o ustroju szkolnictwa* dzielił szkołę powszechną na trzy stopnie organizacyjne i trzy szczeble programowe. Pierwszy szczebel programowy obejmował elementarny zakres wykształcenia ogólnego, drugi miał stanowić rozszerzenie i pogłębienie szczebla pierwszego, a trzeci przygotować również pod względem społeczno-obywatelskim i gospodarczym. Pod względem organizacyjnym ustawa dzieliła szkoły powszechne na trzy szczeble. Szkoła I stopnia realizowała całkowicie pierwszy szczebel programowy oraz najważniejsze składniki programowe szczebla drugiego i trzeciego. Szkoła II stopnia realizowała pierwszy i drugi szczebel programowy oraz najważniejsze składniki szczebla trzeciego. Szkoła III stopnia realizowała wszystkie szczeble programowe w pełnym zakresie²⁵.

Wydany na podstawie tej ustawy *Statut publicznych szkół powszechnych siedmioklasowych* z 21 lipca 1933 r. określał zadania szkoły, ogólne zasady organizacyjne, obowiązki kierownika i nauczycieli, organizację procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz zagadnienia dotyczące uczniów. Zadania szkoły powszechnej określone zostały zgodnie z postanowieniami ustawy o ustroju szkolnictwa.

Według *Statutu publicznych szkół powszechnych* z 21 lipca 1933 r. szkoła podzielona została na trzy stopnie. Szkoła powszechna I stopnia miała dwie klasy I i II o kursie jednorocznym, klasę III o kursie dwuletnim (rocznik trzeci i czwarty), a klasa IV – trzyletnia (rocznik 5, 6, 7). Zatrudniała jednego nauczyciela przy liczbie dzieci do 60 i dwóch nauczycieli, jeżeli liczba uczniów wahała się od 61 do 120.

Szkoła powszechna II stopnia posiadała pięć klas (I–V) jednorocznych i klasa szósta dwuletnia, skupiająca roczniki szósty i siódmy. Zatrudniała trzech nauczycieli, gdy liczba dzieci kształtowała się od 121 do 160, lub czterech nauczycieli gdy liczba dzieci wahała się od 161 do 210.

Szkoła powszechna III stopnia posiadała siedem klas jednorocznych. Zatrudniała pięciu nauczycieli, przy liczbie uczniów od 211 do 260, a gdy liczba uczniów przekraczała 310 – siedmiu i więcej nauczycieli. *Statut* podkreślał, że w okresie kryzysu ogólne liczby uczniów w szkole każdego stopnia mogą być o 20 większe od obecnie obowiązujących i mogą wynosić: w szkole I stopnia o 1 nauczycielu – 80 uczniów, a w szkole o 2 nauczycielach – 140 uczniów; w szkole II o 3 nauczycielach – 180 uczniów, w szkole o 4 nauczycielach – 230 uczniów; w szkole III stopnia o 5 nauczycielach – 280 uczniów, w szkole o 6 nauczycielach – 330 uczniów²⁶.

Nowy ustrój szkolny spowodował pogorszenie sytuacji w dziedzinie organizacji szkolnictwa, zwłaszcza na wsi. Znalazło to wyraz w rozbiciu szkoły powszechnej na trzy stopnie i trzy szczeble programowe, podwyższeniu liczby dzieci, przypadających na 1 nauczyciela oraz zaliczeniu przez *Statut* „do niższych stopni wielu szkół, które miały

²⁴ K. Trzebiatowski, op. cit., s. 282.

²⁵ Dz. Urz. RP 1932, nr 38, poz. 389, s. 640–641. W. Garbowska, op. cit., s. 52.

²⁶ Dz. Urz. MWRiOP 1933, nr 14, poz. 194, s. 575–590. W. Garbowska, op. cit., s. 65–66.

wszelkie dane do zakwalifikowania do stopni wyższych”²⁷. *Statut* zaliczał bowiem do tychczasowe szkoły 1- i 2-klasowe (z 1 i 2 nauczycielami) do szkół I stopnia, szkoły 3- i 4-klasowe (o 3 i 4 nauczycielach) do szkół II stopnia, a dopiero szkoły 5-, 6- i 7-klasowe (o 5, 6, i 7 nauczycielach) do szkół III stopnia. Wynikiem takiego zaszeregowania szkół była likwidacja klas siódmych w szkołach II stopnia oraz klas piątych w szkołach I stopnia.

W zależności od stopnia organizacyjnego szkoły, ilości uczniów i nauczycieli w tych szkołach, *Statut* przewidywał odpowiednią ilość godzin dla poszczególnych szkół. W myśl okólnika Ministerstwa WRiOP z 6 kwietnia 1935 r. o poziomie organizacyjnym szkoły nie decydowała liczba dzieci w wieku szkolnym, zamieszkałych w obwodzie, ani nawet liczba dzieci zapisanych do szkoły, lecz liczba uczniów pobierających faktycznie naukę w danej szkole powszechnej²⁸.

Nowe plany nauczania wprowadzone do szkół powszechnych poszczególnych stopni organizacyjnych miały „z jednej strony wyraźny charakter oszczędnościowy, z drugiej zaś związane były z przebudową szkoły powszechnej w kierunku zwiększenia jej funkcji praktycznej przygotowującej do życia”.

Aby zauważyć te niepokojące zmiany wystarczy przeanalizować tygodniowy plan pełnej siedmioklasowej szkoły powszechnej przed i po reformie. Najbardziej straciły klasy I i II (po 3 godziny), III – 1 godzinę. Biorąc pod uwagę, że w klasach najmłodszych uczyło się najwięcej dzieci zabranie godzin w tym przedziale wiekowym musiało przynieść negatywne konsekwencje. Klasy IV, V, VI – nie dotknęły zmiany, 1 godzinę straciły kl. VII. Łącznie nowy tygodniowy plan godzin szkoły powszechnej został pomniejszony o 8 godz. tygodniowo, a liczba utraconych godzin miała wpływ na strukturę przedmiotów nauczania. Najbardziej zyskali nauczyciele uczący przedmiotów humanistycznych (35,5%), przedmiotów artystyczno-technicznych (35%), najmniej nauczyciele przedmiotów matematyczno-przyrodniczych (29,5%).

„Szkoły II stopnia pracowały według sześciu różnych wariantów planu godzin i w zależności od liczby nauczycieli oraz zakresu nauki łączonej dawały większą lub mniejszą liczbę godzin nauki ucznia: szkoły o 4 nauczycielach – od 166 do 155 godzin, szkoły o 3 nauczycielach – od 166 do 136 godzin”²⁹.

Najmniejsza liczbę godzin odjęto z planu godzin realizowanych w szkole I stopnia. Przyjmując dane statystyczne, że w roku szkolnym 1932/1933 w szkołach I stopnia uczyło się na wsi ponad 50% uczniów zmniejszenie liczby godzin musiało mieć wpływ na ich stopień edukacji³⁰.

Słaba rozbudowa sieci szkolnej, obniżanie stopnia organizacyjnego szkolnictwa powszechnego, wywoływały słuszne głosy krytyki społecznej.

Łagodny stosunkowo przebieg kryzysu szkolnego w powiecie zamojskim w dużej mierze zawdzięczać należy lokalnym władzom szkolnym, wszystkim postępowym ugrupowaniom społeczno-politycznym, nauczycielom i społeczeństwu powiatu zamojskiego. W miarę swoich bardzo ograniczonych możliwości (kryzys ekonomiczno-gospodarczy wycisnął swoje piętno niemal na wszystkich odcinkach życia społeczno-gospodarczego), niwelowali oni piętrzące się przed szkolnictwem trudności.

²⁷ M. Fałski, *Koncepcja szkoły powszechnej i jej roli w ustroju szkolnictwa w okresie międzywojennym w Polsce*, „Rozprawy z dziejów oświaty”, t. I, Wrocław 1958, s. 213–214.

²⁸ B. Ługowski, *Szkolnictwo w Polsce 1929–1939 w opinii publicznej*, Warszawa 1961, s. 53.

²⁹ W. Garbowska, op. cit., s. 95–96.

³⁰ W. Garbowska, op. cit., s. 98.

„Liczba szkół powszechnych w latach 1932/1933–1935/1936, wzrosła o 1148 nowych szkół. Cechą charakterystyczną tego wzrostu był większy przyrost szkół jednoklasowych (1402) niż przyrost ogólny”³¹.

W latach trzydziestych w powiecie zamojskim obserwujemy ograniczony ilościowy rozwój sieci szkolnej.

Szkoły powszechne w powiecie zamojskim w latach 1931–1937

Rok szkolny	Szkoły														Ra- zem
	1-kl.		2-kl.		3-kl.		4-kl.		5-kl.		6-kl.		7-kl.		
1931/1932	47	37,9%	35	28,2%	12	9,7%	9	7,3%	7	5,6%	2	1,6%	12	9,7%	124
1932/1933	46	36,5%	37	29,4%	9	7,1%	10	7,9%	7	5,6%	2	1,6%	15	11,9%	126
1933/1934	46	36,8%	34	27,2%	12	9,6%	12	9,6%	5	4%	3	2,4%	13	10,4%	125
1934/1935	61	46,9%	24	18,5%	19	14,6%	6	4,6%	7	5,4%	2	1,5%	11	8,5%	130
1935/1936	62	47,4%	24	18,3%	19	14,5%	6	4,6%	7	5,3%	2	1,5%	11	8,4%	131
1936/1937	61	46,2%	24	18,2%	20	15,2%	9	6,8%	2	1,5%	3	2,3%	13	9,8%	132

Źródło: „Teka Zamojska” 1939, nr 2, s. 88.

Pomimo znaczących osiągnięć nie udało się jednak w pełni rozwiązać problemu wysoko zorganizowanej szkoły powszechnej. „W roku 1937/1938 istniało w Polsce 27235 publicznych szkół z 4701240 uczniami. W mieście było 2165, tj. 8,7% ogółu szkół, w tym 2027 szkół III stopnia, tj. 93,6% szkół miejskich i 7,4% wszystkich szkół powszechnych. Na wsi pracowało 25070 szkół, tj. 91,3% ogółu szkół powszechnych. Szkoły I stopnia na wsi (18285) stanowiły 73,1% szkół wiejskich, szkoły II stopnia (4422) – 17,6% szkół wiejskich i ok. 16,2% ogółu szkół i szkoły III stopnia (2353) – 9,3% szkół wiejskich i 9,9% ogółu szkół powszechnych”³². W roku szkolnym 1937/1938 organizacja szkolnictwa w powiecie zamojskim także pozostawiała dużo do życzenia.

Poziom organizacyjny szkół powszechnych na terenie powiatu zamojskiego w roku szkolnym 1937/1938

Rok szkolny	Szkoły						Razem
	I – stopnia		II – stopnia		III – stopnia		
1937/1938	83	62.9%	31	23.5%	18	13.6%	132

Źródło: „Teka Zamojska” 1939, nr 2, s. 88.

³¹ W. G a r b o w s k a, op. cit., s. 157.

³² Tamże, s. 165.

Wśród 132 szkół powszechnych aż 83 czyli 62,9% stanowiły szkoły I stopnia, 31 (23,5%) szkoły II stopnia, a tylko 18 szkół (13,6%) miało najwyższy stopień organizacyjny, były to szkoły III stopnia.

Więc zrozumiałą rzeczą było, że ustalenie jednoznacznych ogólnych założeń i wytycznych w tej dziedzinie było niezwykle trudne. Ministerstwo WRiOP dążyło jednak do takiej sieci szkolnej, by każda gmina posiadała przynajmniej jedną szkołę najwyższego typu (III stopnia), a w najtrudniejszych warunkach, szkołę II stopnia, stanowiącą podbudowę organizacyjną i programową szkoły średniej i umożliwiającą przejście do niej na podstawie egzaminu wstępnego. Tak pomyślana sieć miała umożliwić uczniom szkół I stopnia przejście w starszym wieku (11–13 lat) do najbliższej szkoły II lub III stopnia i najłatwiejszy dostęp do szkoły średniej.

„W roku 1938/1939 było w Polsce 27475 szkół powszechnych, w tym 18 296 szkół I stopnia, tj. 69%, szkół II stopnia – 4558, tj. ok. 15%, i szkół III stopnia – 4620, tj. ok. 16%. W mieście (9,9% ogółu szkół) szkoły I stopnia stanowiły 5,58% ogółu szkół miejskich, II stopnia – 1,55% oraz III stopnia – 92,6% ogółu szkół. Na wsi było ponad 90% ogółu szkół, w tym szkoły I stopnia stanowiły 71,9%, II stopnia – 17,9% i III stopnia – 10,2% szkół wiejskich”³³.

W powiecie zamojskim w roku szkolnym 1938/1939 było 131 szkół powszechnych, w tym 79 szkół I stopnia – tj. 60,3%, 32 szkoły II stopnia – tj. 24,4% i 20 szkół III stopnia – tj. 15,3%³⁴.

Rozmieszczenie szkół w powiecie według stopni organizacyjnych w roku szkolnym 1938/1939

Nazwa gminy	Szkoly ogółem	w tym					
		I-stopnia		II-stopnia		III-stopnia	
Krasnobród	10	7	70%	2	20%	1	10%
Łabunie	8	5	62,5%	2	25%	1	12,5%
Mokre	10	5	50%	2	20%	3	30%
Nielisz	10	6	60%	4	4%	–	–
Nowa Osada	11	8	72,7%	3	27,3%	–	–
Radecznica	8	4	50%	3	37,5%	1	12,5%
Skierbieszów	10	9	90%	–	–	1	10%
Stary Zamość	11	6	54,5%	3	27,3%	2	18,2%
Suchowola	10	7	70%	2	20%	1	10%
Sulów	11	9	81,8%	2	18,2%	–	–
Szczebrzeszyn	4	2	50%	–	–	2	50%
Tereszpol	7	5	71,5%	2	28,5%	–	–
Wysokie	5	1	20%	3	60%	1	20%
Zwierzyniec	9	5	55,6%	3	33,3%	1	11,1%
Zamość	7	–	–	1	14,3%	6	85,7%
Razem	131	79	60,3%	32	24,4%	20	15,3%

Źródło: „Teka Zamojska” 1939, nr 2, s. 90.

³³ Tamże, s. 165–166.

³⁴ „Teka Zamojska” 1939, nr 2, s. 88.

W wyniku działań organizacyjnych w szkolnictwie powszechnym powiatu zamojskiego nastąpiły korzystne zmiany w roku szkolnym 1938/1939.

Samorządy różnie dbały o szkoły powszechne. Świadomość samorządów nie była jednakowa. Szkół III stopnia nie miały typowo wiejskie gminy – Nielisz, Nowa Osada, Sulów, Terespol. Gminy Mokre i Stary Zamość (duża liczba wsi) posiadały po 3 (30%), 2 (18,2%) szkoły III stopnia. Miasteczko Szczepieszyn miało również 2 (50%) szkoły III stopnia. Pozostałe gminy, typowo wiejskie, miały po 1 szkole trzeciego stopnia. Najwięcej szkół III stopnia – 6 (85,7%) było w Zamościu.

W świetle przedstawionych wyliczeń struktura organizacyjna szkolnictwa powszechnego w powiecie zamojskim była szczególnie krzywdząca dla dzieci chłopskich, ona też w dużej mierze przesądzała o ich dalszych losach edukacyjnych.

AGNIESZKA GRĘDZIK-RADZIAK
KIELCE

**POLSCY NAUCZYCIELE Z ZIEM POŁUDNIOWO-
-WSCHODNICH II RZECZYPOSPOLITEJ – OFIARY ZBRODNI
SOWIECKICH W LATACH 1939–1941 (DEPORTOWANI,
WIĘZIENI, ZAMORDOWANI)
CZĘŚĆ II**

1. **Mgr ADAMCIO LEOPOLD** (kpt.), ps. „Julian”, „Karol”, „Mieczysławski”, „Romanowski” – ur. 18.12.1904 r. w Przemyślu, s. Józefa i Marceli z d. Kaczkowska. Nauczyciel. Absolwent II Państwowego Gimnazjum im. prof. Kazimierza Morawskiego w Przemyślu (1924 r.). Należał do I Drużyny Skautowej im. gen. Dezyderego Chłapowskiego w Przemyślu i do POW, także w Przemyślu. Współzałożyciel w 1918 r. Harcerskiego Klubu Sportowego „Czuwaj”. Jako członek tzw. Legii Studenckiej w Przemyślu (od 1.11.1918 r.) brał udział w rozbrajaniu wojsk austriackich, a następnie w walkach z Ukraińcami o Przemyśl, Lwów oraz Małopolskę Wschodnią (do 16.05.1919 r.). W roku 1929 uzyskał stopień mgr filozofii na UJK (studiował historię i geografię na Wydziale Humanistycznym). Naukę łączył z pracą w Komendzie hufca i Chorągwi ZHP we Lwowie. Założył Harcerski Klub Sportowy we Lwowie. Po ukończeniu nauki w Szkole Podchorążych Rezerwy Piechoty nr 10 A w Nisku, rozpoczął pracę jako nauczyciel w szkołach średnich: najpierw krótko w Przemyślu, 1930–1931 w gimnazjum w Żółkwi, woj. lwowskie, 1932–1934 w Chełmży, 1934–1935 w Toruniu. Równocześnie był członkiem Komendy Chorągwi Pomorskiej ZHP, a także kierownikiem hufców harcerskich w Żółkwi i Chełmży. W latach 1935–1939 pracował w Państwowym Gimnazjum i Liceum im. T. Kościuszki w Równem. Tu był jednocześnie okręgowym instruktorem harcerskim w Kuratorium Okręgu Szkolnego Wołyńskiego, a także zastępcą komendanta (do końca 1935 r.) i ostatecznie od 15.06.1937 r. komendantem Chorągwi Wołyńskiej ZHP. Ponad to w Komendzie pełnił funkcję kierownika Wydziału Kształcenia Starszyny. Zmobilizowany w marcu 1939 r. brał udział w kampanii wrześniowej. Po powołaniu 22.09.1939 r. we Lwowie

- tajnego harcerstwa (Harcerska Organizacja Niepodległościowo-Wojskowa) wszedł w skład jego kierownictwa. W grudniu 1939 r. został I zastępcą komendanta Polski Wschodniej Szarych Szeregów. Kierował równocześnie Chorągwią Wołyńską Szarych Szeregów. Po aresztowaniu 22.03.1940 r. przez NKWD, stojącego na czele Obszaru – W. Słabego, L. Adamcio, objął komendę Obszaru i sprawował ją do chwili aresztowania 14.05.1940 r. W czerwcu 1941 r. udało mu się wydostać z lwowskiego więzienia Brygidki. Od marca 1942 r. był zastępcą szefa Oddziału II/A Komendy Obszaru Lwów AK – ppłk. H. Pohorskiego. Uczestnik akcji „Burza” we Lwowie. Uniknął aresztowania przez NKWD. W latach 1944–1945 był nauczycielem w Państwowym Gimnazjum Handlowym w Przemyślu, od 1946 r. dyrektorem Państwowego Gimnazjum i Liceum w Wałbrzychu, wreszcie od 2.10.1950 r. pełnił funkcję dwóch szkół w Gdyni: Technikum Handlu Zagranicznego i Technikum Statystycznego. W 1966 r. przeszedł na emeryturę. Zmarł 1 lipca 1978 r. w Gdyni. Odznaczony Srebrnym Krzyżem Zasługi, Złotym Krzyżem Zasługi (1954), *Virtuti Militari* 5 kl. (1939), Orderem Odrodzenia Polski 5 kl., medalami i odznakami.
2. **BABCZUK WŁADYSŁAW STANISŁAW** (ppor. lub por.) – ur. 22.04.1909 r. Nauczyciel, Sambor, woj. lwowskie. Aresztowany przez służby NKWD i osadzony w obozie w Kozielsku. Zginął w Katyniu w kwietniu lub maju 1940 r.
 3. **BATOŻYŃSKI FRANCISZEK** – ur. w Petrykowie, k. Tarnopola, woj. tarnopolskie. Nauczyciel. Brał udział w wojnie obronnej we wrześniu 1939 r. Jeniec obozu w Starobielsku. Zamordowany w Charkowie w kwietniu lub maju 1940 r.
 4. **BATOŻYŃSKI JAN** (por.) – ur. 12.01.1909 r. w Petrykowie k. Tarnopola, woj. tarnopolskie, s. Jana i Marii z d. Kuryłło. Nauczyciel PSP w miejscowości Palczyńce. Brał udział w wojnie obronnej we wrześniu 1939 r. Jeniec obozu w Starobielsku. Zamordowany w Charkowie w kwietniu lub maju 1940 r.
 5. **BAZYLEWICZ JÓZEF** – nauczyciel w osadzie Karłowicze, poczta Zakoziel, gm. Woławel, pow. Drohiczyn. Po wkroczeniu Armii Czerwonej na Ziemie Wschodnie II RP deportowany. „Amnestionowany” po zawarciu umowy przez gen. Sikorskiego ze Stalinem. Przeszedł Rosję, Palestynę i Włochy. Po wojnie osiadł w Anglii w Reading. Zmarł na obczyźnie.
 6. **BAK STANISŁAW** – nauczyciel w Zdołbunowie, woj. wołyńskie. Aresztowany przez służby NKWD w czerwcu 1940 r. pod zarzutem współpracy z ZWZ. Skazany i deportowany w głąb Związku Sowieckiego.
 7. **BIEGUS JAN** (ppor.) – ur. 12.03.1912 r. w Biskowicach, s. Antoniego i Reginy. Nauczyciel, Sambor, woj. lwowskie. Aresztowany przez służby NKWD 13.04.1940 r. w Samborze. Osadzony w więzieniu wewnętrznym NKWD przy ul. Karolenkiwskiej 17 w Kijowie. Zamordowany prawdopodobnie wiosną 1940 r. z rozkazu Biura Politycznego WKP(b) i naczelnych władz państwowych ZSRS z dnia 5.03.1940 r. Ostatnia wiadomość z prokuratury w Samborze z dnia 5.06.1940 r.
 8. **mgr BOBER WŁADYSŁAW** (por.) – nauczyciel gimnazjalny w Buczaczu, woj. tarnopolskie (od 1.09.1935 r.). W latach 1935–1939 uczył ćwiczeń cielesnych, gier i zabaw. Opiekun koła sportowego, zawiadowca zbiorów WF i PW, sekretarz Rady Pedagogicznej. Reprezentant okręgu lwowskiego w narciarstwie i pływaniu. Zmobilizowany w sierpniu 1939 r. do WP. Dalszy los niezany.
 9. **BOŻYKOWSKI JAN (IWAN)** – nauczyciel fizyki PSP w Brzeżanach, woj. tarnopolskie. Po wkroczeniu Armii Czerwonej na Ziemie Wschodnie II RP główny sędzia wydający wyroki na pojmanych polskich żołnierzach, przebywających w okolicy Łapszyna. Deportowany na Syberię.

10. **CELEWICZ WŁODZIMIERZ** – nauczyciel gimnazjalny (?). Przedwojenny poseł na Sejm RP i wiceburmistrz miasta Trembowła, woj. tarnopolskie. Aresztowany przez służby NKWD 26.09.1939 r.
11. **CHOŁODZIŃSKA LEOKADIA** – nauczycielka. Absolwentka Państwowego Seminarium Nauczycielskiego w Krzemieńcu (1923 r.). W 1940 r. deportowana do ZSRS. Z zesłania nie wróciła.
12. **dr CHOMICKI LUDWIK ANTONI** (kpt.) – ur. 25.08.1888 r., s. Adolfa. Szkolny lekarz okulista w Liceum Krzemienieckim. Po wkroczeniu Armii Czerwonej na Ziemię Wschodnie II RP internowany. Zginął w Katyniu.
13. **CIAŻYŃSKI WOJCIECH NICEFOR** (por. lub ppor.) – ur. 24.03.1908 r., s. Andrzeja i Antoniny. Nauczyciel w Szkole Zakładu Karnego w Drohobyczu, woj. lwowskie. Aresztowany przez służby NKWD i osadzony w obozie w Ostaszkowie. Zginął w Miednoje w kwietniu lub maju 1940 r.
14. **CIŚNIEWICZ HELENA MARIA MARCELINA** (z d. Wojciechowska) – ur. 13.08.1894 r. w Dźwiniacze, pow. Borszczów, woj. tarnopolskie, c. Bolesława i Adeli z d. Morawska. W czerwcu 1914 r. zdała pomyślnie egzamin dojrzałości w Prywatnym Seminarium Nauczycielskim z prawem publiczności z językiem wykładowym polskim w Brodach. W latach 1916–1926 odbyła obowiązkową praktykę w charakterze nauczyciela tymczasowego w szkole ludowej w Warchołach, Hucie Połonieckiej i Toporowie, gdzie 7.07.1924 r. zawarła związek małżeński z Franciszkiem Ciśniewiczem. W marcu 1926 r., po przystąpieniu do egzaminu uzyskała patent na nauczyciela szkół powszechnych i tym samym otrzymała uprawnienia do samodzielnego sprawowania urzędu nauczycielskiego w szkołach powszechnych z językiem wykładowym polskim. W drugiej połowie lat 20. XX w. zawód nauczycielski sprawowała kolejno: w 4-klasowej szkole powszechnej w Kunaszowie, pow. Rohatyn i w 2-klasowej PSP w Baryłowie, pow. Radziechów. Z dniem 1.02.1929 r. została przeniesiona (na własną prośbę) na stanowisko nauczycielki 2-klasowej PSP w Czanyżu, pow. Kamionka Strumiłowa. Nieustannie podnosiła swoje kwalifikacje w ramach różnego rodzaju kursów, organizowanych przez władze oświatowe. Od 1.07.1935 r. do wybuchu wojny pracowała w 6-klasowej PSP w Toporowie, pow. Radziechów, woj. tarnopolskie. Odznaczona przez Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego Brązowym (1938 r.) oraz Srebrnym Medalem za Długoletnią Służbę (1939 r.). Członek ZNP. Po zajęciu Ziemi Wschodnich II RP przez Armię Czerwoną od 22.09.1939 r. do 20.05.1941 r. pracowała jako nauczycielka w szkole sowieckiej w Toporowie. Aresztowana 21.05.1941 r. przez służby NKWD i deportowana, wraz z synem Leszkiem Zbigniewem (ur. 17.01.1927 r.), do Kazachstanu, sowchoz Kara-Kyr, gdzie pracowała fizycznie. Córka Halina ukrywała się u rodziny i uniknęła wywózki. Nauczycielka „amnestionowana” po zawarciu umowy przez gen. Sikorskiego ze Stalinem, zorganizowała sierociniec dla polskich dzieci i wraz z nimi opuściła Związek Sowiecki. Przez Turcję, Iran (transport cywilny wyjechał z Teheranu 18.02.1943 r.), Irak, Pakistan dotarli do Indii (tu przeszła operację przepukliny). Z Bombaju popłynęli statkiem do Australii. Tamtejsze władze odmówiły jednak udzielenia azylu, toteż po trzech miesiącach wypłynęli do Meksyku. Tam w 1943 r. powstało osiedle Santa Rosa Leon, Guanajuato i utworzona została PSP III-stopnia im. Polonii Amerykańskiej, gdzie Helena Ciśniewicz, od 1.11.1943 r. do 28.02.1946 r. pracowała jako nauczycielka. W 1946 r. osiedle zostało rozwiązane. Przeniosła się do USA, do syna Leszka, byłego żołnierza armii gen. W. Andersa. Do PRL przybyła 30.09.1957 r. Władze PRL wydały jej kartę repatriacyjną z USA

(sic!). Zamieszkała u córki Haliny – osiadłej w Kielcach. Zmarła 24.03.1964 r. Spoczywa na cmentarzu w Kielcach.

15. **CIŚNIEWICZ FRANCISZEK** (ppor.) – ur. 4.12.1896 r. w Kamionce Strumiłowej, woj. lwowskie, s. Karola i Marii, z d. Sirega. Nauki początkowe pobierał w Kamionce Strumiłowej. W 1912 r. lub w 1913 r. zgłosił się do Drużyny Polowej w Kamionce Strumiłowej, gdzie brał czynny udział w ćwiczeniach przygotowujących się do przyszłej walki o niepodległość Polski. W 1915 r. wcielony do armii austriackiej do 30 pp. Wysłany został na front włoski. Latem 1918 r. przeniesiono go na front serbski, gdzie po kilkudniowym pobycie dostał się do niewoli. Przebywał tam do połowy listopada 1918 r. Następnie uciekł stamtąd do okupowanego kraju rodzinnego i jako ochotnik zaciągnął się w szeregi formującego się Wojska Polskiego. Walczył w 40 pp „Strzelców Lwowskich” do 17.06.1919 r., gdzie został ranny i odesłany do szpitala we Lwowie, a następnie do Hrubieszowa. Po wyleczeniu powrócił do 40 pp „Strzelców Lwowskich”. W grudniu 1920 r. jako uczeń szkół średnich zwolniony z WP. W rezerwie odbywał ćwiczenia wojskowe. W dniach 21.06.1921 r. i 5.10.1921 r. zdał pomyślnie egzamin dojrzałości w Państwowym Seminarium Nauczycielskim Męskim we Lwowie. W latach 1921–1923 odbył obowiązkową praktykę w charakterze nauczyciela tymczasowego, w szkole ludowej w Lasowem, pow. radziechowski. 9.11.1923 r., po przystąpieniu do egzaminu, uzyskał patent na nauczyciela szkół powszechnych i tym samym otrzymał uprawnienia do samodzielnego sprawowania urzędu nauczycielskiego w szkołach powszechnych z językiem wykładowym polskim. W połowie lat 20. XX w. zawód nauczycielski sprawował w 1-klasowej szkole powszechnej w Toporowie, pow. Radziechów, woj. tarnopolskie, a następnie w 1-klasowej szkole powszechnej w Baryłowie. Delegat Sekcji Wschodniej TSL (jego zadaniem było m. in. zbieranie dobrowolnych kwot pieniężnych na cele oświatowe dla Małopolski Wschodniej na rzecz Sekcji Wschodniej TSL). Z dniem 1.01.1927 r. stał się w rozumieniu obowiązującej wówczas ustawy stałym nauczycielem publicznych szkół powszechnych. Uroczystą przysięgę złożył 1.07.1927 r. w Radziechowie. Od 1929 r. do 1935 r. kierownik PSP w Czanyżu, pow. Kamionka Strumiłowa, woj. tarnopolskie. Nieustannie podnosił swoje kwalifikacje. 6.03.1932 r. ukończył kurs świetlicowy dla przodowników oświatowych, a następnie w roku szkolnym 1932/1933 uczęszczał na Państwowy Wyższy Kurs Nauczycielski we Lwowie. 17.06.1933 r. zdał pomyślnie egzamin państwowy przed Komisją Egzaminacyjną i tym samym uzyskał dodatkowe kwalifikacje zawodowe. 1.07.1935 r. (został przeniesiony na własną prośbę) na stanowisko nauczyciela do 6-klasowej PSP w Toporowie, pow. Radziechów. Od 1.08.1937 r. był jej kierownikiem. Działacz oświaty pozaszkolnej. Aresztowany 10.12.1939 r. przez służby NKWD i przetrzymywany w Toporowie. Nie skorzystał z propozycji ucieczki, ze strony Ukraińców, dawnych swoich uczniów. Następnie więziony we Lwowie (do końca grudnia 1939 r.), później w więzieniu wewnętrznym NKWD przy ul. Karolenkiwskiej 17 w Kijowie. Zamordowany prawdopodobnie wiosną 1940 r. Odznaczony: Medalem Dziesięciolecia Odzyskania Niepodległości (1929 r.), Srebrnym Medalem za działalność społeczno-oświatową, Brązowym Medalem za Długoletnią Służbę (1938 r.) przez Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego, dyplomem „Orlęta”, Medalem Pamięci za Wojnę 1918–1921 oraz pośmiertnie Medalem „Za Udział w Wojnie Obronnej 1939 r.” (1995 r.).

16. **CZECHOWSKA FRANCISZKA** (z d. Żukowska) – emerytowana nauczycielka zamieszkała przy ul. św. Stanisława w Tarnopolu. Deportowana 13.04.1940 r. za Ural. Zmarła na zesłaniu.
17. **CZECHOWSKI JÓZEF** – mąż Franciszki, nauczyciel. Deportowany 13.04.1940 r. wraz z żoną za Ural. Wrócił do PRL w 1946 r.
18. **CZERWONKA STANISŁAW** (ppor.) – ur. 26.04.1911 r. Nauczyciel PSP w Równem, woj. wołyńskie. Aresztowany przez służby NKWD i osadzony w obozie w Kozielsku. Zginął w Katyniu w kwietniu lub maju 1940 r.
19. **CZOŁOWSKI JÓZEF** – ur. 24.08.1902 r. w Krzemieńcu, woj. wołyńskie, s. Jana i Joanny z d. Głowacka. Absolwent Seminarium Nauczycielskiego w Krzemieńcu. WKN z matematyki i fizyki w 1931 r. Początkowo pracował jako nauczyciel. Od 1923 do 1937 r. był kierownikiem PSP w Maciejowicach, zaś od 1937 do 1939 r. w Szumsku, pow. Krzemieniec. Aresztowany w nocy przez NKWD 4/5.05.1940 r. w Szumsku. Przebywał w więzieniach w Krzemieńcu (od 5.05.1940 r. do 2.09.1940 r.), Tarnopolu, Starobielsku (od 4.09.1940 r. do 15.01.1941 r.), tu otrzymał zaocznie wyrok 8 lat pobytu w łagrze za pracę w spółdzielni „Społem” i przynależność do „Związku Strzeleckiego,” a następnie został deportowany do Iwdiel (lub Iwdel) – łagier, Talica – łagier, Wizaj – łagier nad Łozwą, (dopływ Obi), obw. swierdłowski. Pracował przy wyrębie lasu. „Amnestionowany” po zawarciu umowy przez gen. Sikorskiego ze Stalinem. Żołnierz Armii Polskiej, pod dowództwem gen. W. Andersa (od 21.12.1941 r.), z którym przeszedł cały szlak bojowy. Brał udział w bitwie o Monte Cassino. Walczył m.in. pod Ankoną, we Florencji, Bolonii. Był plutonowym Dowództwa Sił Powietrznych. We Włoszech przebywał do września 1946 r., następnie został przeniesiony do Anglii. Po demobilizacji 19.05.1947 r. wrócił do PRL ze Szkocji. Osiadł w Pińczowie k. Kielc. Podjął pracę w wyuczonym zawodzie. Przez dwa lata był podinspektorem oświaty, a następnie, aż do przejścia na emeryturę – nauczycielem do 1972 r. Ostatnio na stanowisku kierownika SP nr 1 w Pińczowie. W pracy miał pewne trudności z tej racji, że przyjechał z Zachodu. Organizował pogadanki wśród uczniów i osób starszych o Wojsku Polskim na Zachodzie i jego czynach wojskowych. Zmarł 9.02.1994 r. w Pińczowie. Należał do ZKRPiBWP oraz Związku Sybiraków Oddział Wojewódzki w Kielcach. Został odznaczony: Krzyżem Monte Cassino, Brązowym Krzyżem Zasługi z Mieczami Dowództwa II Korpusu na Zachodzie, Krzyżem Kawalerskim, Krzyżem Oficerskim Orderu Odrodzenia Polski, Krzyżem Czynu Bojowego Polskich Sił Zbrojnych na Zachodzie, Złotym Krzyżem Zasługi, Medalem Lotniczym Dowództwa Sił Powietrznych 1939/1945, Gwiazdą Italii. Z rodziny Józefa Czołowskiego została wywieziona z Krzemieńca do Kazachstanu do kołchozu Wierchowoje jego matka Joanna Czołowska (z d. Głowacka) w wieku 75 lat. Ostatnia z posiadanych wiadomości o jej losie to informacja, że była po wylewie, bez żadnej opieki. Bracia: major Bronisław Czołowski i kapitan Antoni Czołowski zginęli w Katyniu. Brat Franciszek Czołowski został rozstrzelany w Krzemieńcu przez Ukraińców. Szwagier Wiktor Gontowski (z zawodu leśnik) został deportowany na Kaukaz, gdzie zginął z głodu, chorób i wycieńczenia.
20. **CZUBATY WŁODZIMIERZ** – s. Łuki. Nauczyciel PSP im. J. Słowackiego w Tarnopolu. Deportowany z Tarnopola w 1941 r. na Sybir. Zmarł na zesłaniu.
21. ks. **CZWACZKA ANTONI** – ur. 1903 r. Od 1925 r. katecheta w IV Państwowym Gimnazjum i Liceum Żeńskim im. J. Piłsudskiego (nr 611). Kapelan wojskowy w kampanii wrześniowej. Zginął pod Itzą 9.09.1939 r. Według innej wersji zmarł

- w wyniku odniesionych ran w szpitalu wojskowym we Lwowie (ranny w krtani) we wrześniu 1939 r.
22. **CZYŻEWSKI ADAM** – nauczyciel j. łacińskiego w II Państwowym Gimnazjum i Liceum im. J. Słowackiego w Tarnopolu. Członek Tajnej Organizacji Harcerskiej Lwów, wg innych źródeł członek Szarych Szeregów. Wiosną 1940 r. aresztowany przez służby NKWD we Lwowie (wg innych źródeł aresztowany w 1939 r.). Zamordowany pod koniec czerwca 1941 r. w więzieniu we Lwowie w tzw. Brygidkach, podczas tzw. „krwawej łaźni”.
 23. **DĘBSKI** (imię nieznane) – nauczyciel gimnazjalny z Kołomyi, woj. stanisławowskie. Deportowany w 1940 r. Przebywał m.in. w Mołotowsku.
 24. **DOMAŃSKI ZYGMUNT** – ur. 1879 r., s. Michała. Pracownik Szkoły Technicznej w Drohobycz, woj. lwowskie. Aresztowany 5.11.1939 r.
 25. **DULĘBOWSKI ADAM** (ppor.) – ur. 19.11.1904 r. Podporucznik piechoty rezerwy 26 pp. Inspektor szkolny ze Lwowa. Aresztowany przez służby NKWD i osadzony w obozie w Kozielsku. Zginął w Katyniu w kwietniu lub maju 1940 r.
 26. **DULĘBOWSKI ASAM** (ppor.) – nauczyciel historii w Gimnazjum w Złoczowie (1932–1936). Zginął w Katyniu w 1940 r.
 27. **FILIPOWICZ KAZIMIERZ** (por.) – ur. 25.03.1896 r. Nauczyciel, pow. Lwów. Jeniec obozu w Kozielsku. Zamordowany w Katyniu w kwietniu lub maju 1940 r.
 28. **GAŁĄZKA** (imię nieznane) – nauczycielka w Tyśmienicy, woj. stanisławowskie. Aresztowana przez służby NKWD i deportowana w lutym w 1940 r.
 29. **GAŁĄZKA JERZY EUGENIUSZ** (ppor.) – ur. 12.09.1912 r., s. Antoniego i Marii. Nauczyciel, pow. Łuck, woj. wołyńskie. Jeniec obozu w Kozielsku. Zamordowany w Katyniu w kwietniu lub maju 1940 r.
 30. **GIMNAZJUM I LICEUM EWSKI MIECZYŚLAW** – ur. 1901 r. Inżynier leśnik. Nauczał matematyki, miernictwa, geologii i dendrologii w Państwowej Średniej Szkole Rolniczo-Leśnej Liceum Krzemienieckiego w Białokrynicy w latach 1926–1939. Równocześnie pełnił funkcję kierownika internatu oraz kierownika nadleśnictwa Zabrodzie (leśnictwo szkolne), należącego do majątku Liceum Krzemienieckiego. Zginął w ZSRS w nieustalonych okolicznościach, według jednej z wersji, w 1940 r., według innej w 1943 r.
 31. **GŁODEK JAKUB** (ppor.) – ur. 19.04.1906 r. w Kiszyniowie, s. Jakuba i Marii z d. Robot. Nauczyciel PSP w Równem, woj. wołyńskie. Podporucznik piechoty rezerwy, 44 pp. w Równem. Brał udział w wojnie obronnej we wrześniu 1939 r. Dostał się do niewoli. Osadzony w obozie w Kozielsku. Zginął w Katyniu w kwietniu lub maju 1940 r.
 32. **GOMUŁKIEWICZ AGATON** (podchor.) ur. 17.06.1915 r. w miejscowości Bucniów k. Tarnopola, s. Wojciecha i Agaty. Absolwent Seminarium Nauczycielskiego w Tarnopolu (1936 r.). Brał udział w wojnie obronnej we wrześniu 1939 r. W listopadzie 1939 r. aresztowany przez NKWD na granicy węgierskiej. Deportowany na Kołymę. „Amnestiowany” po zawarciu umowy przez gen. Sikorskiego ze Stalinem. Od 1942 r. w Armii Polskiej pod dowództwem gen. W. Andersa, a następnie w II Korpusie. Brał udział w kampanii włoskiej. Po wojnie na emigracji politycznej w Anglii.
 33. **GOSTYLLA HILARY JÓZEF** (ppor.) – ur. 14.01.1909 r. (wg innego źródła ur. w 1905 r.), s. Mariana i Nikodemy. Nauczyciel w Prywatnym Koedukacyjnym Gimnazjum Kupieckim TSL. Podharc mistrz ZHP. Rezerwista PKU Tarnopol. Aresztowany przez służby NKWD 10.02.1940 r. i uwięziony w Drohobycz. Za-

- mordowany wiosną 1940 r. na Ukrainie z rozkazu Biura Politycznego WKP(b) i naczelnych władz państwowych ZSRS z dnia 5.03.1940 r.
34. **GÓRA EDWARD** – ostatni dyrektor Gimnazjum Państwowego w Kowlu, woj. wołyńskie. Członek Zarządu Koła Przyjaciół Harcerstwa. W październiku (lub grudniu) 1939 r. przebywał w Łucku. Aresztowany przez służby NKWD i deportowany w głąb Rosji sowieckiej. Z zesłania nie wrócił.
 35. **prof. GRABSKI STANISŁAW** – ur. 1871 r. Działacz polityczny, ekonomista, publicysta, profesor Wydziału Prawa UJK. W latach 1917–1919 członek Komitetu Narodowego Polskiego w Paryżu. W latach 1919–1928 poseł na Sejm RP. W latach 1923–1926 minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Aresztowany we Lwowie przez służby NKWD 28.09.1939 r. Przebywał w więzieniach we Lwowie, Moskwie (na Łubiance), a następnie 19.06.1941 r. skazany na 8 lat obozu pracy przymusowej. Z uwagi na wiek deportowany do łagru inwalidzkiego, zlokalizowanego w okolicach stacji kolejowej Suchobieżwodnoje w obw. gorkowskim (obóz nr 9, Unżłag). Zwolniony w połowie września 1941 r., udał się do Wielkiej Brytanii. W latach 1942–1945 przewodniczący Rady Narodowej w Londynie. 30.06.1945 r. powrócił do Polski i w okresie od 1945 r. do 1947 r. pełnił funkcję zastępcy przewodniczącego Krajowej Rady Narodowej, a następnie kierownika katedry na Wydziale Prawa UW. Zmarł w 1949 r.
 36. **HALAREWICZ (HALDREWICZ) STANISŁAW** (ppor.) – ur. 30.10.1913 r., s. Teodora i Magdaleny. Nauczyciel PSP w Załóżcach, pow. Zborów, woj. tarnopolskie. Zmobilizowany brał udział w wojnie obronnej we wrześniu 1939 r. Po zajęciu Ziemi Wschodnich II RP przez Armię Czerwoną, jeniec obozu w Kozielsku. Zamordowany w Katyniu w kwietniu lub maju 1940 r.
 37. **HARKAWY GRZEGORZ** (ppor.) – ur. 25.03.1915 r. Nauczyciel, Horodeczno. Po zajęciu Ziemi Wschodnich II RP przez Armię Czerwoną, jeniec obozu w Kozielsku. Zamordowany w Katyniu, w kwietniu lub maju 1940 r.
 38. **HEŁM-PIRGO E.** – nauczycielka Państwowego Instytutu Sztuk Plastycznych we Lwowie. Deportowana wraz synem Marianem w lutym 1940 r. Przebywała w obw. swierdłowskim rej. iwdielski, stacja Iwdiel, Iwdielski ITŁ (Iwdiellag).
 39. **HETPER WŁADYSŁAW BENEDYKT** (ppor.) – ur. 21.03.1909 r., mgr matematyki, Uniwersytet Lwów. Zamordowany w Mińsku.
 40. **HICKE BRONISŁAW** (por.) – ur. 6.10.1906 r. w Stanisławowie. Nauczyciel zajęć warsztatowych w męskiej PSP im. A. Mickiewicza w Buczaczu na Barakach, woj. tarnopolskie. Instruktor i komendant-organizator Strzelca w Buczaczu. Zmobilizowany w sierpniu 1939 r. do WP. Poległ w bitwie o Hołosko w nocy z 17/18.09.1939 r.
 41. **HORDYŃSKI ZBIGNIEW** (ppor.) – ur. 1912 r. w Drohobycz. Nauczyciel. Podporucznik rezerwy 43 pp. Po zajęciu Ziemi Wschodnich II RP przez Armię Czerwoną, jeniec Starobielska. Zamordowany w Charkowie w kwietniu lub maju 1940 r.
 42. **HRAB JAN** (por.) – ur. 13.08.1906 r. we Lwowie, s. Stefana i Katarzyny. Nauczyciel. Do września 1939 r. mieszkał w Daniłowce, pow. Zborów. Brał udział w wojnie obronnej we wrześniu 1939 r. Po wkroczeniu Armii Czerwonej na Ziemię Wschodnie II RP dostał się do niewoli. Internowany w obozie w Starobielsku. Zamordowany.
 43. **ILNICKI EUSTACHY** – ur. 26.03.1903 r. w miejscowości Stalówka k. Czortkowa. Nauczyciel w Skałacie. Brał udział w wojnie obronnej we wrześniu 1939 r. Po

- wkroczeniu Armii Czerwonej na Ziemię Wschodnie II RP dostał się do niewoli. Jeniec sowiecki od 18.09. do 11.10.1939 r. Zwolniony jako szeregowiec.
44. **IWASZKIEWICZ WIKTORIA** (z d. Szymkowiak) – ur. 23.02.1892 r. we wsi Rosochowata, pow. Granów, woj. kijowskie, c. Józefa. Absolwentka Gimnazjum Humanistycznego Żeńskiego im. ces. Marii w Humaniu (1909 r.). Przez rok studiowała w Instytucie Geografii w Kijowie (1918/1919). Do 1939 r. nauczycielka w PSP w Mizocz, pow. Zdobunów, woj. wołyńskie. Deportowana 13.04.1940 r. do Kazachstanu. Przebywała m.in. w obw. siewierokazachskim, rej. krasnoarmeński, wieś Ternowka. W latach 1944–1945 bezskutecznie usiłowała zdobyć tam pracę w charakterze nauczycielki. Wróciła z zesłania do PRL ok. 1946 r. Pracowała jako nauczycielka w PSP w Aniołowie k. Zgierza (od 1.05.1946 r. do 1947 r.), w Liceum Pedagogicznym w Zgierzu (w latach 1948–1949), jako nauczycielka religii, a następnie od 1.09.1950 r., aż do przejścia na emeryturę w Szkole Podstawowej nr 9 w Zgierzu. W 1956 r. odznaczona Złotym Krzyżem Zasługi.
45. **JACHEĆ STEFANIA** – ur. 5.09.1919 r. w Ostrowie Pohoreckim, woj. lwowskie, c. Antoniego. Absolwentka IV Państwowego Gimnazjum i Liceum Żeńskiego im. J. Piłsudskiego (nr 611) w Tarnopolu (1937 r.). Od ok. 1929 r. członek ZHP. W 1937 r. rozpoczęła studia na Wydziale Matematyczno-Przyrodniczym UJK. Od września 1939 r. nauczycielka w szkole ukraińskiej w Jarosławicach k. Zborowa. Deportowana 10.02.1940 r. do Krasnouralska, gdzie do marca 1942 r. pracowała w kopalni miedzi. Od sierpnia 1942 r. do stycznia 1943 r. uczyła w polskiej szkole w Krasnouralsku, a następnie od stycznia 1943 r. do listopada 1943 r. laborantka w wojskowej fabryce chemicznej nr 758 w Krasnouralsku. Od 11.11.1943 r. w armii gen. Berlinga. Oficer Głównego Zarządu Polityczno-Wychowawczego LWP w Lublinie. Rozstrzelana z wyroku AK w Lublinie 9.04.1945 r.
46. **JAGIEŁŁO WŁADYSŁAW** (ppor.) – ur. w 1912 r. Absolwent UJK. Pracownik naukowy uniwersytetu i doktorant. Uczestnik obrony Lwowa (w stopniu plutonowy podchorąży) w 1939 r. Po wkroczeniu Armii Czerwonej do Lwowa bezskutecznie próbował przekroczyć granicę węgierską. Został aresztowany przez służby NKWD i deportowany do łagrów w Mikołajewie. „Amnestiowany” po zawarciu umowy przez gen. Sikorskiego ze Stalinem. Wstąpił do armii gen. W. Andersa. W 1942 r. ewakuowany na Bliski Wschód. W 3 Dywizji Strzelców Karpackich plutonowy/podchorąży ppor. W. Jagiełło został zastępcą dowódcy, a następnie dowódcą 1 kompanii 3 batalionu. Walczył pod Monte Cassino. Odegrał decydującą rolę w ostatniej fazie tej bitwy, 17 maja, został wtedy dwukrotnie ranny. Odznaczony Krzyżem Virtuti Militari V klasy. Zmarł w szpitalu na skutek odniesionych ran. Spoczywa na cmentarzu wojskowym Casamassima.
47. ks. **JAGLARZ JERZY** – ur. 1909 r. Świecenia kapłańskie przyjął w 1932 r. Katecheta w III Państwowym Gimnazjum i Liceum im. M. Kopernika (nr 610) w Tarnopolu w latach 1937–1938. Zaginął bez wieści w czasie pierwszej okupacji sowieckiej Ziemi Wschodnich II RP.
48. **JANKIEWICZ MARIAN** (ppor.) – ur. 6.04.1900 r. Nauczyciel, Kowel, woj. wołyńskie. Jeniec obozu w Kozielsku. Zamordowany w Katyniu, w kwietniu lub maju 1940 r.
49. **JANUSZ MICHAŁ** (ofic.) – kierownik PSP w Chołojowie, pow. Radziechów, woj. tarnopolskie. Zmobilizowany we wrześniu 1939 r. Dalszy los nieznan.
50. **JANUSZEWSKA ELEONORA** – ur. 29.08.1908 r. w Czortkowie. Nauczycielka PSP w Więckowicach, pow. Sambor, woj. lwowskie. Aresztowana przez służby

- NKWD i deportowana. Przebywała w rej. noworosyjskim, poczta Martyjewska, miejscowość Oktiabr. Zmarła na zesłaniu w kwietniu 1944 r.
51. **JUZWA STANISŁAW** – ur. 25.04.1895 r. w Leżanówce k. Grzymałowa, s. Antoniego. Absolwent II Państwowego Gimnazjum im. J. Słowackiego w Tarnopolu (1918 r.). Nauczyciel. Oficer rezerwy WP. Brał udział w kampanii wrześniowej w 1939 r. Aresztowany 11.11.1939 r. przez służby NKWD w Brzeżanach podczas rejestracji polskich oficerów. Pozornie, zgodził się na współpracę z NKWD. Zwolniony z więzienia. W dn. 2.02.1940 r. uciekł na Węgry. Tu został internowany, po amputacji odmrożonych palców u nóg. W 1944 r. deportowany przez Sowietów do Riazania. Zwolniony 20.05.1945 r.
52. **KAJTOWSKI STANISŁAW** – kierownik szkoły w os. Szczurzyn, poczta Bereżolupy Wielkie, pow. Łuck, woj. wołyńskie. Zamordowany prawdopodobnie przez Ukraińców 22.09.1939 r.
53. **KAMIŃSKI ANTONI** (pułk.) – ur. 18.01.1885 r. w Brzeżanach. Absolwent Seminarium Nauczycielskiego w Tarnopolu (1906 r.). Redaktor „Gazety Polskiej” w Czerniowcach i inspektor szkolny na Bukowinie. W 1914 r. wstąpił do Legionów. Komendant okręgu lwowskiego w 1918 r. W 1920 r. podpułkownik i dowódca 15 pp. Dęblin, następnie szef sztabu przy Dowództwie Korpusu XI we Lwowie. Zmarł w nieznanych okolicznościach ok. 1940 r.
54. **KAMIŃSKI KORNEL** – były dyrektor szkoły w Nahujowicach. Zamordowany pod koniec czerwca 1941 r. w Urozu-Bagna.
55. **KARPIŃSKI KAROL** (ppor.) – ur. 17.05.1900 r. Nauczyciel, Kostopol, woj. wołyńskie. Jeniec obozu w Kozielsku. Zamordowany w Katyniu, w kwietniu lub maju 1940 r.
56. **KAZNOWSKI ADAM** (ppor.) – ur. 1916 r. Absolwent UJK, mgr filozofii lub mgr filologii polskiej. Nauczyciel gimnazjalny, działacz młodzieżowy. W 1939 r. zaprzysiężony w SZP, pluton Kleparów. Aresztowany w nocy z 29/30.04.1940 r. we Lwowie. Przesłuchiwany w więzieniu w tzw. „Brygidkach” i w więzieniu zamartynowskim. Skazany na 8 lat obozów pracy. Deportowany 13.12.1940 r. do Starobielska, a następnie 15.06.1941 r. na Daleki Wschód (Władywostok, port Nachodka, Magadan-Kołyma). Na Kółmie osadzony w obozie na 47 kilometrów drogi od portu Magadan. Pracował przy budowie lotniska. Od sierpnia do października 1941 r. chorował na zapalenie płuc i nerek. W grudniu otrzymał skierowanie do pracy w kopalni rtęci. „Amnestiowany” po zawarciu umowy przez gen. Sikorskiego ze Stalinem. Żołnierz Armii Polskiej gen. W. Andersa od 18.02.1942 r. Ukończył szkołę podchorążych piechoty, uzyskał stopień plutonowy podchorąży, był zastępcą dowódcy plutonu w 3 karpackim batalionie (baonie ckm). Uczestniczył w kampanii włoskiej II Korpusu od Monte Cassino przez Ankony do Bolonii jako podporucznik, dowódca plutonu ckm. Odznaczony dwukrotnie Krzyżem Walecznych i Krzyżem Monte Cassino. Po demobilizacji osiadł w Wielkiej Brytanii. Powrócił do pracy w szkolnictwie. Zmarł 25.10.1965 r. na atak serca.
57. **KECZUR PIOTR** (ppor.) – ur. 15.07.1896 r. w miejscowości Młyniska, pow. Trembowla, s. Bazylego i Marii z d. Sobkowicz. Do 1914 r. uczęszczał do Gimnazjum w Trembowli. W 1914 r. w II Brygadzie Legionów. Podczas walk dostał się do niewoli, przebywał na Syberii. Powrócił przy wymianie jeńców. Absolwent Państwowego Seminarium Nauczycielskiego w Czortkowie (1920 r.). Od września 1921 r. nauczyciel PSP w miejscowości Kobylówłoki, pow. Trembowla. Od 1931 r. kierownik PSP w miejscowości Iwanówka, pow. Trembowla, gdzie założył Zwią-

- zek Strzelecki. 29.08.1939 r. zmobilizowany i skierowany do pracy w biurze Komendy pp Tarnopol. Po wkroczeniu Armii Czerwonej na Ziemię Wschodnie II RP w jego domu, jak również w domach jego wychowanków, przeprowadzono rewizję. Został zaaresztowany, gdy stawiał się, zgodnie z zarządzeniem władz sowieckich. Nie przyjął cywilnego ubrania, by uciec. Jeniec obozu w Kozielsku. Zamordowany w Katyniu, w kwietniu lub maju 1940 r.
58. dr **KĘDZIOR MICHAŁ** – ur. 27.08.1898 r. w Nisku, woj. lwowskie, s. Piotra i Katarzyny z d. Gawrył. Uczęszczał do Szkoły Powszechnej w Nisku, a następnie do Prywatnego Gimnazjum Realnego z prawami publicznymi w Nisku, gdzie zdał maturę 7.06.1920 r. (był to pierwszy egzamin dojrzałości w tymże gimnazjum, który odbył się w 1920 r. dla jedenastu absolwentów). Nauka w gimnazjum w Nisku była przeplatana służbą wojskową w czasie I wojny światowej. Jako ochotnik, wraz z kolegami szkolnymi, wstąpił do II Brygady Legionów Polskich – detuszowane oddziały 9 p.p. O.Z. 10 kompanii, gdzie przebywał od 10.05.1916 r. do 4.02.1918 r. 11.07.1916 r. wyjechał na front wołyński. W Czeremosznej przydzielono go do 3 p.p. powstającej 10 kompanii ppor. Suskiego, por. Zubydry, por. Giżyckiego i por. Parafińskiego, gdzie służył aż do 4.02.1918 r. W tym okresie brał udział w walkach nad Stochodem, pod Rudką, Miryńską, Wielickiem i Sitowiczami. Z pułkiem przebywał w Baranowiczach; przeszedł szkołę musztry w Zegrzu i Warszawie, a 20.03.1917 r. ukończył 6-tygodniowy kurs szkoły podoficerskiej. Po przysiedze wraz z pułkiem wyjechał do Przemyśla, a stamtąd na Bukowinę do Korsunia i Rarańczy. 4.02.1918 r. w Mamajesti otrzymał urlop szkolny. Do oddziału już nie powrócił, bo w ramach reorganizacji II Brygada przeszła pod Rarańczę na Ukrainę. Pozostał więc w domu do 1.11.1918 r. i przygotowywał się do matury. Od 20.11.1918 r. rozpoczął drugi etap pobytu w wojsku, w czynnej służbie WP w I Kompanii Dębickiej – wymarsz na front ukraiński. Brał udział w walkach pod Persantówką, Kamienobrodem, Mszaną, Bartatowem, Starzawą, Suszycą, Terłem w grupie płk Lindego pod Stowczanami, Obroszynem, Basiówką w grupie gen. Komenewskiego, pod Mościskiem, Samborem, Drohobyczem, nad Złotą Lipą i Strypą w grupie gen. Aleksandrowicza. Udzielony urlop 20.03.1920 r. przerwano mu (już po zdanej maturze) 13.07.1920 r. i przesunięto go do M.O.A. Ochotniczego 240 p.p. – dalsze walki pod Streptonem, Zadwórnem, Zuchorzycami i Laszkami. 5 listopada otrzymał zwolnienie z wojska w szarży sierżanta. Studia akademickie odbył na Wydziale Filozoficznym UJK w latach 1920–1924. Końcowy egzamin na nauczyciela szkół średnich złożył przed Państwową Komisją Egzaminacyjną UJK we Lwowie (prezes K. Chyliński, K. Twardowski, J. Kleiner) 24.10.1927 r. i tym samym uzyskał kwalifikacje do nauczania w szkołach średnich języka polskiego, wraz z historią literatury jako przedmiotu głównego i rysunków, wraz z historią sztuk plastycznych jako przedmiotu dodatkowego. Tytuł profesora szkół średnich otrzymał 5.02.1931 r. 10.06.1931 r. uzyskał stopień doktora filozofii UJK. Promotorem rozprawy doktorskiej był J. Kleiner. Od 1.09. 1923 r. do 31.08.1927 r. pracował w Prywatnym Gimnazjum Polskim w Dolinie, woj. lwowskie. 8.11.1924 r. zawarł w Dolinie związek małżeński z Czesławą z d. Heilman, córką Leona i Wandy z d. Sługocką. Kolejno pracował jako nauczyciel w Nisku n. Sanem od 1.09.1927 r. do 30.06.1932 r., Tłumaczu, woj. stanisławowskie, Buczaczu, woj. tarnopolskie (rok szkolny 1933/1934). Na stałe, wraz z rodziną, osiadł w Stanisławowie, gdzie od 1934 r. uczył w III Państwowym Gimnazjum i Liceum im. Stanisława Staszica, aż do wybuchu II wojny światowej. Po zajęciu Ziemi Wschodnich

II RP przez Armię Czerwoną do maja 1940 r., pracował w zreorganizowanym na wzór sowiecki, dawnym Państwowym Gimnazjum i Liceum im. S. Staszica. Organizator różnorodnych wystaw, akademii i prac społecznych na terenie szkoły i poza nią. Propagator działalności teatralnej wśród młodzieży, m.in. adiustował różne teksty literackie i wydawnictwa. Pod koniec lat 30. XX w. prezes Polskiego Towarzystwa Gimnastycznego „Sokół” w Stanisławowie. 24.05.1940 r. został aresztowany przez służby NKWD i osadzony w więzieniu przy ul. Bilińskiego w Stanisławowie (obecnie Iwano-Frankowsk). Osadzony przez Wojskowy Trybunał 12 Armii Kijowskiego Specjalnego Okręgu Wojskowego w dniu 5.10. 1940 r. otrzymał wyrok – kara śmierci przez rozstrzelanie oraz konfiskata majątku. Wyrok wykonano w Stanisławowie 25.12.1940 r. Rehabilitowany 10.02.1997 r. Miejsce pochówku jest okryte tajemnicą państwową. W opinii rodzin wielu pomordowanych w okresie od 17.09.1939 r. do 21.06.1941 r. może to być „Demiański Las” k. Stanisławowa. Żona Czesława wraz z trójką dzieci 22.05.1941 r. została deportowana do Krasnojarskiego Kraju, rejon nowosiołowski, Igryszyński Sowchoz nad rzeką Czulyń, skąd powróciła w kwietniu 1946 r. Za działalność wojskową w czasie I wojny światowej dr Michał Kędzior otrzymał odznaczenie niepodległościowe Krzyż Niepodległości w dniu 4.11.1933 r.

59. dr **KISIEL LEON** (por.) – ur. 3.04.1898 r. w Ostrowie k. Przemyśla, s. Michała i Pauliny. Dyrektor Gimnazjum i Liceum im. Mikołaja Kopernika we Włodzimierzu Wołyńskim. Uczęszczał do Gimnazjum w Przemyślu, które ukończył świadectwem maturalnym „chlubnym”. Podjęte studia na UJK we Lwowie przerwał, uczestnicząc w wojnie z Ukraińcami. Na skutek odniesionych ran, po kilkumiesięcznym leczeniu w szpitalu, w sierpniu 1919 r. został zwolniony ze służby wojskowej. Jako ochotnik, wraz z Oddziałami Akademickimi, walczył z bolszewikami w lipcu i sierpniu 1920 r. Studia polonistyczne uwieńczył doktoratem pisanym pod kierunkiem prof. Juliusza Kleinera (z wynikiem „celującym”). Jako stypendysta UJK podjął pracę w szkolnictwie średnim w różnych miastach i miasteczkach Wołynia. Uczył w latach 20. XX w. w Kowlu i Równem, a od 1930 r. został dyrektorem Państwowego Gimnazjum w Zdołbunowie. Od 1934 r. do września 1939 r. dyrektor Gimnazjum, a następnie (po reformie oświaty) Gimnazjum i Liceum im. Mikołaja Kopernika we Włodzimierzu Wołyńskim. Ceniony pedagog i organizator nauczania. Do jego służbowych obowiązków należało sprawowanie nadzoru nad poziomem nauczania i lojalnością patriotyczną wobec Państwa Polskiego uczniów i grona nauczycielskiego Żydowskiego Prywatnego Gimnazjum i Liceum we Włodzimierzu Wołyńskim. Prezes Państwowej Komisji Egzaminacyjnej dla nauczycieli szkół podstawowych dla powiatu Włodzimirskiego i Horochowskiego. Bywał często przewodniczącym Komisji Wyborczych. Po wkroczeniu Armii Czerwonej na Ziemię Wschodnie II RP aresztowany już 11.10.1939 r. (wg innych źródeł 11.11.1939 r.) przez służby NKWD na skutek donosów sporządzonych przez komunistów i miejscowych Żydów. W tym samym czasie aresztowano również kierownika szkoły powszechnej we Włodzimierzu, Franciszka Strzeleckiego i inspektora szkolnego Józefa Dominika. Wszystkich pedagogów przetrzymywano w więzieniu włodzimierskim, a następnie wywieziony 29.04.1940 r. w transporcie około 30 mężczyzn do Kijowa i tam osadzony w więzieniu wewnętrznym Zarządu NKWD (ooKOWO) przy ul. Karolenkiwskiej 17, gdzie przebywał do 3.05.1940 r. Stamtąd wywieziony 8.05.1940 r. Zamordowany wiosną w 1940 r. z rozkazu Biura Politycznego WKP(b) i naczelnych władz państwowych ZSRS z dnia 5.03.1940 r. Według innej

- wersji podanej w 1994 r. przez Polski Memoriał stracony w Łucku lub Włodzimierzu Wołyńskim również z rozkazu Biura Politycznego WKP(b) i naczelnych władz państwowych ZSRS z dnia 5.03.1940 r.
60. **KOCZERA TADEUSZ** (ppor.) – ur. 29.06.1910 r., s. Jana. Nauczyciel w Sadkach Wielkich, pow. Krzemieniec, woj. wołyńskie. Podporucznik piechoty rezerwy baon KOP „Dederkały”. Jeniec obozu w Starobielsku. Zamordowany w Charkowie w kwietniu lub maju 1940 r.
61. **KOMPLIKOWICZ STANISŁAWA** – nauczycielka na ziemi podolskiej. Deportowana z Trembowli do Kazachstanu z córką Bogusławą (ur. latem 1939 r.). Dalszy los nieznany.
62. **KOPACKA MARIA** – ur. w 1905 r. w Piekarach. Nauczycielka. Mieszkanka Tarnopola (ul. Kraszewskiego 38). Deportowana 13.04.1940 r. z Tarnopola wraz z dwoma synami: Tadeuszem (ur. w 1929 r.) i Lesławem (Leszkiem? – ur. w 1927 r.) do Kazachstanu, rej. majski, Pawłodar. Powrócili z zesłania do PRL w czerwcu 1946 r. (nr karty repatriacyjnej 15420) i osiedlili w Łobzie.
63. **KORCZOWSKI EDWARD TADEUSZ** (por.) – ur. 7.05.1899 r., s. Józefa i Heleny. Nauczyciel, Brzeżany, woj. tarnopolskie. Jeniec obozu w Starobielsku. Zamordowany w Charkowie w kwietniu lub maju 1940 r.
64. **KOSIARSKI JÓZEF MICHAŁ** – ur. 14.09.1898 r. w miejscowości Mędrzechów, pow. Dąbrowa Tarnowska, s. Antoniego i Marii z d. Wojtanowska. Ukończył Gimnazjum w Tarnowie. W 1916 r. powołany do wojska austriackiego. Służył w 32 pp na froncie włoskim. W Polsce służył w Żandarmerii Wojskowej. Od 1923 r. w Policji Państwowej w Kopczyńcach, Przemyślanach, Glinianach. W latach 1929–1939 wykładowca w szkole policyjnej w Mostach Wielkich pow. Żółkiew. W sierpniu 1939 r. skierowany do Mikuliniec. Aresztowany przez służby NKWD i osadzony w obozie w Ostaszku. Zginął w Miednoje w kwietniu lub maju 1940 r.
65. **KOWALSKI WŁADYSŁAW** (kpt. st. spocz.) – ur. 21.05.1898 r. Nauczyciel gimnazjalny, Lwów. Zamordowany w Mińsku.
66. **KRASICZYŃSKA** (imię nieznane) – nauczycielka. Mieszkała w miejscowości Narajów. Deportowana na Syberię.
67. **KROPIELNICKA WIKTORIA** – nauczycielka, pochodziła z Humania. W 1932 r. poślubiła Antoniego Kropielnickiego. Po ukończeniu kursu pedagogicznego została nauczycielką i kierowniczką szkoły w Smydze. W 1940 r. wraz z matką, babcią i synem Jackiem deportowana do północnego Kazachstanu. „Amnestiowana” po zawarciu umowy przez gen. Sikorskiego ze Stalinem. W 1942 r. opuściła ZSRS ewakuując się z wojskiem pod dowództwem gen. W. Andersa poprzez Persję do Libanu. Po wojnie osiadła w Anglii, gdzie podjęła nauczanie w szkole polskiej w Doddington Park. Zmarła 19.12.1987 r.
68. **KRÓL BRONISŁAW WŁADYSŁAW** (ppor.) – ur. 2.09.1905 r. we Lwowie, s. Aleksandra i Filipiny. W latach 1911–1917 uczęszczał do 6-klasowej Szkoły Ludowej im. J. Słowackiego we Lwowie, a następnie uczył się w 3-klasowej Szkole Wydziałowej im. Lenartowicza we Lwowie. W 1918 r. obrońca Lwowa, zaliczony w poczet „Orląt Lwowskich”. Absolwent Seminarium Nauczycielskiego we Lwowie (1926 r.). W dniu 1.09.1926 r. otrzymał mianowanie na nauczyciela szkół powszechnych. Do 1934 r. pracował w szkołach gminnych podległych Inspektorowi Szkolnemu w Stołpcach. W latach 1927/1928 ukończył szkołę Podchorążych Rezerwy Piechoty w Zaleszczykach i 1.01.1932 r. otrzymał stopień podporucznika WP. W 1929 r. zawarł związek małżeński z nauczycielką Stefanią Olszaniecką. Z tego związku urodziło się

dwoje dzieci: córka Iwona Maria i syn Bronisław Szczęsny. W sierpniu został przeniesiony do Iwieńca na stanowisko kierownika 7-klasowej PSP. Podnosił nieustannie swoje kwalifikacje zawodowe. Ukończył z wynikiem bardzo dobrym Państwowy Wyższy Kurs Nauczycielski w Poznaniu (1933 r.), a następnie Państwowy Instytut Nauczycielski (1938 r.). Pod kierunkiem prof. dr. Władysława Oksińskiego i prof. dr. Albina Jakiela napisał, a następnie obronił pracę dyplomową nt. *„Szkoła jako instytucja wychowawcza w środowisku małomiasteczkowym (na tle konkretnego środowiska małomiasteczkowego – Iwieńca)”*. Działacz społeczny. Przyczynił się m.in. do wybudowania nowej szkoły powszechnej w Iwieńcu. Za działalność społeczną został kilkakrotnie odznaczony: Odznaką za Ofiarną Pracę Społeczną przy sporządzaniu spisów ludności (1932 r.), Brązowym Medalem za Długoletnią Służbę (1938 r.), Srebrnym Krzyżem Zasługi (1939 r.). W 1.04.1939 r. otrzymał nominację na stanowisko podinspektora szkolnego w Stołpcach, gdzie zamieszkał z rodziną. We wrześniu 1939 r. zmobilizowany do wojska w 77 pp stacjonującym w Iwieńcu. Wzięty do niewoli sowieckiej pod Lidą. Jeniec obozu w Kozielsku, skąd wysłał dwa listy. W jednym z nich napisał: „Wrócę na pewno, jestem potrzebny Wam i Polsce”. Zamordowany przez służby NKWD w Katyniu w kwietniu lub maju 1940 r. Pośmiertnie odznaczony Krzyżem Kampanii Wrześniowej 1939.

69. **KRZEMIŃSKI KAZIMIERZ** (por.) – ur. 5.04.1899 r. Nauczyciel, Nowogród. Jeniec obozu w Kozielsku. Zamordowany w Katyniu w kwietniu lub maju 1940 r.
70. **KULCZYCKA JANINA** – do 1939 r. nauczycielka w powiecie tarnopolskim. Deportowana 13.04.1940 r. wraz z matką Zofią Hillbruner, siostrą Marią Hillbruner oraz rodzicami męża: Janem Kulczyckim emerytowanym nauczycielem i jego żoną Anną do Kazachstanu, rej. jermakowski, sowchoz Potanin. Pracowała na II fermie przy przygotowaniu opału na zimę – kiziatu. Pod koniec kwietnia 1941 r. uzyskała zatrudnienie przy pracach ziemnych przy budowie linii kolejowej z Pawłodaru do Akmolińska. W 1942 r. przeniosła się do Pawłodaru i tam pracowała w jednym z przedsiębiorstw jako instruktor robót ręcznych i wykonawca robót ręcznych z wełny (głównie damskich swetrów). Równocześnie uczęszczała na kurs pielęgniarstwa, a praktykę odbywała w szpitalu w tzw. małej sali chirurgicznej. Przez krótki czas uczyła w polskiej szkole, której kierownikiem był Jan Jodo. W grudniu 1944 r. opuściła miejsce zesłania i wyjechała na tzw. wyzow, przesłany staraniem rodziny z Tarnopola.
71. **KULCZYCKI JAN** – emerytowany nauczyciel w Tarnopolu. Deportowany z Tarnopola 13.04.1940 r. do Kazachstanu, rej. jermakowski, sowchoz Potanin. Zmarł w szpitalu w Pawłodarze w 1941 r.
72. **KULIKOWSKI EUGENIUSZ JÓZEF** (ppor.) – ur. 18.10.1905 r. w miejscowości Howiłów Mały, pow. Kopyczyńce, s. Włodzimierza i Dionizy z d. Dutkiewicz. Absolwent Seminarium Nauczycielskiego w Tarnopolu. Nauczyciel w Mostach Wielkich k. Żółkwi. W 1939 r. zmobilizowany do 39 pp Jarosław. Dostał się do niewoli k. Lwowa. Jeniec obozu w Kozielsku. Zamordowany w Katyniu w kwietniu lub maju 1940 r. (porównaj listę starobielską).
73. **KUŁAGA** (imię nieznanne) – do około 1939 r. nauczyciel matematyki w PSP w Jagielnicy. Deportowany na Syberię ok. 1940 r. Z zesłania nie wrócił.
74. **KWIATKOWSKI RYSZARD ZBIGNIEW** (ppor. lub por.) – ur. 24.09.1908 r., s. Stanisława i Emilii. Nauczyciel w Wierzbowcu pow. Krzemieniec. Podporucznik (por.) piech. rez. 5 Kompanii 54 pp. Jeniec obozu w Starobielsku. Zamordowany w Charkowie w kwietniu lub maju 1940 r.

75. **LANDA** (imię nieznane) – nauczycielka w Tarnopolu. Deportowana 13.04.1940 r. wraz dziećmi: Jadwigą i Michałem 13.04.1940 r. do Kazachstanu – sowchoz Pata-nowskij k. Pawłodaru. Zamarzła podczas burianu.
76. **LENART** (imię nieznane) – kierownik szkoły powszechnej na Ziemiach Wschod-nich II RP. Aresztowany przez służby NKWD i zamordowany w czerwcu 1941 r. w Chyrowie, pow. dobromilski, woj. lwowskie.
77. **LENARTOWICZ RUDOLF** – ur. w 1890 r. Nauczyciel. Zamordowany pod ko-niec czerwca 1941 r. w Drohobyczu, woj. lwowskie.
78. **LERCHER FERDYNAND** – nauczyciel III Państwowego Gimnazjum im. M. Ko-pernika (nr 610) w Tarnopolu. Aresztowany przez służby NKWD wiosną 1940 r. i uwięziony. Zwolniony po kilku tygodniach.
79. **LESZCZYŃSKI TADEUSZ** – dyrektor III Państwowego Gimnazjum im. M. Ko-pernika (nr 610) w Tarnopolu. Aresztowany przez służby NKWD 7.04.1940 r. wraz z innymi nauczycielami i uczniami oskarżonymi o działalność kontrrewolucyjną, a następnie deportowany w nieznanym kierunku.
80. **LEWKOWICZ** (imię nieznane) – nauczycielka z Ziem Wschodnich II RP. Depor-towana. W 1942 r. przebywała w Kazachstanie w rej. bajanaulskim, gdzie uczyła w polskiej szkole.
81. **LORENOWICZ ADAM** – ur. 1884 r. w Tymowicach, woj. lwowskie. Uczęszczał do Gimnazjum i Liceum w Samborze, gdzie uzyskał maturę. Absolwent UJK – mgr fizyki. Po studiach pracował w Gimnazjum w Mysłowicach. W 1938 r. objął stano-wisko dyrektora szkoły średniej w woj. lwowskim. Po wkroczeniu Armii Czerwonej na Ziemie Wschodnie II RP, został wraz z rodziną deportowany do Wrewskoje. „Amnestionowany” po zawarciu umowy przez gen. Sikorskiego ze Stalinem. Podjął pracę w Szkole Junaków zorganizowanej przez władze wojskowe w Narpaja. Pełnił też funkcję kierownika placówki.
82. **ŁOTOCKI JERZY KAZIMIERZ** (ppor.) – ur. 17.02.1907 r. Nauczyciel, Lwów. Jeniec obozu w Kozielsku. Zamordowany w Katyniu w kwietniu lub maju 1940 r.
83. **ŁYSAKOWSKI JAN** (por.) – lat 33. Absolwent Państwowego Seminarium Na-uczycielskiego w Krzemieńcu (1926 r.) Kierownik szkoły. Zmobilizowany. Poległ 3.09.1939 r. pod Radziwiłowem.
84. **MADALIŃSKA** (imię nieznane) – kierowniczką szkoły przy ul. św. Marcina we Lwowie. Aresztowana przez służby NKWD ok. 1940 r. i deportowana.
85. **ks. MADURA ROMAN** – ur. 9.08.1892 r. we Lwowie. Świecenia kapłańskie przyjął w zakonie o. dominikanów 12.09.1915 r. (o. Fabian). Przeor Konwentu Dominikanów w Tarnopolu. Katecheta w Prywatnym Koedukacyjnym Gimnazjum Kupieckim TSL. Uwięziony przez służby NKWD 19.09.1939 r. w czasie sowiec-kiego ostrzału kościoła dominikańskiego i jego podpalenia. Zwolniony z więzienia 3.10.1939 r. Wyjechał przez Przemyśl na drugą stronę linii demarkacyjnej.
86. **MADUROWICZ ADAM** – ur. 1884 r., nauczyciel. Syn powstańca z 1863 r. Czło-nek POW w okresie I wojny światowej i „Strzelca” w okresie międzywojennym. Od 1939 r. członek konspiracji we Lwowie. Aresztowany przez służby NKWD w kwietniu 1940 r. i deportowany. „Amnestiowany” po zawarciu umowy przez gen. Sikorskiego ze Stalinem. Zmarł w Buzułuku 24.12.1941 r.
87. **MALICKI MIKOŁAJ** – ur. 1888 r. Nauczyciel gimnazjalny. Ziemianin – zaścia-nek Szlachcińce, pow. tarnopolski. Działacz wielu organizacji społecznych we Lwowie. W latach 1938–1939 senator z woj. tarnopolskiego. Po wkroczeniu Armii

- Czerwonej na Ziemię Wschodnie II RP aresztowany przez służby NKWD i deportowany. W listopadzie 1941 r. przebywał w obwodzie archangielskim. Zaginął w niewyjaśnionych okolicznościach.
88. **prof. nadzw. MARCINKIEWICZ JÓZEF** (por.) – ur. 30.03.1910 r. lub 4.03.1910 r. Matematyk uniwersytetów: Poznań, Wilno, Lwów, Londyn. Jeniec obozu w Starobielsku. Zamordowany w Charkowie w kwietniu lub maju 1940 r.
89. **MARCINKOWSKI JAN** (ppor.) – ur. 10.11.1902 r. Nauczyciel w Sarnach, woj. wołyńskie. Po zajęciu Ziemi Wschodnich II RP przez Armię Czerwoną, aresztowany przez służby NKWD i osadzony w więzieniu wewnętrznym Zarządu NKWD (ooKOWO) przy ul. Karolenkiwskiej 17 w Kijowie. Zamordowany wiosną w 1940 r. z rozkazu Biura Politycznego WKP(b) i naczelnych władz państwowych ZSRS z dnia 05.03.1940 r.
90. **MAZIEJ JAN** – nauczyciel, deportowany 13.04.1940 r. wraz z żoną Antoniną (ur. 1889 r.) i córką Wandą (ur. 1921 r.) z Tarnopola do Kazachstanu, rej. majski. Rodzinę wywieziono, za ich syna Kazimierza, członka tajnej organizacji „Młody Las”, aresztowanego i straconego w Katyniu. J. Maziej „amnestiowany” po zawarciu umowy przez gen. Sikorskiego ze Stalinem w 1942 r. wstąpił do Armii Polskiej w Związku Sowieckim. Następnie przebył kampanię włoską w II Korpusie. W 1946 r. wrócił z Anglii do PRL.
91. **MAZUR MARIA** – dyrektorka szkoły żeńskiej w Przemyślanach (do 1939 r.). Deportowana do Kazachstanu wraz ze sparaliżowaną matką. Organizowała polskie szkolnictwo w Afryce.
92. **MAZURSKI MARCIN** (por.) – ur. się 21.10.1892 r. w Bóbrce, pow. lwowski, s. Michała i Magdaleny z d. Konopelska. Nauczyciel historii, geografii i literatury polskiej. Po ukończeniu szkoły powszechnej w Bóbrce, kształcił się w Seminarium Nauczycielskim we Lwowie (w latach 1907–1912). W tym czasie należał do tajnych organizacji młodzieżowych o charakterze niepodległościowym. Współorganizował uroczystości ku czci lokalnych bohaterów narodowych Kapuścińskiego i Wiśniowskiego. Nauczyciel PSP w Bóbrce, gdzie był organizatorem harcerstwa, Drużyn Sokolich, amatorskiego koła teatralnego (repertuar o treści patriotycznej). Brał udział w pracach Czytelni Towarzystwa Szkoły Ludowej. W 1917 r. we Lwowie, po pomyślnie zdanym egzaminie kwalifikacyjnym, uzyskał patent nauczycielski z odznaczeniem. W dn. 1.08.1914 r. powołany do służby wojskowej w armii austriackiej. Pełnił ją w szeregach 55 pp do 31.10.1918 r., tj. do czasu wstąpienia na ochotnika do WP w Białej k. Bielska. W czasie walk o Śląsk Cieszyński był oficerem dworcowym w Dziedzicach. Walczył na froncie, m.in. na linii Strumień – Ochaby. Uczestnik I powstania śląskiego jako ppor. 20 pp oraz wojny z bolszewikami, gdzie wielokrotnie dał dowody męstwa. 13.08.1920 r. został ranny. Za wykazaną w bojach odwagę został odznaczony Krzyżem Walecznych. Po wojnie i po przeniesieniu (na własną prośbę) do rezerwy w 1921 r. powrócił do pracy pedagogicznej. Stale podnosił swoje kwalifikacje. Ukończył wyższy kurs nauczycielski i studium pedagogiczne. We wrześniu 1939 r. przyszło mu wypełnić obietnicę złożoną po zwycięskiej bitwie z bolszewikami: „Jeżeli Ojczyzna będzie w potrzebie, stanę natychmiast znów do szeregu”. Brał udział w kampanii wrześniowej w 1939 r. Po 17.09.1939 r. w nieznanych okolicznościach dostał się do niewoli sowieckiej. Internowany w obozie jenieckim w Kozielsku. Zamordowany w Katyniu w kwietniu lub maju 1940 r.

93. **MIZERA STEFAN MICHAŁ** (ppor.) – ur. 12.09.1906 r., s. Jana i Honoraty, absolwent Seminarium Nauczycielskiego w Tarnopolu. Brał udział w kampanii wrześniowej 1939 r. Aresztowany przez służby NKWD i osadzony w obozie w Starobielsku. Zginął w Charkowie w kwietniu lub maju 1940 r.
94. **MIZIA PAWEŁ** – ur. 3.01.1901 r. w miejscowości Smiłowice, pow. Cieszyn. Nauczyciel w Szkole Wydziałowej w Cieszynie. W 1939 r. uciekł do Tarnopola wraz z żoną i dziećmi: Aliną i Danutą. W 1940 r. cała rodzina deportowana z Tarnopola na Syberię. Za odmowę przyjęcia sowieckiego paszportu Paweł Mizia otrzymał wyrok 2 lat więzienia. Zmarł 24.09.1943 r. w Nowosybirsku – Krzywoszczekowo.
95. **MIZIA MARIA** – żona Pawła, nauczycielka w Szkole Wydziałowej w Cieszynie. W 1939 r. uciekła wraz mężem i dziećmi: Aliną i Danutą do Tarnopola. W 1940 r. deportowana wraz z całą rodziną na Syberię.
96. **MOTYL JÓZEF** (ppor.) – ur. 17.02.1912 r. Nauczyciel, pow. Sejny. Jeniec obozu w Kozielsku. Zamordowany w Katyniu w kwietniu lub maju 1940 r.
97. **NABEL STEFAN JERZY** (ppor.) – ur. 11.04.1904 r., s. Władysława i Bronisławy. Nauczyciel. Mieszkał w Tłustem, pow. Skalat. Działacz Związku Strzeleckiego. Po wkroczeniu Armii Czerwonej na Ziemie Wschodnie II RP aresztowany przez służby NKWD i osadzony w więzieniu wewnętrznym Zarządu NKWD (ooKOWO) w Kijowie przy ulicy Karolenkiwskiej 17. Zamordowany wiosną w 1940 r.
98. **NAHREBECKI KAROL LUDWIK** (ppor.) – 14.05.1909 r., nauczyciel Kołomyja, woj. stanisławowskie. Po zajęciu Ziem Wschodnich II RP przez Armię Czerwoną, aresztowany przez służby NKWD i osadzony w obozie jenieckim w Kozielsku. Zamordowany w Katyniu w kwietniu lub maju 1940 r.
99. **NIEMCZYK IGNACY** – lat ok. 35. Absolwent Państwowego Seminarium Nauczycielskiego w Krzemieńcu (1924 r.). Kierownik szkoły. Oficer rezerwy WP. Zmobilizowany. Poległ we wrześniu 1939 r.
100. **NOWICKA** (imię nieznane) – nauczycielka, prawdopodobnie z Ziem Wschodnich II RP. Osoba samotna. Deportowana do Kazachstanu. Przewodnicząca Oddziału ZPP (nazwa miejscowości nieustalona) podległemu wojewódzkiemu oddziałowi ZPP w Kustanaju.
101. **OBACZ KACPER** – ur. 1.07.1909 r. w miejscowości Wołczkowo, s. Filipa i Julii. Nauczyciel. Mieszkał w miejscowości Zawałów, pow. Podhajce. Działacz Związku Strzeleckiego (Kompania czynna nr 1832). Aresztowany w grudniu 1939 r. Zamordowany (lista ukraińska).
102. **OBREŃSKI ANTONI** (por.) – ur. 14.03.1901 r., s. Teodora i Józefy. Nauczyciel, Tarnopol. Aresztowany przez służby NKWD i osadzony w więzieniu wewnętrznym Zarządu NKWD (ooKOWO) w Kijowie przy ulicy Karolenkiwskiej 17. Zamordowany wiosną w 1940 r.
103. **OGRODNICKI KAROL** – ur. 21.10.1896 r. w Żółtyń k. Łańcuta, woj. lwowskie. Absolwent Państwowego Seminarium Nauczycielskiego w Rzeszowie (1916 r.). W 1925 r. uzyskał patent nauczyciela szkół powszechnych. Edukację kontynuował w Warszawie, gdzie w 1929 r. ukończył Wyższy Kurs Nauczycielski, kierunek matematyka i fizyka. W latach 1916–1918 służył w armii austriackiej, a po odzyskaniu przez Polskę niepodległości, w latach 1918–1921, żołnierz armii polskiej. Od 1919 r. należał do 10 Dywizjonu Taborów jako porucznik rezerwy, odbywał często szkolenia. W 1928 r. za osiągnięcia w pracy zawodowej w szkole

- i środowisku otrzymał od Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego Medal Dziesięciolecia Odzyskania Niepodległości. W 1932 r. został kierownikiem 7-klasowej Szkoły Męskiej im. św. Jana Kantego w Żołyńi. Funkcję tę pełnił do 1939 r. Z placówką był związany od 1926 r. (pracował w charakterze nauczyciela). Od 1933 r. członek Państwowej Komisji Egzaminacyjnej w Przemyśle (utworzonej dla nauczycieli zdających egzamin praktyczny). W 1938 r. za wzorową służbę nauczycielską otrzymał srebrny medal. Inicjator utworzenia na terenie żołyńskiej szkoły Spółdzielni Uczniowskiej z udziałami, która prowadziła sklepik z przyborami szkolnymi. Członek utworzonego 20.11.1932 r. Komitetu Budowy Szkoły w Żołyńi, zastępca nowej Rady Szkolnej Miejscowej (w 1936 r.), przewodniczący konferencji rejonu Żołyńia. Organizator Zjazdów Żołyńiaków (w 1928 r. i 1938 r.) oraz zabaw dochodowych na rzecz budowy nowej szkoły (wmurowanie kamienia węgielnego pod nową placówkę odbyło się 7.10.1934 r.). Działacz społeczny. Twórca Kółka Rolniczego, Powszechnej Kasy Oszczędności, Szkolnej Kasy Oszczędności. Zmobilizowany 1.09.1939 r. Aresztowany przez służby NKWD i osadzony w Kozielsku. Zginął w Katyniu w kwietniu lub maju 1940 r.
104. **ORŁOWSKI** (imię nieznane) – dyrektor szkoły w Kopyczyńcach, woj. tarnopolskie. Aresztowany przez służby NKWD. Więziony.
105. **ORNATOWSKA-MOROZ MARIA** – ur. 1886 r. Nauczycielka. Aresztowana przez służby NKWD i skazana w Tarnopolu na 10 lat zsyłki na wschód. Dalszy los po deportacji nieznany.
106. **OSTRUSZKA JERZY** – ur. 1879 r. w Oldrzychowicach. Nauczyciel Gimnazjum i Liceum w Samborze, woj. lwowskie. Zginął bez wieści.
107. **PALISZEWSKI JERZY** (ppor.) – ur. 23.04.1912 r., s. Kazimierza. Nauczyciel Żółkiew, woj. lwowskie. Po zajęciu Ziemi Wschodnich II RP przez Armię Czerwoną, aresztowany przez służby NKWD i osadzony w obozie jenieckim w Kozielsku. Zamordowany w Katyniu w kwietniu lub maju 1940 r.
108. **PASEK MARIA** (z d. Kocowska) – ur. 4.07.1905 r. w miejscowości Rozdół, pow. Rohatyn, woj. stanisławowskie, c. Jana. Deportowana 13.04.1940 r. z Kąkolnik k. Bołszowic, pow. Rohatyn, woj. stanisławowskie z dwójką dzieci: córką Lucyną (ur. w 1932 r.), synem Janem oraz matką Katarzyną Kocowską. Przebywała w Kazachstanie, obw. Aktiubiński, rej. Tymirski, kolchoz im. J. Stalina nr 17, a następnie od 1944 r. na Ukrainie, obw. mikołajowski, rej. wozniesieński, wieś Aleksandrówka. Na zesłaniu w dn. 12.11.1942 r. zmarła jej matka Katarzyna Kocowska. Do PRL wróciła w lipcu 1945 r. Kontynuowała pracę w zawodzie nauczycielskim. Była członkiem Związku Sybiraków Oddziału Wojewódzkiego w Kielcach. W 1994 r. została uhonorowana „Krzyżem Sybiru”. Mieszkała w Busku-Zdroju. Zmarła 3.02.2000 r.
109. **PAWŁOW MIKOŁAJ** – nauczyciel z Narajowa. Zamordowany przez Sowietów. Rozpoznany w 1942 r. podczas ekshumacji w zbiorowej mogile przy zamku w Brzeżanach.
110. **PAZDRIJ EUGENIUSZ** (ppor.) – ur. 6.05.1899 r. lub 1898 r., s. Michała. Nauczyciel Lwów. Aresztowany przez służby NKWD i osadzony w więzieniu wewnętrznym Zarządu NKWD (ooKOWO) w Kijowie przy ulicy Karolenkiwskiej 17. Zamordowany wiosną w 1940 r. z rozkazu Biura Politycznego WKP(b) i naczelnich władz państwowych ZSRS z dnia 5.03.1940 r.

111. **PEŁKA ZOFIA** – nauczycielka PSP w Chołojowie, pow. Radziechów, woj. tarnopolskie. Deportowana 13.04.1940 r. wraz z córkami: Danutą (Dobrochną) i Stanisławą do Kazachstanu. Przebywała kolejno we wsi Kantorka, rej. maksym-gorkowski (obecnie kaczyrski), w Fiodorówce tzw. Maszyno-Traktornoj Stancji (MTS), w państwowym gospodarstwie hodowlanym w sowchozie w Bajgunuzie (tu pracowała przy dojeniu, karmieniu, pojeniu krów). „Amnestiowana” po zawarciu umowy przez gen. Sikorskiego ze Stalinem. Na początku maja 1942 r. rozpoczęła nauczanie w polskiej szkole w Bajgunuzie. Po zerwaniu stosunków dyplomatycznych z rządem polskim nie przyjęła obywatelstwa sowieckiego. Została aresztowana 25.03.1943 r. i uwięziona w Kaczyrach. Następnie przeniesiono ją do łagru w Karagandzie. Tu pracowała w ogrodzie, przy kopaniu rowów, sprzątaniu baraku, w suszarni nasion. Zwolniona 26.03.1945 r. przybyła do Pawłodaru. W Bajgunuzie odnalazła swoje córki, które po ucieczce spotkały się z matką. Nauczycielka pracowała w sowieckiej szkole jako sprzątaczką (wymiatła piece, bieliła klasy itd.). 19.02.1946 r. wyjechała z Pawłodaru do PRL.
112. **PESZKO ROMAN JÓZEF** (kpt.) – ur. 1.11.1893 r. w Krzemienicy, pow. Łańcut, s. Andrzeja i Marii z d. Bytnar. Absolwent Seminarium Nauczycielskiego w Krakowie. Do I wojny światowej urzędnik w cementowni Górka w Sierszy. W sierpniu 1914 r. zmobilizowany do armii austriacko-węgierskiej. Od listopada 1918 r. oficer WP, początkowo oficer komendy dworca w Tarnopolu. W 1925 r. przeniesiony z 16 pp do KOP Borszczów. Przyczynił się do budowy domu polskiego w Turylczy. Od 1931 r. mieszkał w Jarosławiu przy ul. Sienkiewicza 11. 17.09.1939 r. pod Kopczyńcami, woj. tarnopolskie dostał się do niewoli. Przebywał w obozie w Kozielsku. Zamordowany w Katyniu w kwietniu lub maju 1940 r.
113. **PILARCZYK ZYGMUNT** (ppor.) – ur. 5.04.1913 r., nauczyciel Kowel, woj. wołyńskie. Po zajęciu Ziemi Wschodnich II RP przez Armię Czerwoną, aresztowany przez służby NKWD i osadzony w obozie jenieckim w Kozielsku. Zamordowany w Katyniu w kwietniu lub maju 1940 r.
114. **PISZCZ STANISŁAW** (por.) – ur. 24.04.1911 r. w Ostrowie Wielkopolskim. Absolwent Seminarium Nauczycielskiego w Krotoszynie. Nauczyciel. Kierownik szkoły w Zapolu, pow. kowelski. Zmobilizowany w 1939 r. Brał udział w kampanii wrześniowej. Aresztowany przez służby NKWD i osadzony w obozie w Kozielsku. Zginął w Katyniu w kwietniu lub maju 1940 r.
115. **PLACHECKI KLEMENS** – kierownik szkoły w Dragonówce k. Tarnopola. Oficer rezerwy WP. Brał udział w kampanii wrześniowej.
116. **PLACHECKA** (imię nieznane) – żona Klemensa. Nauczycielka. Deportowana 13.04.1940 r. do Kazachstanu.
117. **POBRATYN** lub **POBRATYM JÓZEF** (ppor.) – ur. 19.04.1906 r., nauczyciel PSP w Buczaczu, woj. tarnopolskie. Po zajęciu Ziemi Wschodnich II RP przez Armię Czerwoną, aresztowany przez służby NKWD i osadzony w obozie jenieckim w Kozielsku. Zamordowany w Katyniu w kwietniu lub maju 1940 r.
118. **PODOLAK HENRYK IGNACY** – ur. 14.06.1907 r. w miejscowości Bilcze Żłote, pow. Borszczów, s. Jana i Anieli z d. Nehr. Absolwent Seminarium Nauczycielskiego Męskiego w Czortkowie (1928 r.). Kierownik 7-klasowej PSP w miejscowości Wysocko Wyżne, pow. Turka. Ukończył roczne przeszkolenie wojskowe. W sierpniu 1939 r. zmobilizowany do swojej macierzystej jednostki – 6 Pułk Strzelców Podhalańskich w Samborze. Po zakończeniu działań wojennych wrócił do domu. W grudniu 1939 r. aresztowany. Dalszy los niezany.

119. **PODOLAK JANINA** (z d. Fizer) – ur. ok. 1907 r. Żona Henryka Ignacego. Nauczycielka PSP w miejscowości Wysocko Wyżne, pow. Turka. Deportowana 13.04.1940 r. wraz córką Barbarą (lat 14) do miejscowości Martink k. Akiubińska. Wróciła z córką do PRL w kwietniu 1946 r. Zamieszkała na Dolnym Śląsku.
120. **POLUSZYŃSKA JADWIGA** – nauczycielka szkół powszechnych w woj. tarnopolskim. Ok. 1940 r. deportowana na Syberię. Po wojnie osiadła w Mrzeżynie.
121. **PRUS-BOGUSŁAWSKA MARIA** – ur. 1910 r., nauczycielka Liceum Krzemienieckiego, (uczyła gospodarstwa domowego i dobrych manier). Po wkroczeniu Armii Czerwonej na Ziemie Wschodnie II RP aresztowana przez służby NKWD i więziona w Krzemieńcu na Dubieńskich Rogatkach do czerwca 1941 r. Po wkroczeniu Niemców pozostaje w Krzemieńcu, a następnie wyjeżdża do Warszawy. Podejmuje pracę jako kierowniczką stołówki „Społem” przy młynie w Sokołowie Podlaskim. Dzięki temu służyła pomocą żywnościową potrzebującym w Warszawie. Po powstaniu wywieziono ją wraz z rodziną na roboty przymusowe do Niemiec. Po powrocie do PRL osiedla się z siostrą w Łodzi. Pracuje w Służbie Zdrowia. Lata emerytury spędza w Warszawie. Działa społecznie. Inicjatorka umieszczenia tablicy ku czci pomordowanych profesorów Liceum Krzemienieckiego w kościele ss. Wizytek w Warszawie. Czynny członek Towarzystwa Krzemieńczan. Zmarła w Warszawie. 12.08.1997 r. została pochowana na Powązkach.
122. **PRZYBYLSKI FRANCISZEK** – absolwent Liceum Pedagogicznego w Tarnopolu (1939 r.). Deportowany 10.02.1940 r. na Sybir. „Amnestiowany” po zawarciu umowy przez gen. Sikorskiego ze Stalinem. Od 1942 r. w Armii Polskiej w Związku Sowieckim, a następnie w II Korpusie. Brał udział w kampanii włoskiej. W maju 1944 r. ranny pod Monte Cassino.
123. **PRYHODA** (imię nieznane) – ur. ok. 1890 r. Nauczyciel w Jeziernej. Deportowany wraz z żoną, córką i synową Józefą do Kazachstanu, rej. majski k. Pawłodaru. Zmarł na zesłaniu.
124. **RENCKI WITOLD JAN** (ppor.) – ur. 20.03.1912 r. lub 21.03.1912 r. Nauczyciel Żółkiew, woj. lwowskie. Po zajęciu Ziem Wschodnich II RP przez Armię Czerwoną, aresztowany przez służby NKWD i osadzony w obozie jenieckim w Kozielsku. Zamordowany w Katyniu w kwietniu lub maju 1940 r.
125. **ROGAŁSKI** – nauczyciel biologii w Krzemieńcu, woj. wołyńskie. Zginął po wkroczeniu Armii Czerwonej na Ziemie Wschodnie II RP.
126. **ROJAN** (imię nieznane) – nauczycielka i dyrektorka szkoły w woj. wołyńskim. Deportowana. „Amnestiowana” po zawarciu umowy przez gen. Sikorskiego ze Stalinem. W stopniu majora służyła w Służbie Kobiet.
127. **RZEHAŁ** (imię nieznane) – żona kierownika szkoły w Beresteczku, woj. wołyńskie. Nauczycielka. Deportowana wraz mężem i czwórką dzieci (dwie córki i dwóch synów) 10.02.1942 r. na Syberię.
128. **RZEHAŁ (ŻECHOK ?)** (imię nieznane) (kpt.) – kierownik szkoły w Beresteczku, woj. wołyńskie. Deportowany wraz z żoną i czwórką dzieci, 10.02.1942 r. na Syberię. Przebywał w Ust Wiled w wiosce u ujścia rzeki Wiled (lewy dopływ Wyczegdy), gdzie był dzwonnikiem (wybijał godziny pobudek oraz początek i koniec pracy). Zmarł na zesłaniu.
129. **SAGAŃSKI MARIAN BRONISŁAW** (kpt.) – ur. 2.01.1892 r., s. Leona i Józefy. Absolwent Seminarium Nauczycielskiego w Tarnopolu. Kapitan KOP. Brał udział w kampanii w wrześniowej w 1939 r. Aresztowany przez służby NKWD

- i osadzony w obozie w Starobielsku. Zginął w Charkowie w kwietniu lub maju 1940 r.
130. **SAKALUK PAWEŁ** – ur. 1890 r. Nauczyciel. Od grudnia 1938 r. kierownik PSP w Tarnopolu. Deportowany 13.04.1940 r. z Tarnopola wraz z żoną, córkami i wnukiem do Kazachstanu. Utonął w Irtyżu w czasie niewolniczej pracy.
131. **SAMBULSKA HELENA** (z d. Czechowska) – ur. 4.07.1919 r. w Spytkowcach (Spytkowicach ?) pow. Maków, c. Alojzego. Nauczycielka. Absolwentka IV Państwowego Gimnazjum i Liceum Żeńskiego im. J. Piłsudskiego (nr 611) w Tarnopolu (1936 r.). Deportowana 10.02.1940 r. wraz z córką z Załoziec do Kazachstanu, rej. mąjski (k. Pawłodaru), sowchoz „Nowa Zoria”. Zmarła na zesłaniu.
132. **SĄSIEDZKA JANINA** (z. d. Pietrzak) – ur. 1911 r. Nauczycielka. Deportowana 16.04.1940 r. wraz z córką ze Zbraża do północnego Kazachstanu, kolchoz Stanowoje. Aresztowana 16.04.1943 r. i skazana w Mamlutce na 2 lata obozu pracy. Przebywała w obozie Bajangoł w Buriaskiej ASRS, gdzie pracowała na budowie i jako laborantka. W lutym 1946 r. wróciła wraz z córką do PRL. Osiadła na Opolszczyźnie.
133. **SCHMIDT BRONISŁAW** (por.) – absolwent Seminarium Nauczycielskiego w Tarnopolu (1933 r.). Porucznik Straży Granicznej. Aresztowany przez służby NKWD w grudniu 1939 r. i skazany na łagier w Związku Sowieckim. „Amnestiowany” po zawarciu umowy przez gen. Sikorskiego ze Stalinem. Od 1942 r. w Armii Polskiej, a następnie w II Korpusie.
134. **SCHMIDT STANISŁAW** – s. Władysława. Nauczyciel gimnazjalny Borysławiu (?). Należał do 27 osób grupy borysławskich członków ZWZ, aresztowanych na przełomie marca i kwietnia 1940 r., sądzonych 5 i 18.04 oraz 7.06.1941 r. w Kijowie. Zginął rozstrzelany (pogrzebany prawdopodobnie w Bykownii) bądź na zesłaniu w łagrze.
135. **SCHOLLENBERGER ARTUR JAN** (ppor.) – ur. 16.05.1897 r. we Lwowie, s. Jana i Ksawery z d. Zarzycka. Nauczyciel. Uczęszczał do Gimnazjum w Drohobyczu. Od 1913 r. należał do 36 drużyny strzeleckiej. Od sierpnia 1914 r. w Legionie Wschodnim we Lwowie, a po jego rozwiązaniu w Mszanie Dolnej. Powrócił do Drohobycza i kontynuował naukę. W dniu 1.11.1918 r. wstąpił do POW. Aresztowany przez Ukraińców i więziony od 6.01.1919 r. do końca lutego 1919 r. 19.05.1919 r. uczestniczył w zdobywaniu dworca kolejowego w Drohobyczu, w stopniu kaprała, pełnił funkcję podoficera rachunkowości w Dowództwie Okręgu Etapowego w Tarnopolu. Urlopowany 27.12.1920 r. Podjął naukę w Gimnazjum w Żółkwi. W 1925 r. uzyskał egzamin dojrzałości jako ekstern w Seminarium Nauczycielskim w Jędrzejowie. Brał udział w Kampanii Wrześniowej 1939 r. Dostał się do niewoli sowieckiej. Internowany w obozie w Kozielsku. Zginął w Katyniu w kwietniu lub maju 1940 r.
136. **SELZER** (imię nieznane) – nauczyciel gimnazjalny w Stryju, woj. stanisławowskie. Członek ZWZ. Aresztowany w Stryju w lutym 1940 r. przez Sowietów.
137. dr **SEREDYŃSKI MICHAŁ MARIAN** (ppor.) – ur. 4.09.1904 r. we Lwowie, s. Jana i Marii. Uczestnik obrony Lwowa. Ze względu na dziecięcy wygląd (miał 14 lat) i brak broni, wykonywał prace pomocnicze w kuchni na rzecz walczących (tzw. „wojsko kartoflane”). W 1924 r. ukończył Państwowe Gimnazjum im. J. Kochanowskiego nr 9 we Lwowie. W tym też roku podjął studia na Wydziale Nauk Humanistycznych UJK. Przerwał studia w 1929 r., aby ukończyć roczną Szkołę Podchorążych Rezerwy Piechoty w Rawie Ruskiej. W 1932 r. uzyskał stopień

- naukowy doktora UJK oraz uprawnienia nauczyciela historii w szkołach średnich. Pracę zawodową podjął w 1933 r. w Tarnopolu, początkowo w seminarium nauczycielskim, a następnie w IV Państwowym Gimnazjum i Liceum Żeńskim im. J. Piłsudskiego (nr 611) w Tarnopolu. W dniu 30.10.1935 r. zawarł związek małżeński z Marią Heleną Sobolak w kościele parafialnym w Maksymówce. Mieszkał i pracował nadal w Tarnopolu, zaś żona w Trembowli. Starania żony o posadę w Tarnopolu zakończyły się sukcesem i od września 1938 r. rodzina (wraz z roczną córką) zamieszkała razem, ale tylko na okres trzech miesięcy. W listopadzie 1938 r. Michał Seredyński został przeniesiony do Państwowego Liceum Pedagogicznego w Krośnie pod Wisłokiem. Tu pozostał do końca roku szkolnego 1938/1939. Wrócił do Tarnopola we wrześniu 1939 r. i został zmobilizowany do tamtejszego 53 pp. Brał udział w kampanii wrześniowej. Dostał się do niewoli sowieckiej pod Stanisławowem. Jeniec obozu w Starobielsku. Zamordowany w Charkowie w kwietniu lub maju 1940 r. Jego druga córka Ewa przyszła na świat w grudniu 1939 r. Na mocy dekretu prezydenta Rzeczypospolitej w Londynie z dn. 1.09.1984 r. ppor. Michał Seredyński otrzymał pośmiertnie Krzyż Kampanii Wrześniowej.
138. **SCHMIDT TADEUSZ** (por.) – ur. 25.03.1913 r., nauczyciel Bóbrka. Zamordowany w więzieniu w Mińsku.
139. **SICIŃSKI JAN** – ur. w maju (brak daty dziennej) 1877 r. w Zarudziu, woj. tarnopolskie. Nauczyciel. Uczestnik Obrony Lwowa w 1918/1919. Otrzymał Odznakę honorową „Orlęta” nadaną 19.03.1919 r. (L. 6116) oraz Dyplom Obrony Lwowa (L. 9943). Zgodnie z Ustawą z 17.12.1920 r. „O nadawaniu ziemi żołnierzom Wojska Polskiego” otrzymał działkę w miejscowości Podderno, gm. Ołyka, pow. Łuck, woj. wołyńskie. Pracował jako kierownik PSP im. św. Zofii we Lwowie. W dniu 23.06.1932 r. przeniesiony w stan spoczynku (pismo B.P. – 3108/32 z Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego). Aresztowany przez służby NKWD i deportowany w kwietniu 1940 r. wraz z żoną Wandą i synem Mieczysławem. Przebywał w Kazachstanie, obw. Dżambuł, rejon Merke, kolchoz Kazak-Diehan, gdzie pełnił funkcję pełnomocnika obywateli polskich. Zmarł w tymże kolchozie 12.11.1942 r.
140. **SKONIECKI HENRYK STANISŁAW** (ppor.) – ur. 27.04.1911 r. lub 28.04.1911 r., s. Antoniego i Cecylii. Nauczyciel, lekkoatleta powiat Równe, woj. wołyńskie. Po zajęciu Ziemi Wschodnich II RP przez Armię Czerwoną, aresztowany przez służby NKWD i osadzony w obozie jenieckim w Kozielsku. Zamordowany w Katyniu w kwietniu lub maju 1940 r.
141. **SKRZYŃKOWSKA MARIA WŁADYSŁAWA** (z d. Teselska) – ur. 23.04.1913 r. w Podhajcach, woj. tarnopolskie, c. Szymona i Heleny. Absolwentka Państwowego Seminarium Nauczycielskiego w Brzeżanach. W latach 1938-1939 pracowała w PSP w Podhajcach. Deportowana wraz z rodzicami i synem Brunonem w 1940 r. do Związku Sowieckiego. Przebywała w obw. Saratow, rej. marksowski, sowchoz Meczetyński, oddział II Frunze. „Amnestionowana” po zawarciu umowy przez gen. Sikorskiego ze Stalinem. Pracowała m.in. jako sekretarka w ZPP i nauczycielka. Do PRL powróciła w 1946 r. W latach 1946-1949 nauczwała w SP w Wieszowej k. Opola. W latach 1949/1950 ukończyła Wszechnicę Radiową (II kurs). Od 10.11.1949 r. do 1.10.1952 r. pracowała w szkole TPD nr 4 w Bytomiu. Po rocznym urlopie powróciła do pracy nauczycielskiej również w Bytomiu. Zmarła 24.02.1986 r.

142. **mgr SŁADKI WŁADYSŁAW JAN** (kpt.) – ur. 25.02.1896 r., s. Józefa i Karoliny. Nauczyciel Złoczów, woj. tarnopolskie. Po zajęciu Ziemi Wschodnich II RP przez Armię Czerwoną, aresztowany przez służby NKWD i osadzony w obozie jenieckim w Starobielsku. Zamordowany w Charkowie w kwietniu lub maju 1940 r.
143. **SŁODKOWSKI WACŁAW** (ppor.) – ur. 9.03.1913 r. lub 8.03.1913 r. Nauczyciel Równe. Po zajęciu Ziemi Wschodnich II RP przez Armię Czerwoną, aresztowany przez służby NKWD i osadzony w obozie jenieckim w Kozielsku. Zamordowany w Katyniu w kwietniu lub maju 1940 r.
144. **SŁONIEWSKA FRANCISZKA** – nauczycielka z Marchlewszczyzny. Deportowana do Kazachstanu w 1936 r. (sic!). W latach 40. XX w. przebywała w Rostowsku (Kazachstan).
145. **mgr SANOJC STANISŁAWA** – ur. 1896 r. we Lwowie. Magister biologii. W latach 1928–1939 uczyła w Liceum Krzemienieckim. Zmarła 19.01.1941 r. z niemożności leczenia w Krzemieńcu.
146. **SNARSKI** (imię nieznane) – kierownik szkoły na Ziemiach Wschodnich II RP. Zamordowany w miejscowości Kołędziany k. Iwań Pustych w 1940 r.
147. **SOJKA** (imię nieznane) – kierownik PSP w miejscowości Jagielnica. Ok. 1940 r. deportowany na Syberię skąd nie wrócił.
148. **STĄCZYŃSKI ROMAN** (ppor.) – ur. 9.08.1906 r. Absolwent Państwowego Seminarium Nauczycielskiego w Krzemieńcu (1924 r.). Kierownik szkoły. Deportowany. Zmarł 3.07.1942 r. w Guzar w ZSRS.
149. **ks. STOKŁOSA JÓZEF** – ur. 1909 r. Świecenia kapłańskie otrzymał we Lwowie w 1933 r. Wikariusz i katecheta w Rohatynie. Od 1938 r. katecheta i administrator parafii rzymsko-katolickiej w Rawie Ruskiej. W 1940 r. aresztowany. W dniu 25.01.1941 r. skazany we Lwowie na śmierć.
150. **STUDZIŃSKA KAZIMIERA** – ur. 1.10.1877 r. w Niemirowie. Od 1907 r., po wyjściu za mąż, mieszkała w Łucku woj. wołyńskie, gdzie pracowała jako nauczycielka. Deportowana do Kazachstanu 13.04.1940 r.
151. **SWARYCZEWSKA JOANNA** – ur. 1887 r. Nauczycielka w Drohobyczu, woj. lwowskie. Zamordowana w czerwcu 1941 r.
152. **SZCZENIOWSKI WŁADYSŁAW** (ppor.) – ur. 29.04.1914 r., nauczyciel Ostrog, woj. wołyńskie. Po zajęciu Ziemi Wschodnich II RP przez Armię Czerwoną, aresztowany przez służby NKWD i osadzony w obozie jenieckim w Kozielsku. Zamordowany w Katyniu w kwietniu lub maju 1940 r.
153. **SZMIT** (imię nieznane) – nauczyciel gimnazjalny, wykładał (j. łaciński) we Lwowie. Deportowany w czasie pierwszej okupacji Ziemi Wschodnich II RP. Przebywał m.in. w Kazachstanie w Usztobie, obw. Tałdy – Kurgansk, rej. karakałskij, gdzie po „amnestii”, zawartej przez gen. Sikorskiego ze Stalinem, pracował w polskiej szkole. Uczył tam j. polskiego, historii i matematyki.
154. **SZNEIDER STANISŁAW FRANCISZEK** (ppor.) – ur. 2.12.1901 r. Nauczyciel w Podhajcach. Rezerwista WP. Zamordowany. (Lista Ukraińska).
155. **SZYPAJŁO** (imię nieznane) – nauczyciel gimnazjalny. Prowadził bursę dla Ukraińców w Brzeżanach. Zamordowany przez Sowieców w 1941 r.
156. **SYNIEWSKI GRZEGORZ** (kpt.) – ur. 9.05.1899 r., nauczyciel Lwów. Po zajęciu Ziemi Wschodnich II RP przez Armię Czerwoną, aresztowany przez służby NKWD i osadzony w obozie jenieckim w Kozielsku. Zamordowany w Katyniu w kwietniu lub maju 1940 r.

157. **ŚLIWIŃSKI ZYGMUNT LEOPOLD** (por.) – ur. 30.04.1885 r. w Dawidowie, s. Bogdana i Julii. Inspektor szkolny Nadwórna. Aresztowany przez służby NKWD i osadzony w więzieniu wewnętrznym Zarządu NKWD (ooKOWO) w Kijowie przy ulicy Karolenkiwskiej 17. Zamordowany wiosną w 1940 r. z rozkazu Biura Politycznego WKP(b) i naczelnych władz państwowych ZSRS z dnia 5.03.1940 r.
158. **TARNAWSKI ANTONI** (por.) – ur. 16.06.1902 r. w Poczapińcach k. Tarnopola. Absolwent Seminarium Nauczycielskiego w Tarnopolu (1926 r.). Oficer rezerwy WP. Brał udział w kampanii wrześniowej 1939 r. Jeniec obozu w Starobielsku. Zamordowany przez NKWD w Charkowie w kwietniu lub maju 1940 r.
159. **TERLECKI WŁODZIMIERZ** (ppor.) – ur. 23.03.1913 r. (wg innego źródła w 1913 r.), s. Mikołaja. Nauczyciel we Lwowie. Aresztowany przez służby NKWD i osadzony w więzieniu wewnętrznym Zarządu NKWD (ooKOWO) w Kijowie przy ulicy Karolenkiwskiej 17. Zamordowany wiosną w 1940 r. z rozkazu Biura Politycznego WKP(b) i naczelnych władz państwowych ZSRS z dnia 5.03.1940 r.
160. **TESELSKI SZYMON** – ur. 31.08.1884 r., s. Mateusza. Nauczyciel. Do 1939 r. kierownik PSP w Podhajcach, woj. tarnopolskie. Deportowany przez służby NKWD do Związku Sowieckiego w 1940 r. wraz z żoną Heleną i córką Danutą. Przebywał w obw. Saratow, rej. marksowski, sowchoz Meczetyński, oddział II Frunze. Pracował przy wyrębie tajgi. „Amnestionowany” po zawarciu umowy przez gen. Sikorskiego ze Stalinem. Pracował przy wyrębie tajgi. W 1942 r. został przewieziony na <<stepy>>, gdzie był nauczycielem polskim. Zmarł 9.05.1959 r.
161. **TRYLSKI ZBIGNIEW** (ppor.) – ur. 13.10.1899 r. w Budziszynie. Od 1913 r. kształcił się w IV Gimnazjum Realnym im. H. Sienkiewicza w Krakowie, gdzie zdał maturę w 1918 r. Edukację kontynuował w Studium Rolniczym na Uniwersytecie Jagiellońskim. Przerwał studia celem odbycia służby wojskowej. Od 1913 r. należał w Krakowie do harcerstwa (skautingu), pełnił funkcje zastępowego, drużynowego i członka Komendy Chorągwi Harcerzy. Lata szkolne i studenckie to intensywny czas jego działalności harcerskiej w środowisku krakowskim: drużynowy 4 Drużyny Harcerzy (1921–1923), członek Komendy Chorągwi Harcerzy (1920–1924), przewodniczący Koła Starszych Harcerzy (1921–1922), komendant obozów drużyny i kursów instruktorskich na szczeblu Chorągwi. W latach 1918–1920 służył w wojsku w Grupie Harcerskiej. Ciężko ranny przebywał w szpitalu w Kielcach. Ochotnik w wojnie 1920 r. Po zakończeniu służby wojskowej kontynuował studia, które ukończył w 1923 r. z tytułem inżyniera rolnika. Po odbyciu obowiązkowej praktyki i założeniu rodziny, podjął pracę w ludowej szkole rolniczej w Sędziejowicach, pow. Łask jako nauczyciel hodowli zwierząt. Podnosił swoje kwalifikacje zawodowe. Uzupełnił wykształcenie i uzyskał uprawnienia nauczyciela szkół średnich. Od 1928 r. pracował w Średniej Szkole Rolniczej w Białokrynicy na Wołyniu, należącej do zespołu szkół fundacji Liceum Krzemienieckiego, gdzie nauczał hodowli. Równocześnie kierował hodowlą na folwarku i nadzorował jako inspektor hodowlany sześć folwarków należących do Liceum. Prowadził także prace doświadczalne z zakresu hodowli owiec (karakułów). W latach 1925–1927 członek Komendy Hufca Harcerzy w Łasku, a następnie w latach 1928–1929 hufcowy w Krzemieńcu. Rokrocznie prowadził letnie obozy i kursy. Inicjator powstania stałej szkoły instruktorskiej w oparciu o gospodarstwo rolne na Buczu oraz współtwórca podobnego ośrodka w Górkach

- Wielkich (1935 r.). W latach 1930–1934 studiował zaocznie w Akademii Medycyny Weterynaryjnej we Lwowie i uzyskał absolutorium. Autorytet w dziedzinie hodowli owiec. W latach 1926–1931 i 1936–1939 członek Naczelnej Rady Harcerskiej, w latach 1932–1939 członek Głównej Kwatery Harcerzy. Do wybuchu wojny w 1939 r. pełnił funkcję Naczelnika Harcerzy w związku z czym został urlopowany jako nauczyciel w Szkole Rolniczej w Białokrynicy. Brał udział w międzynarodowych spotkaniach skautowych: w Jamboree w Anglii w 1929 r., w Holandii w 1937 r. oraz w IX Kongresie Skautowym w Hadze w 1937 r., a także w Międzynarodowej Konferencji Skautowej w Edynburgu w 1939 r. Autor dwóch podręczników: *Mały podręcznik obozowania* i *Obozy*. W czasie powszechnej mobilizacji w 1939 r., zgłosił się na ochotnika do wojska. Po krótkim pobycie w Białokrynicy i Krzemieńcu 19.09.1939 r. przekroczył z wojskiem granicę węgierską i tam został internowany. Zwolniony z obozu dzięki interwencji skautów węgierskich. Organizator (na polecenie władz polskich i węgierskich) ośrodka szkolnego dla młodzieży w Somlószőlősz (później przeniesiony do Szikszó k. Miskolca). Po zlikwidowaniu ośrodka (funkcjonował niespełna rok) w związku ze zmianą sytuacji politycznej na Węgrzech, Zbigniew Trylski ukrywał się. Pracował w Instytucie Wełnoznawczym i równocześnie w komórce AK. Kierował działalnością harcerską na Węgrzech. Na początku 1945 r. po zajęciu Węgier przez Armię Czerwoną został aresztowany przez służby NKWD i poddany torturom. Po kilku tygodniach zwolniony. Wyjechał do Włoch i zgłosił się do II Korpusu, gdzie pracował w Wydziale Oświaty. Z Włoch odbył podróż do Egiptu i Palestyny, gdzie odszukał synów Jerzego i Stefana – junaków, którzy wydostali się z ZSRS z wojskiem gen. W. Andersa. Pod koniec 1946 r. wraz z wojskiem znalazł się w Anglii. Po przejściu do cywila zamieszkał w Londynie. Bezskutecznie szukał zatrudnienia w swoim zawodzie. Pracował jako urzędnik w kilku instytucjach – najdłużej w aptece wysyłkowej Grabowskiego i w fabryce odzieży. Działal społecznie w ZHP poza granicami kraju, w stowarzyszeniach polskich, Komitecie Biesiady Krzemienieckiej. Członek Naczelnej Rady Harcerskiej i Głównej Kwatery Harcerzy, a także hufcowy londyńskiego Hufca Harcerzy „Warszawa”. Pod koniec lat 50. XX w. stopniowo wycofywał się z prac społecznych na skutek pogarszającego się stanu zdrowia (przeżył dwa zawały serca). Powrócił do PRL w maju 1972 r. i zamieszkał u rodziny w Krakowie. Zmarł 28.12.1972 r. Spoczywa na Cmentarzu Podgórskim w Krakowie w grobowcu rodzinnym.
162. **TURECKI ALFRED** (ppor.) – ur. 25.03.1906 r. w Werhobużu, s. Adolfa i Jadwigi. Nauczyciel Zdobunów. Aresztowany przez służby NKWD i osadzony w więzieniu wewnętrznym Zarządu NKWD (ooKOWO) w Kijowie przy ulicy Karolenkiwskiej 17. Zamordowany wiosną w 1940 r. z rozkazu Biura Politycznego WKP(b) i naczelnych władz państwowych ZSRS z dnia 5.03.1940 r.
163. **TURZAŃSKI ALEKSANDER** (por.) – ur. 27.02.1907 r., nauczyciel w Skałacie. Oficer rezerwy WP. Brał udział w kampanii wrześniowej 1939 r. Jeniec obozu w Starobielsku w latach 1939–1940. Zamordowany przez NKWD w Charkowie w kwietniu lub maju 1940 r.
164. **URBAŃSKI TADEUSZ** – nauczyciel w Gimnazjum matematyczno-przyrodniczym im. M. Kopernika we Lwowie. Deportowany przez Sowieców na Syberię.
165. **WAJS** (imię nieznane) – nauczycielka z Ziem Wschodnich II RP. Deportowana w czasie pierwszej okupacji Ziem Wschodnich II RP przez Armię Czerwoną wraz

- z bliźniakami (w wieku niemowlęcym), dwuletnim synem, chorą matką i siostrą męża do Kazachstanu, wieś Kantorka, rej. maksymgorkowski (obecnie kaczyrski). Przebywała m.in. w sowchozie w Bajgunuzie. „Amnestiowana” po zawarciu umowy przez gen. Sikorskiego ze Stalinem. Wyjechała do Pawłodaru, a następnie do Iranu z zamiarem połączenia się z mężem. Dalszy los nieznany.
166. **WALCZEWSKI JULIAN** – nauczyciel muzyki w Tarnopolu. W 1940 r. został wzięty z poboru do Armii Czerwonej. Od 1943 r. w Armii Berlinga.
167. **WALLĄG FRANCISZEK** (por. lub ppor.) – ur. 4.10.1895 r. Nauczyciel Liceum Pedagogicznego w Tarnopolu. Legionista. Oficer rezerwy WP. Brał udział w kampanii wrześniowej w 1939 r. Jeniec obozu w Kozielsku. Zamordowany w Katyniu w kwietniu lub maju 1940 r.
168. **WAŁKÓWNA DANUTA (MARIA?)** – nauczycielka w wiosce Skorodyńce, woj. tarnopolskie. Zamordowana 25.03.1940 r. przez poderżnięcie gardła nożem. Sprawcami mordu byli m.in. Wasyl Florko, A. Szozda – mieszkańcy Skorodyńca.
169. **WEBER ALEKSY** (ppor.) – ur. 17.07.1896 r. nauczyciel w Gimnazjum i Liceum w Brodach, woj. tarnopolskie. Działacz „Sokoła”, harcmistrz i komendant hufca Brody. Podporucznik piechoty rezerwy, 43 pp. Brał udział w kampanii wrześniowej w 1939 r. Jeniec obozu w Kozielsku. Zginął w Katyniu w kwietniu lub maju 1940 r. Według innej wersji zginął w niewoli niemieckiej w oflagu.
170. **WENDORFF JAN** (ppor.) – ur. 14.05.1913 r., s. Michała. Nauczyciel powiat Dubno, woj. wołyńskie. Aresztowany przez służby NKWD i osadzony w więzieniu wewnętrznym Zarządu NKWD (ooKOWO) w Kijowie przy ulicy Karolenkiwskiej 17. Zamordowany wiosną w 1940 r. z rozkazu Biura Politycznego WKP(b) i naczelnych władz państwowych ZSRS z dnia 5.03.1940 r.
171. **WIŚNIEWSKI BRONISŁAW** – ur. 19.11.1891 r. w miejscowości Nozdrzec, s. Wiktora i Petroneli. Absolwent Wydziału Prawa UJK (1923 r.). W czasie walk z Ukraińcami pod Rawą Ruską dostał się do niewoli. W czasie egzekucji zdołał zbiec. Sędzia Sądu Grodzkiego w Monasterzyskach. W latach 1934–1939 sędzia Sądu Okręgowego w Czortkowie. Współzałożyciel polskiego Gimnazjum kupieckiego. Działacz TSL i kółek rolniczych. Prezes klubu sportowego. W 1938 r. odznaczony Złotym Krzyżem Zasługi. We wrześniu 1939 r. nie skorzystał z proponowanej ucieczki samochodem do Rumunii. Aresztowany przez NKWD 24.09.1939 r. Więziony w Czortkowie i Kijowie. Zamordowany wiosną 1940 r. na Ukrainie (lista ukraińska).
172. **WIŚNIEWSKI KAROL** – ur. 24.01.1890 r. w Kutach. Uczył się w Chyrowie. Absolwent UJK. Żołnierz armii austriackiej. Dostał się do niewoli sowieckiej i był deportowany na Sybir. Od 1922 r. nauczyciel j. łacińskiego w I Gimnazjum im. W. Pola w Tarnopolu. W czasie okupacji niemieckiej w latach 1942–1944 kierownik okręgowy tajnego nauczania w zakresie szkół średnich w Tarnopolu. Równocześnie pracował jako magazynier fabryki tytoniu w Tarnopolu 1942–1944 r. Żołnierz armii austriackiej. Powrócił z zesłania do Tarnopola. Zmarł w Gliwicach 2.06.1954 r.
173. **WOLAŃSKI** (imię nieznane) – nauczyciel; mieszkaniec Podzameczka. Aresztowany przez służby NKWD i wywieziony w nieznanym kierunku.
174. **WOŹNIAK JÓZEF** – ur. 20.01.1880 r. w Bajkowcach k. Tarnopola, s. Pawła i Anny. Woźny II Państwowego Gimnazjum im. J. Słowackiego w Tarnopolu. Deportowany 13.04.1940 r. wraz żoną Józefą, córką Marią i wnukiem Jerzym do Kazachstanu, rej. pawłodarski (?), Dżoł Kuduk. Zmarł w 7 aule, rej. kaganowiczski.

175. **ZAŁUSKA MARIA** – dyrektorka żeńskiej szkoły zawodowej na Ziemiach Wschodnich II RP. Deportowana do Kazachstanu, rej. kaczyski wraz z synem Zbigniewem. „Amnestiowana” po zawarciu umowy przez gen. Sikorskiego ze Stalinem. Mąż zaufania w Kaczysach, gdzie mieszkała przy ul. Sądowej. Po zerwaniu stosunków dyplomatycznych z rządem polskim nie przyjęła obywatelstwa sowieckiego. Została aresztowana i uwięziona w Kaczysach, a następnie zesłana do łagru w Karagandzie. Zmarła w drodze do obozu. Wyczerpaną i pobitą konwojent sowiecki zostawił na stepie, gdzie najprawdopodobniej została rozszarpana przez wilki.
176. **ZARĘBA (ZARĘBINA) MARIA** (z d. Wojciechowska) – nauczycielka, dyrektorka żeńskiej szkoły powszechnej w Podhajcach. Deportowana na Syberię wraz z dwoma synami: Romanem (lat 3) i Stanisławem (1,5 roku) oraz bratem Aleksandrem Wojciechowskim (poległ pod Monte Cassino).
177. **ZERWIAK JAN** (ppor.) – ur. 7.04.1886 r., nauczyciel Stanisławów. Po zajęciu Ziemi Wschodnich II RP przez Armię Czerwoną, aresztowany przez służby NKWD i osadzony w obozie jenieckim w Kozielsku. Zamordowany w Katyniu w kwietniu lub maju 1940 r.
178. **ZDOBNICKA MARIA** – nauczycielka geografii w Krzemieńcu. Po wkroczeniu Armii Czerwonej na Ziemię Wschodnie II RP, aresztowana przez służby NKWD. Zmarła w więzieniu.
179. **ZIENKOWICZ WŁADYSŁAW** – ur. 12.03.1904 r. w Łanowcach, pow. Krzemieniec. Magister matematyki i fizyki. Absolwent Liceum Krzemienieckiego. W latach 1936–1939 nauczyciel tego liceum. Zginął w Katyniu.
180. **ZIÓLKOWSKI WŁADYSŁAW JAN** (ppor.) – ur. 20.05.1905 r., nauczyciel Stanisławów. Zamordowany w więzieniu w Mińsku.
181. **ŻUR HELENA** – ur. 19.12.1914 r. w Hostermark, c. Jana i Klary. Absolwentka Seminarium Nauczycielskiego TSL w Tarnopolu. Na początku października 1939 r. aresztowana przez służby NKWD i deportowana do łagru. „Amnestionowana” po zawarciu umowy przez gen. Sikorskiego ze Stalinem. Od 1942 r. w Armii Polskiej w Związku Sowieckim i II Korpusie. Brała udział w kampanii włoskiej. Po wojnie na emigracji politycznej w Argentynie.

Przypisy:

1. G. Mazur, J. Węgierski, *Konspiracja lwowska 1939–1944. Słownik biograficzny*, Katowice 1997, s. 19–20.
2. *Z polskiej drogi krzyżowej*, (cz. 128–134, 143–146 i 164), „Nasz Dziennik” (Warszawa) 17.05.2005 r., s. 10. *Katyń. Lista ofiar i zaginionych jeńców obozów Kozielsk, Ostaszków, Starobielsk*, oprac. A. L. Szcześniak, Warszawa 1989, s. 205. *Lista Katyńska. Jeńcy obozów Kozielsk Ostaszków Starobielsk. Zaginieli w Rosji sowieckiej*, oprac. A. Moszyński, Londyn–Warszawa 1989, s. 17. J. Tucholski, *Mord w Katyniu. Kozielsk Ostaszków Starobielsk. Lista ofiar*, Warszawa 1991, s. 69.
3. Z. Harbuz, *Nauczyciele z Podola*, Łobez 2004, s. 6–7 (mps). C.E. Blicharski, *W półwiekową rocznicę ... 1939–1989. Tarnopolanie w II wojnie światowej*, Biskupice 1989, s. 4 (mps) (tu inna pisownia nazwiska, Batorzyński). C.E. Blicharski, *Tarnopolanie na starym ojców szlaku*, Biskupice 1994, s. 17.
4. Z. Harbuz, *Nauczyciele z Podola ...*, s. 6. C.E. Blicharski, *Tarnopolanie na starym ojców...*, s. 17. Zob. także, *Katyń. Lista ofiar ...*, s. 289.

5. M. Juralewicz (Sztela), *Osada Karłowicze, poczta Zakoziel, gm. Woławel, pow. Drohiczyń* [w:] *Z Kresów Wschodnich RP na wygnanie. Opowieści zesłańców 1940–1946*, Londyn 1996, s. 493.
6. W. Wincenciak, *Szkolnictwo polskie na Kresach Wschodnich w latach 1939–1941*, Łomża–Olsztyn 2004, s. 92 (tu błędna nazwa miejscowości Zdobłunów, poprawnie brzmi ona Zdołbunów oraz błędnie podano aresztowany w czerwcu 1940 r. pod zarzutem współpracy z AK, winno być ZWZ. Dopiero na podstawie rozkazu gen. W. Sikorskiego z 14.02.1942 r. ZWZ przemianowano na AK).
7. *Z polskiej drogi krzyżowej*, (cz. 110), „Nasz Dziennik” 12–13.03.2005 r., s. 13. *Ukraiński ślad Katynia*, Warszawa 1995, s. 179. *Aresztowani w rejonie Lwowa i Drohobycza. Alfabetyczny wykaz 5822 obywateli polskich aresztowanych przez NKWD w rejonie Lwowa i Drohobycza w latach 1939–1941*, t. VI, Warszawa 1998, s. 35.
8. W. Szklarz, *Życiorysy buczaczan*, Wrocław 2006 (książka w druku).
9. Z. Harbuz, *Nauczyciele z Podola ...*, s. 12.
10. Tamże, s. 15.
11. *Biesiada Krzemieniecka. Liceum Krzemienieckie 1920–1939*, z. 3, Londyn 1998, s. 138.
12. *Biesiada Krzemieniecka ...*, z. 3, s. 104, 120. J. Tucholski, *Mord w Katyniu...*, s. 86. *Katyń. Lista ofiar...*, s. 37. *Lista Katyńska ...*, s. 36.
13. *Z polskiej drogi krzyżowej*, (cz. 120), „Nasz Dziennik” 24.03.2005 r., s. 14. J. Tucholski, *Mord w Katyniu ...*, s. 278.
14. Dokumenty z archiwum rodzinnego Haliny Supryn (z d. Ciśniewicz) z Kielc. J. Daniel, *Zbrodnia milczenia*, „Słowo Ludu” (Kielce) 10.03.2000 r., s. 8–9. A. Dziarmaga, *Los nie przypieczętowany*, „Gość Niedzielny” 1995, nr 22, s. 25. Zob. także, B. Grześ, *Deportacje nauczycieli do ZSRR 1939–1941*, Warszawa 1995, s. 53 (tu informacja, że dalszy los nieznan). Uwaga! W dokumentach archiwalnych nazwa Kamionka Strumiłowa pisana jest różnie: przez jedno „l” lub dwa „h”, stąd w tekście ww nazwa będzie również pisana na dwa sposoby. Zob. Foto Siostry Wojciechowskie: Helena i Józefa po mężu Fedynyszyn oraz Jan Fedynyszyn – nauczyciel w Czaryżu, pow. Kamionka Strumiłowa (zm. w 1916 r.). Lata 20. XX w., Stryj. Zob. Helena Ciśniewicz (z d. Wojciechowska) – nauczycielka. Prawdopodobnie połowa lat 20. XX w. Zob. Patent Heleny Ciśniewicz na nauczycielkę szkół powszechnych. 12.03.1926 r., Lwów. Zob. Foto Rodzinna fotografia Ciśniewiczów: Helena i Franciszek z dziećmi: Haliną i Leszkiem. Rok 1936, Toporów. Zob. Zaświadczenie (w języku ukraińskim) z dnia 24.02.1941 r. wydane Helenie Ciśniewicz przez Radę Narodową w Toporowie stwierdzające, iż jest mieszkanką Toporowa. Zob. Foto Helena Ciśniewicz w grupie Polaków zesłańców po „amnestii”. Zob. Zaświadczenie upoważniające Helenę Ciśniewicz do odbioru zasiłku w Ekspozyturze Delegatury RP w Pahlawi. Zob. Pismo Polskiego Czerwonego Krzyża – Delegatura w Iranie, informujące o losach Heleny Ciśniewicz. 26.01.1944 r. Teheran. Zob. Wiza upoważniająca Helenę Ciśniewicz do wyjazdu z Iranu do Afryki. Zob. Pismo nominacyjne Delegatury Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w Meksyku z dnia 10.02.1944 r. Zob. Foto Helena Ciśniewicz w gronie nauczycieli. Rok 1945, Santa Rosa Leon, Gto., Meksyk. Na odwrocie pieczętka z napisem: „Copyright 1945 by the „Wydawnictwo Polonia” Calle Julian Obregon, 110. Leon, Gto., Mexico”. Zob. Karta okolicznościowa („Wydawnictwo Polonia”) z datą 23.12.1945 r., Santa Rosa Leon Gto., Meksyk. Zob. Pierwszy po

- sześciu latach list, napisany do Heleny Ciśniewicz przez jej siostrzenicę Krystynę Janusz (z d. Ros), informujący o wojennych losach rodziny Ciśniewiczów i Wojciechowskich. Zob. Zaświadczenie potwierdzające, iż Helena Ciśniewicz w latach 1943–1946 była nauczycielką PSP III stopnia im. Polonii Amerykańskiej w Osiedlu Santa Rosa Leon, Gto., Meksyk. Zob. Wiza upoważniająca Helenę Ciśniewicz do wyjazdu z Meksyku do Stanów Zjednoczonych. Zob. Karta repatriacyjna stwierdzająca przybycie Heleny Ciśniewicz ze Stanów Zjednoczonych do PRL w dniu 30.09.1957 r. Zob. Kopia listu kondolencyjnego Heleny Ciśniewicz wysłanego po śmierci prezydenta USA Johna Fitzgeralda Kennedy'ego. Rok 1963, Kielce. Wszystkie fotografie i dokumenty pochodzą z archiwum rodzinnego Haliny Supryn (z d. Ciśniewicz) z Kielc. Za ich udostępnienie autorka serdecznie dziękuje.
15. Dokumenty z archiwum rodzinnego Haliny Supryn (z d. Ciśniewicz) z Kielc. J. Daniel, *Zbrodnia milczenia*, „Słowo Ludu” (Kielce) 10.03.2000 r., s. 8–9. A. Dziarmaga, *Los nie przypieczętowany*, „Gość Niedzielny” 1995, nr 22, s. 25. Zob. także, B. Grześ, *Deportacje nauczycieli do ...*, s. 53. Z. J. Peszkowski, S. Z. Zdrojewski, *Kijów i Bykownia*, Łódź – Warszawa – Orchard Lake 1999, s. 81. *Aresztowani w rejonie Lwowa ...*, s. 64. *Ukraiński ślad Katynia ...*, s. 90. Z. Harbuz, *Nauczyciele z Podola ...*, s. 18. *Z polskiej drogi krzyżowej*, (cz. 159), „Nasz Dziennik” 11.05.2005 r., s. 10. Zob. Wyciąg z metryki urodzenia Franciszka Cieśniewicza. Zob. Foto Franciszek Ciśniewicz w mundurze podporucznika. Zob. Foto Franciszek Ciśniewicz. Lata 20. lub 30. XX w. Zob. Patent Franciszka Cieśniewicza na nauczyciela szkół powszechnych. 9.11.1923 r., Lwów. Zob. Nadanie prawa Franciszkowi Ciśniewiczowi do Medalu Dziesięciolecia Odzyskania Niepodległości. 12.06.1929 r., Lwów. Zob. Zaświadczenie o ukończeniu przez Franciszka Cieśniewicza kursu świetlicowego. 6.03.1932 r., Kamionka Strumiłłowa. Zob. Świadectwo ukończenia przez Franciszka Cieśniewicza Państwowego Wyższego Kursu Nauczycielskiego we Lwowie w roku szkolnym 1932/1933. Zob. Pismo pochwalne Powiatowej Komisji Oświaty Pozaszkolnej w Kamionce Strumiłłowej do Franciszka Cieśniewicza, 1.03.1936 r. Zob. Świadectwo ocen Leszka Zbigniewa Ciśniewicza z pierwszego półrocza klasy III w 6-klasowej PSP w Toporowie w roku szkolnym 1936/1937. Zob. Pismo z dnia 2.07.1937 r., mianujące Franciszka Ciśniewicza na stanowisko kierownika szkoły w Toporowie, pow. Radziechów, woj. tarnopolskie. Zob. Brązowy Medal za Długoletnią Służbę przyznany Franciszkowi Ciśniewiczowi przez kuratora lwowskiego okręgu szkolnego. 14.04.1938 r., Lwów. Zob. Foto Franciszek Ciśniewicz (trzeci od lewej) przy budowie kopca im. Marszałka Polski Józefa Piłsudskiego na Sowińcu k. Krakowa. 22.07.1938 r. Zob. Foto Franciszek Ciśniewicz z uczniami na wycieczce szkolnej na Cmentarzu Orłąt Lwowskich. 18.06.1939 r., Lwów. Zob. Świadectwo Franciszka Ciśniewicza potwierdzające ukończenie w dniu 28.04.1939 r. w Radziechowie kursu organizowanego przez LOPiP. Wszystkie fotografie i dokumenty pochodzą z archiwum rodzinnego Haliny Supryn (z d. Ciśniewicz) z Kielc. Za ich udostępnienie autorka serdecznie dziękuje.
 16. C.E. Blicharski, *Tarnopolanie na starym ojców...*, s. 36.
 17. Tamże, s. 37.
 18. *Z polskiej drogi krzyżowej*, (cz. 147), „Nasz Dziennik” 26.04.2005 r., s. 10. *Katyń. Lista ofiar ...*, s. 41. *Lista katyńska ...*, s. 41. J. Tucholski, *Mord w Katyniu ...*, s. 90.
 19. *Księga Sybiraków Kielecczyzny*, Kielce 1997, s. 43–44. Archiwum Związku Sybiraków Oddział Wojewódzki w Kielcach. Zob. Deklaracja przystąpienia do Związku Sybiraków przez Józefa Czołowskiego. Archiwum Związku Sybiraków Oddział

- Wojewódzki w Kielcach. Zob. także, J. Tucholski, *Mord w Katyniu* ..., s. 91. *Katyn. Lista ofiar i zaginionych* ..., s. 41. *Lista Katyńska* ..., s. 41–42.
20. C.E. Blicharski, *Miscellanea Tarnopolskie*, t. II, Biskupice 1995, s. 446.
21. C.E. Blicharski, *Historia gimnazjów i seminariów tarnopolskich. Miscellanea Tarnopolskie*, t. III, Biskupice 1996, s. 9. C.E. Blicharski, *W półwiekową rocznicę* ..., s. 19. Z. Harbuz, *Nauczyciele z Podola* ..., s. 21–22. C.E. Blicharski, *Tarnopolanie na starym ojców...*, s. 39.
22. Z. Harbuz, *Nauczyciele z Podola* ..., s. 22. C.E. Blicharski, *W półwiekową rocznicę* ..., s. 18. C.E. Blicharski, *Historia gimnazjów i seminariów* ..., t. III, s. 8. C.E. Blicharski, *Tarnopolanie na starym ojców...*, s. 39.
23. C.E. Blicharski, *Tarnopolanina żywot niepokorny*, Biskupice 1996, s. 106.
24. *Księga Pamięci Ziemi Drohobyckiej 1939–1945*, oprac. R. Lorenz, Legnica 1995, s. 11.
25. J. Tucholski, *Mord w Katyniu*..., s. 97. *Katyn. Lista ofiar*..., s. 213. *Lista Katyńska* ..., s. 48.
26. Z. Harbuz, *Nauczyciele z Podola* ..., s. 26.
27. *Z polskiej drogi krzyżowej*, (cz. 121), „Nasz Dziennik” 25.03.2005 r., s. 15.
28. T. Pelikan, *Tyśmienica miasto na rubieżach Rzeczypospolitej*, Wrocław 1994, s. 15.
29. *Z polskiej drogi krzyżowej*, (cz. 263), „Nasz Dziennik” 12.09.2005 r., s. 11. *Katyn. Lista ofiar* ..., s. 215. *Lista katyńska* ..., s. 57. J. Tucholski, *Mord w Katyniu* ..., s. 104.
30. *Biesiada Krzemieniecka* ..., z. 3, s. 70, 105, 119, 122, 128.
31. Relacja Wandy Krawiec z dnia 14.01.2004 r., Kraków. Zbiory autorki. J. Tucholski, *Mord w Katyniu*..., s. 108. *Katyn. Lista ofiar*..., s. 216. *Lista Katyńska* ..., s. 61.
32. C.E. Blicharski, *Tarnopolanie na starym ojców...*, s. 55. Z. Harbuz, *Nauczyciele z Podola*..., s. 35.
33. *Aresztowani w rejonie Lwowa* ..., t. VI, s. 109. Z. Harbuz, *Nauczyciele z Podola* ..., s. 35. C.E. Blicharski, *Historia gimnazjów i seminariów* ..., t. III, s. 9. C.E. Blicharski, *Miscellanea Tarnopolskie*, t. II ..., s. 447 (w dwóch z ostatnich wymienionych źródeł podane są różne wersje śmierci).
34. A. Depo, *Wołyńska Itaka. Z kart historii*, Drezdenko 2001, s. 109.
35. G. Mazur, J. Węgiński, *Konspiracja lwowska 1939–1944* ..., s. 70 (tu informacja, że był więziony w Kijowie). S. Kalbarczyk, *Polscy pracownicy nauki. Ofiary zbrodni sowieckich w latach II wojny światowej, zamordowani, więzieni, deportowani*, Warszawa 2001, s. 95–96. Zob. także, T. Łodziana, *Wspomnienia. Państwowy Instytut Sztuk Plastycznych 1937–1944 r. we Lwowie*, Wrocław 2003, s. 42.
36. M. Walczak, *Ludzie nauki i nauczyciele polscy podczas II wojny światowej. Księga strat osobowych*, Warszawa 1995, s. 327. J. Tucholski, *Mord w Katyniu*..., s. 116. *Lista Katyńska* ..., s. 69.
37. *Z polskiej drogi krzyżowej*, (cz. 121), „Nasz Dziennik” 25.03.2005 r., s. 15. *Katyn. Lista ofiar* ..., s. 218. *Lista katyńska* ..., s. 69. J. Tucholski, *Mord w Katyniu* ..., s. 116.
38. T. Łodziana, *Wspomnienia. Państwowy Instytut* ..., s. 45. Zob. także, Łagry. *Przewodnik encyklopedyczny*, pr. zb. pod red. N. Ochotina, A. Rogińskiego, Warszawa 1998, s. 339–340.
39. *Z polskiej drogi krzyżowej*, (cz. 117), „Nasz Dziennik” 21.03.2005 r., s. 3.
40. W. Szklarz, *Życiorysy buczaczan*, Wrocław 2005 (książka w druku).

41. *Księga Pamięci Ziemi ...*, s. 25 (tu nieścisła informacja zaginał w Katyniu). J. Tucholski, *Mord w Katyniu...*, s. 417. *Katyń. Lista ofiar i zaginionych ...*, s. 308. *Lista Katyńska ...*, s. 282.
42. Z. Harbuz, *Nauczyciele z Podola ...*, s. 43.
43. Z. Harbuz, *Nauczyciele z Podola ...*, s. 45. C.E. Blicharski, *Tarnopolanie na starym ojców...*, s. 65.
44. Relacja (pisemna i nagrana na CD) Zofii Mamińskiej (z d. Iwaszkiewicz) z dnia 5.04.2005 r., Łódź. Zbiory autorki. Dokumenty z archiwum rodzinnego Zofii Mamińskiej (z d. Iwaszkiewicz) z Łodzi. Zob. Foto Wiktoria Iwaszkiewicz. Zdjęcie przedwojenne. Zob. Pismo z dnia 31.08.1928 r. mianujące Wiktorię Iwaszkiewicz na stanowisko kierownika szkoły w Mizocz, pow. Żolbunów, woj. wołyńskie. Zob. Pismo z dnia 4.03.1944 r. informujące nauczycielkę Wiktorię Iwaszkiewicz, że nie ma wolnych miejsc pracy w szkolnictwie polskim na terenie obw. siewierokazachskim, rej. krasnoarmieński, wieś Ternowka. Zob. Pismo z dnia 7.05.1946 r. mianujące Wiktorię Iwaszkiewicz na stanowisko nauczycielki PSP w Aniołowie. Wszystkie dokumenty i fotografia pochodzą z archiwum rodzinnego Zofii Mamińskiej (z d. Iwaszkiewicz) z Łodzi. Za ich udostępnienie autorka serdecznie dziękuje.
45. Z. Harbuz, *Nauczyciele z Podola ...*, s. 47. C.E. Blicharski, *Tarnopolanie na starym ojców...*, s. 66. C.E. Blicharski, *W półwiekową rocznicę ...*, s. 37 (tu informacja, że została rozstrzelana z wyroku NSZ).
46. E. Jaworski, *Lwów. Losy mieszkańców i żołnierzy Armii Krajowej w latach 1939–1956*, Pruszków 1999, s. 192–193.
47. Z. Harbuz, *Nauczyciele z Podola ...*, s. 47. C.E. Blicharski, *Historia gimnazjów i seminariów ...*, t. III, s. 9. C.E. Blicharski, *W półwiekową rocznicę ...*, s. 37. C.E. Blicharski, *Tarnopolanie na starym ojców...*, s. 66.
48. *Z polskiej drogi krzyżowej*, (cz. 128–134, 143–146 i 164), „Nasz Dziennik” 17.05.2005 r., s. 10. *Katyń. Lista ofiar ...*, s. 69. *Lista katyńska ...*, s. 76. J. Tucholski, *Mord w Katyniu ...*, s. 123.
49. T. Mikulski, *Fotografia zbiorowa Polaków deportowanych do okręgu pawłodarskiego*, Wrocław 1995, s. 161.
50. M. Walczak, *Ludzie nauki i nauczyciele ...*, s. 351 (tu prawdopodobnie pomyłkowo napisano Czartków zamiast Czortków).
51. Z. Harbuz, *Nauczyciele z Podola ...*, s. 54. C.E. Blicharski, *Tarnopolanie na starym ojców...*, s. 72. C.E. Blicharski, *W półwiekową rocznicę ...*, s. 39.
52. D. Choroś (Gradzik), *Os. Szczurzyn, poczta Berezołupy Wielkie, pow. Łuck*, [w:] *Z Kresów Wschodnich RP ...*, s. 384. J. Stobniak-Smogorzewska, *Kresowe osadnictwo wojskowe 1920–1945*, Warszawa 2003, s. 266.
53. Z. Harbuz, *Nauczyciele z Podola ...*, s. 55. C.E. Blicharski, *Tarnopolanie na starym ojców...*, s. 73. C.E. Blicharski, *W półwiekową rocznicę ...*, s. 40.
54. *Księga Pamięci Ziemi ...*, s. 22, 21.
55. *Z polskiej drogi krzyżowej*, (cz. 128–134, 143–146 i 164), „Nasz Dziennik” 17.05.2005 r., s. 10. *Katyń. Lista ofiar ...*, s. 76. *Lista katyńska ...*, s. 84. J. Tucholski, *Mord w Katyniu ...*, s. 131.
56. E. Jaworski, *Lwów. Losy mieszkańców ...*, s. 50, 195.
57. Z. Harbuz, *Nauczyciele z Podola ...*, s. 57. J. Tucholski, *Mord w Katyniu...*, s. 132. *Katyń. Lista ofiar i zaginionych ...*, s. 223. *Lista Katyńska ...*, s. 86.
58. Relacja Stanisława Kędziora (syna Michała Kędziora) z dnia 31.08.2003 r. oraz 1.12.2005 r., Łódź. Teksty w posiadaniu autorki. Dokumenty z archiwum rodzinne-

- go Michała Kędziora z Łodzi. Zob. Foto Dr Michał Kędzior. Z archiwum rodzinnego Stanisława Kędziora z Łodzi. Zob. także, ks. Lesław Jeżowski, *To był profesor! Wspomnienie*, „Zeszyty Tłumackie” 2004, nr 1, b.s. *Komunikaty-informacje*, „Głos Buczaczan”, Wrocław 2005, nr 2, s. 27. Fotografia i dokumenty pochodzą z archiwum rodzinnego Stanisława Kędziora z Tarnowa. Za ich udostępnienie autorka serdecznie dziękuje.
59. Relacja Beaty Kisiel-Lubich z dnia 20.05.2003 r., Tarnów. Zbiory autorki. J. Robert Nowak, *Przemilczane zbrodnie. Żydzi i Polacy na Kresach w latach 1939–1941*, Warszawa 1999, s. 73. Z.J. Peszkowski, S.Z. Zdrojewski, *Kijów i Bykownia...*, s. 79. Zob. Foto Leon Kisiel – ochotnik Legii Akademickiej. Wrzesień 1920 r. Zob. foto dr filozofii Leon Kisiel. Rok 1930, Zdobunów. Zob. Dyplom uzyskania stopnia naukowego doktora przez Leona Kisiela. Zob. foto dr Leon Kisiel – dyrektor Państwowego Gimnazjum i Liceum we Włodzimierzu Wołyńskim. Rok 1938. Zob. Tablica ku czci dr Leona Kisiela, ufundowana przez Włodzimierzan, przeważnie byłych uczniów Państwowego Gimnazjum i Liceum im. M. Kopernika we Włodzimierzu Wołyńskim. Znajduje się w przedsionku Kościoła św. Anny (akademickim) przy ul. Krakowskie Przedmieście w Warszawie. Zob. Pamiątkowa tabliczka z nazwiskiem zamordowanego przez NKWD dr Leona Kisiela w Kaplicy Katyńskiej w Warszawie. Wszystkie fotografie i dokumenty pochodzą z archiwum rodzinnego Beaty Kisiel-Lubich z Tarnowa. Za ich udostępnienie autorka serdecznie dziękuje. *Ukraiński ślad Katynia* ..., s. 68.
 60. M.J. Rubas, *Lista Katyńska mieszkańców Ziemi Krzemienieckiej*, „Życie Krzemienieckie” 1993, nr 6 (lipiec), s. 31 (tu informacja, że zaginął w nieustalonym obozie). J. Tucholski, *Mord w Katyniu...*, s. 431. Lista ofiar i zaginionych w Katyniu..., s. 315. *Lista Katyńska* ..., s. 289.
 61. Z. Harbuz, *Nauczyciele z Podola* ..., s. 60.
 62. Z. Harbuz, *Nauczyciele z Podola* ..., s. 61. T. Mikulski, *Fotografia zbiorowa Polaków...*, s. 317, 322. C.E. Blicharski, *Tarnopolanie na starym ojców...*, s. 81.
 63. *Z polskiej drogi krzyżowej*, (cz. 156), „Nasz Dziennik” 7–8.05.2005 r., s. 21. *Katyn. Lista ofiar* ..., s. 316. *Lista katyńska* ..., s. 290. J. Tucholski, *Mord w Katyniu* ..., s. 433.
 64. Z. Harbuz, *Nauczyciele z Podola* ..., s. 63. J. Tucholski, *Mord w Katyniu...*, s. 309. *Katyn. Lista ofiar i zaginionych* ..., s. 269. *Lista Katyńska* ..., s. 241.
 65. *Z polskiej drogi krzyżowej*, (cz. 168), „Nasz Dziennik” 21–22.05.2005 r., s. 18.
 66. Z. Harbuz, *Nauczyciele z Podola* ..., s. 65.
 67. *Biesiada Krzemieniecka* ..., z. 3, s. 171.
 68. B.W. Król, *Szkoła jako instytucja wychowawcza w środowisku małomiasteczkowym (na tle konkretnego środowiska małomiasteczkowego – Iwieniec)*, Warszawa 1938–Białystok 2001. *Lista Katyńska* ..., s. 101.
 69. *Z polskiej drogi krzyżowej*, (cz. 128–134, 143–146 i 164), „Nasz Dziennik” 17.05.2005 r., s. 10. *Katyn. Lista ofiar* ..., s. 228. *Lista katyńska* ..., s. 102. J. Tucholski, *Mord w Katyniu* ..., s. 148.
 70. Z. Harbuz, *Nauczyciele z Podola* ..., s. 68. Janina Kulczycka, *Wspomnienia z przeszłości*, [w:] T. Mikulski, *Fotografia zbiorowa Polaków...*, s. 141–142, 507, 121.
 71. Z. Harbuz, *Nauczyciele z Podola* ..., s. 68. T. Mikulski, *Fotografia zbiorowa Polaków...*, s. 507. C.E. Blicharski, *Miscellanea Tarnopolskie*, t. II ..., s. 452.
 72. Z. Harbuz, *Nauczyciele z Podola* ..., s. 69 (tu informacje jeniec obozu w Starobielsku; zamordowany w Twerze oraz inna data urodzenia 4.10.1905 r.). J. Tucholski,

- Mord w Katyniu...*, s. 150, zob. tamże, s. 440. *Katyń. Lista ofiar i zaginionych...*, s. 228. *Lista Katyńska ...*, s. 105.
73. Z. Harbuz, *Nauczyciele z Podola ...*, s. 69.
74. M.J. Rubas, *Lista Katyńska mieszkańców Ziemi Krzemienieckiej*, „*Życie Krzemienieckie*” 1993, nr 6 (lipiec), s. 31. J. Tucholski, *Mord w Katyniu...*, s. 441. *Katyń. Lista ofiar i zaginionych ...*, s. 321. *Lista Katyńska ...*, s. 295 (w dwóch z ostatnich wymienionych źródeł na liście figuruje Kwiatkowski Zbigniew jako porucznik artylerii).
75. Z. Harbuz, *Nauczyciele z Podola ...*, s. 71. C.E. Blicharski, *Tarnopolanie na starym ojców...*, s. 93. C.E. Blicharski, *W półwiekową rocznicę ...* s. 52.
76. M. Walczak, *Ludzie nauki i nauczyciele ...*, s. 454.
77. *Księga Pamięci Ziemi ...*, s. 22, 21.
78. Z. Harbuz, *Nauczyciele z Podola ...*, s. 73. C.E. Blicharski, *Tarnopolanie na starym ojców...*, s. 94. C.E. Blicharski, *W półwiekową rocznicę ...*, s. 53 (w trzech z ww. źródeł podano tylko gimnazjum; pełna nazwa placówki to: III Państwowe Gimnazjum im. M. Kopernika w Tarnopolu). C.E. Blicharski, *Historia gimnazjów i seminariów ...*, t. III, s. 403.
79. *Rodzina Małachowskich. Wspomnienia z zesłania*, [w:] Tryptyk kazachstański. *Wspomnienia z zesłania Marian Papiński, Rodzina Małachowskich, Lesława Domańska*, Warszawa 1992, s. 85.
80. Anna Domańska z d. Szyczewska, *Pożegnanie ukochanego Wołynia i zesłanie na Sybir*, [w:] T. Mikulski, *Fotografia zbiorowa Polaków...*, s. 229, 227.
81. M. Teodorowicz, *Odyseja kresowa*, Olsztyn 2001, s. 61.
82. *Z polskiej drogi krzyżowej*, (cz. 90), „*Nasz Dziennik*” 17.02.2005 r., s. 9. *Katyń. Lista ofiar ...*, s. 103. *Lista katyńska ...*, s. 117. J. Tucholski, *Mord w Katyniu ...*, s. 160.
83. *Biesiada Krzemieniecka ...*, z. 3, s. 134.
84. E. Jaworski, *Lwów. Losy mieszkańców ...*, s. 17.
85. Z. Harbuz, *Nauczyciele z Podola ...*, s. 79. C.E. Blicharski, *Tarnopolanie na starym ojców...*, s. 101. C.E. Blicharski, *Historia gimnazjów i seminariów ...*, t. III, s. 10.
86. G. Mazur, J. Węgierski, *Konspiracja lwowska 1939–1944 ...*, s. 113–114.
87. Z. Harbuz, *Nauczyciele z Podola ...*, s. 80.
88. *Z polskiej drogi krzyżowej*, (cz. 124), „*Nasz Dziennik*” 30.03.2005 r., s. 10. *Katyń. Lista ofiar ...*, s. 232. *Lista katyńska ...*, s. 122. J. Tucholski, *Mord w Katyniu ...*, s. 452.
89. *Z polskiej drogi krzyżowej*, (cz. 9), „*Nasz Dziennik*” 10–11.11.2004 r., s. 15.
90. Z. Harbuz, *Nauczyciele z Podola ...*, s. 83. C.E. Blicharski, *W półwiekową rocznicę ...*, s. 59. C.E. Blicharski, *Tarnopolanie na starym ojców...*, s. 105. T. Mikulski, *Fotografia zbiorowa Polaków...*, s. 323.
91. Z. Harbuz, *Nauczyciele z Podola ...*, s. 84.
92. T. Sitkiewicz, *Por. Marcin Mazurski (1892–1940)*, „*Polska Zbrojna*”, Warszawa 7.11.1991 r., b.s. J. Tucholski, *Mord w Katyniu...*, s. 168. *Katyń. Lista ofiar i zaginionych ...*, s. 110. *Lista Katyńska ...*, s. 125.
93. Z. Harbuz, *Nauczyciele z Podola ...*, s. 88. C.E. Blicharski, *Tarnopolanie na starym ojców...*, s. 110. C.E. Blicharski, *W półwiekową rocznicę ...* s. 62. *Katyń. Lista ofiar i zaginionych ...*, s. 329. *Lista Katyńska ...*, s. 303.

94. Z. H. *Nauczyciele z Podola...*, s. 88. S. Jacoń, *Księga Pamiątkowa zmarłych w ZSRR, w latach 1940–1956 polskich zesłańców, więźniów i łagierników (wykaz nr 4)*, „My, Sybiracy” (Łódź) 1995, nr 6, s. 44.
95. Tamże.
96. *Z polskiej drogi krzyżowej*, (cz. 90), „Nasz Dziennik” 17.02.2005 r., s. 9.
97. Z. Harbuz, *Nauczyciele z Podola...*, s. 91. *Z polskiej drogi krzyżowej* (cz. 128–134, 143–146 i 164), „Nasz Dziennik” 17.05.2005 r., s. 11. *Ukraiński ślad Katynia ...*, s. 6.
98. *Z polskiej drogi krzyżowej* (cz. 162), „Nasz Dziennik” 14–15.05.2005 r., s. 20. *Katyń. Lista ofiar ...*, s. 235. *Lista katyńska ...*, s. 132. J. Tucholski, *Mord w Katyniu ...*, s. 175.
99. *Biesiada Krzemieniecka ...*, z. 3, s. 134.
100. L. Zienkiewicz, [w:] *Tryptyk kazachstański ...*, s. 271–272.
101. Z. Harbuz, *Nauczyciele z Podola...*, s. 94.
102. *Z polskiej drogi krzyżowej* (cz. 111), „Nasz Dziennik” 14.03.2005 r., s. 8. *Ukraiński ślad Katynia ...*, s. 27.
103. A. Burghardt (córka), *Wierzyli, że wrócą do domu...*, „Rodowód” (Gdańsk) 2000, nr 10, s. 18 (tu błędna data objęcia w 1923 r. kierownictwa przez K. Ogrodnickiego w 7-klasowej Szkole Męskiej im. św. Jana Kantego w Żołyni; poprawna to 1932 r.). *Dzieje Żołyni*, pod red. W. Banusiaka, Żołynia 1998, s. 350–363, 374, 421, 599. J. Tucholski, *Mord w Katyniu...*, s. 180. *Katyń. Lista ofiar i zaginionych ...*, s. 120. *Lista Katyńska ...*, s. 138.
104. Z. Harbuz, *Nauczyciele z Podola...*, s. 96.
105. Tamże, s. 96.
106. M. Walczak, *Ludzie nauki i nauczyciele ...*, s. 548.
107. *Z polskiej drogi krzyżowej* (cz. 128–134, 143–146 i 164), „Nasz Dziennik” 17.05.2005 r., s. 10. *Katyń. Lista ofiar ...*, s. 237. *Lista katyńska ...*, s. 143. J. Tucholski, *Mord w Katyniu ...*, s. 185.
108. Archiwum Związku Sybiraków Oddział Wojewódzki w Kielcach. *Księga Sybiraków Kielecczyzny ...*, s. 116. Zob. Deklaracja przystąpienia do Związku Sybiraków przez Marię Pasek. Archiwum Związku Sybiraków Oddział Wojewódzki w Kielcach. Za udostępnienie dokumentu autorka serdecznie dziękuje.
109. Z. Harbuz, *Nauczyciele z Podola...*, s. 100.
110. *Z polskiej drogi krzyżowej* (cz. 155), „Nasz Dziennik” 6.05.2005 r., s. 10. *Ukraiński ślad Katynia ...*, s. 209. *Aresztowani w rejonie Lwowa ...*, s. 242.
111. T. Mikulski, *Fotografia zbiorowa Polaków...*, s. 161–181, 451, 73, 88.
112. Z. Harbuz, *Nauczyciele z Podola...*, s. 101. J. Tucholski, *Mord w Katyniu...*, s. 188. *Katyń. Lista ofiar i zaginionych ...*, s. 127. *Lista Katyńska ...*, s. 146.
113. *Z polskiej drogi krzyżowej* (cz. 128–134, 143–146 i 164), „Nasz Dziennik” 17.05.2005 r., s. 10. *Katyń. Lista ofiar ...*, s. 129. *Lista katyńska ...*, s. 149. J. Tucholski, *Mord w Katyniu ...*, s. 191.
114. M. Teodorowicz, *Oświata polska w walce o przetrwanie w latach II wojny światowej*, Olsztyn 1997, s. 19.
115. Z. Harbuz, *Nauczyciele z Podola...*, s. 103. C.E. Blicharski, *Tarnopolanie na starym ojców...*, s. 127.
116. Z. Harbuz, *Nauczyciele z Podola...*, s. 103.
117. *Z polskiej drogi krzyżowej* (cz. 141), „Nasz Dziennik” 19.04.2005 r., s. 16. *Katyń. Lista ofiar ...*, s. 240. *Lista katyńska ...*, s. 151. J. Tucholski, *Mord w Katyniu ...*, s. 193.

118. Z. Harbuz, *Nauczyciele z Podola...*, s. 104.
119. Tamże.
120. Tamże, s. 105.
121. Maria Prus-Bogusławska 1910–1997. Kazanie ks. Janusza Popławskiego na pogrzebie śp. Marii Prus-Bogusławskiej w kościele św. Józefa na Powązkach 12.08.1997 r., „Życie Krzemienieckie” 1998, nr 15, styczeń, s. 36–37. *Kronika żałobna*, „Życie Krzemienieckie” 1998, nr 15, styczeń, s. 44.
122. Z. Harbuz, *Nauczyciele z Podola...*, s. 106. C.E. Blicharski, *Tarnopolanie na starym ojców...*, s. 129. C.E. Blicharski, *W półwiekową rocznicę ...*, s. 74 (tu informacja, że był w Armii Polskiej w Związku Sowieckim w 1941 r. oraz informacja, że był uczniem Liceum Pedagogicznego, a także harcerzem).
123. Z. Harbuz, *Nauczyciele z Podola...*, s. 106. T. Mikulski, *Fotografia zbiorowa Polaków...*, s. 324.
124. *Z polskiej drogi krzyżowej* (cz. 116), „Nasz Dziennik” 19–20.03.2005 r., s. 25. *Katyń. Lista ofiar ...*, s. 242. *Lista katyńska ...*, s. 160. J. Tucholski, *Mord w Katyniu ...*, s. 202.
125. M. Teodorowicz, *Oświata polska w walce ...*, s. 73.
126. R. Gordon (Reich), *Os. Szwoleżerów, pow. Równe*, [w:] *Z Kresów Wschodnich RP ...*, s. 396.
127. M. Cymborska (Tais), *Os. Ostrowska, koło Beresteczka*, [w:] *Z Kresów Wschodnich RP ...*, s. 256.
128. Tamże. J. Salomonowicz, *Os. Reymontowicze, gm. Beresteczko, pow. Horochów*, [w:] *Z Kresów Wschodnich RP ...*, s. 349.
129. Z. Harbuz, *Nauczyciele z Podola...*, s. 114. C.E. Blicharski, *W półwiekową rocznicę ...*, s. 78. J. Tucholski, *Mord w Katyniu...*, s. 482. *Katyń. Lista ofiar i zaginionych ...*, s. 342. *Lista Katyńska ...*, s. 316.
130. Z. Harbuz, *Nauczyciele z Podola...*, s. 115. C.E. Blicharski, *Tarnopolanie na starym ojców...*, s. 138. C.E. Blicharski, *W półwiekową rocznicę ...*, s. 79.
131. Z. Harbuz, *Nauczyciele z Podola ...*, s. 20. C.E. Blicharski, *W półwiekową rocznicę ...*, s. 17.
132. Z. Harbuz, *Nauczyciele z Podola...*, s. 117.
133. Tamże, s. 118. C.E. Blicharski, *Tarnopolanie na starym ojców...*, s. 140.
134. *Księga Pamięci Ziemi ...*, s. 14–15.
135. Z. Harbuz, *Nauczyciele z Podola...*, s. 118–119. J. Tucholski, *Mord w Katyniu...*, s. 210. *Katyń. Lista ofiar i zaginionych ...*, s. 146. *Lista Katyńska ...*, s. 169.
136. K. Barański, *Przeminęli zagońcacy, chliborobi, chasydzi... Rzecz o ziemi Stanisławowsko-Kołomyjsko-Stryjskiej*, Londyn 1988, s. 260.
137. E. i L. Seredyńskie, *Nasza saga rodzinna*, „Rodowód” 2002, nr 7–8, lipiec–sierpień, s. 28–31. I. Galantowa z domu Seredyńska, *Nasza saga rodzinna* cd., „Rodowód” 2002, nr 9, wrzesień, s. 17–19. Relacja Ludmiły Seredyńskiej-Iwaniuk z dnia 18.09.2005 r., Wrocław. Zbiory autorki. Z. Harbuz, *Nauczyciele z Podola...*, s. 120 (tu podano 54 pp.). C.E. Blicharski, *Historia gimnazjów i seminariów ...*, t. III, s. 11 (tu informacja, że był sekretarzem w IV Państwowym Gimnazjum i Liceum Żeńskim im. J. Piłsudskiego w Tarnopolu). C.E. Blicharski, *W półwiekową rocznicę ...*, s. 81. J. Tucholski, *Mord w Katyniu...*, s. 484 (tu podano 52 pp). *Katyń. Lista ofiar i zaginionych ...*, s. 343. *Lista Katyńska ...*, s. 317 (w dwóch z ostatnich wymienionych źródeł podano 55 pp). Zob. Foto Mi-

- chał Seredyński. Fotografia pochodzi z archiwum rodzinnego Ludmiły Seredyńskiej-Iwaniuk z Wrocławia. Za jej udostępnienie autorka serdecznie dziękuje.
138. *Z polskiej drogi krzyżowej* (cz. 121), „Nasz Dziennik” 25.03.2005 r., s. 15. Por. J. Tucholski, *Mord w Katyniu ...*, s. 209.
139. Biogram na podstawie materiałów ze zbiorów Oddziału Rękopisów – Muzeum Literackiego Książnicy Pomorskiej im. Stanisława Staszica w Szczecinie (sygn. Rkps 657) opracowała mgr Cecylia Judek – kierownik Działu Zbiorów Specjalnych Książnicy Pomorskiej w Szczecinie.
140. *Z polskiej drogi krzyżowej* (cz. 148), „Nasz Dziennik” 27.04.2005 r., s. 12. J. Tucholski, *Mord w Katyniu ...*, s. 213. *Katyń. Lista ofiar ...*, s. 149. *Lista katyńska ...*, s. 172. W dwóch z ostatnich wymienionych źródeł błędna pisownia nazwiska Skoniecka, poprawnie winno być Skoniecki.
141. Relacja Mariana Stefaniaka z dnia 9.09.2005 r., Bytom. Zbiory autorki. Dokumenty z archiwum Mariana Stefaniaka z Bytomia. B. Grześ, *Deportacje nauczycieli do ...*, s. 128. Zob. Foto Maria Skrzynkowska w gronie uczennic. Lata 30. XX w. Zob. foto Maria Skrzynkowska. Lata 1955–1956. Fotografie pochodzą z archiwum rodzinnego Mariana Stefaniaka z Bytomia. Za ich udostępnienie autorka serdecznie dziękuje.
142. *Z polskiej drogi krzyżowej* (cz. 95), „Nasz Dziennik” 25.02.2005 r., s. 4. *Katyń. Lista ofiar ...*, s. 346. *Lista katyńska ...*, s. 320. J. Tucholski, *Mord w Katyniu ...*, s. 488.
143. *Z polskiej drogi krzyżowej* (cz. 107), „Nasz Dziennik” 9.03.2005 r., s. 12. *Katyń. Lista ofiar ...*, s. 150. *Lista katyńska ...*, s. 174. J. Tucholski, *Mord w Katyniu ...*, s. 215.
144. F. Ashrafi-Stadnicka [w:] *Tryptyk kazachstański ...*, s. 266.
145. *Biesiada Krzemieniecka ...*, z. 3, s. 129, 110.
146. Z. Harbuz, *Nauczyciele z Podola...*, s. 125.
147. Tamże, s. 126.
148. *Biesiada Krzemieniecka ...*, z. 3, s. 136.
149. Z. Harbuz, *Nauczyciele z Podola...*, s. 132.
150. Z. J. Peszkowski, S. Z. Zdrojewski, *Kijów i Bykownia...*, s. 56–57.
151. Relacja Romana Lorenza z dnia 10.06.2003 r. Zbiory autorki.
152. *Z polskiej drogi krzyżowej* (cz. 150), „Nasz Dziennik” 29.04.2005 r., s. 6. *Katyń. Lista ofiar ...*, s. 159. *Lista katyńska ...*, s. 185. J. Tucholski, *Mord w Katyniu ...*, s. 225.
153. T.A. Jakubiak z d. Wasilewska, *Nim znów nadeszły chmury*, [w:] D. Boćkowski, *Jak piskłęta z gniazd. Dzieci polskie w ZSRR w okresie II wojny światowej*, Warszawa–Wrocław 1995, s. 294.
154. Z. Harbuz, *Nauczyciele z Podola...*, s. 138.
155. Tamże, s. 140.
156. *Z polskiej drogi krzyżowej* (cz. 157), „Nasz Dziennik” 9.05.2005 r., s. 11. *Katyń. Lista ofiar ...*, s. 158. *Lista katyńska ...*, s. 183. J. Tucholski, *Mord w Katyniu ...*, s. 223.
157. *Z polskiej drogi krzyżowej* (cz. 151), „Nasz Dziennik” 30.04.–1.05.2005 r., s. 17. *Ukraiński ślad Katynia ...*, s. 39.
158. C.E. Blicharski, *Miscellanea Tarnopolskie*, t. II ..., s. 459. J. Tucholski, *Mord w Katyniu...*, s. 502. *Katyń. Lista ofiar i zaginionych ...*, s. 353. *Lista Katyńska ...*, s. 327 (w trzech z ostatnich z wymienionych źródeł nazwisko w innym brzmieniu: Tarnowski).

159. *Z polskiej drogi krzyżowej* (cz. 119), „Nasz Dziennik” 23.03.2005 r., s. 11. *Ukraiński ślad Katynia ...*, s. 143.
160. Relacja Mariana Stefaniaka z dnia 9.09.2005 r., Bytom. Zbiory autorki. B. Grześ, *Deportacje nauczycieli do ...*, s. 137, 128.
161. D. Trylska-Siekańska (córka), *O tych, którzy odeszli*, „Życie Krzemienieckie” 2002, nr 24 (lipiec), s. 58–60. Zob. także, D. Trylska-Siekańska, *O tych, którzy odeszli ...*, „Życie Krzemienieckie” 2000, nr 19, s. 60–61.
162. *Z polskiej drogi krzyżowej* (cz. 121), „Nasz Dziennik” 25.03.2005 r., s. 15. *Ukraiński ślad Katynia ...*, s. 16.
163. C.E. Blicharski, *Tarnopolanie na starym ojców...*, s. 161. Z. Harbuz, *Nauczyciele z Podola...*, s. 144 (tu informacja, że był wywieziony do Ostaszkowa). J. Tucholski, *Mord w Katyniu...*, s. 504.
164. T. Łodziana, *Wspomnienia. Państwowy Instytut ...*, s. 12.
165. T. Mikulski, *Fotografia zbiorowa Polaków...*, s. 163, 168.
166. Z. Harbuz, *Nauczyciele z Podola...*, s. 148. C.E. Blicharski, *Tarnopolanie na starym ojców...*, s. 164.
167. Z. Harbuz, *Nauczyciele z Podola...*, s. 148. C.E. Blicharski, *Tarnopolanie na starym ojców...*, s. 164. C.E. Blicharski, *W półwiekową rocznicę ...*, s. 96. J. Tucholski, *Mord w Katyniu...*, s. 239. *Katyń. Lista ofiar i zaginionych ...*, s. 171. *Lista Katyńska ...*, s. 199 (w trzech z ostatnich z wymienionych źródeł informacja, że był kierownikiem szkoły w Tewelach, pow. Kobryń).
168. Z. Harbuz, *Nauczyciele z Podola...*, s. 148.
169. G. Mazur, J. Węgiński, *Konspiracja lwowska 1939–1944 ...*, s. 215–216. J. Tucholski, *Mord w Katyniu...*, s. 241.
170. *Z polskiej drogi krzyżowej* (cz. 162), „Nasz Dziennik” 14–15.05.2005 r., s. 20. *Ukraiński ślad Katynia ...*, s. 77. *Aresztowani w rejonie Lwowa ...*, s. 339.
171. Z. Harbuz, *Nauczyciele z Podola...*, s. 153–154.
172. Tamże, s. 154 (tu informacja, że był kierownikiem okręgowym tajnego nauczania w Tarnopolu w latach 1941–1944). C.E. Blicharski, *Tarnopolanie na starym ojców...*, s. 169. C.E. Blicharski, *W półwiekową rocznicę ...*, s. 101.
173. Z. Harbuz, *Nauczyciele z Podola...*, s. 155.
174. Tamże, s. 156. C.E. Blicharski, *Tarnopolanie na starym ojców...*, s. 172.
175. T. Mikulski, *Fotografia zbiorowa Polaków...*, s. 171, 172, 125–126, 73, 174, 458.
176. Z. Harbuz, *Nauczyciele z Podola...*, s. 159.
177. *Z polskiej drogi krzyżowej* (cz. 128–134, 143–146 i 164), „Nasz Dziennik” 17.05.2005 r., s. 10.
178. W. Wincenciak, *Szkolnictwo polskie na ...*, s. 73. *Katyń. Lista ofiar ...*, s. 186. *Lista katyńska ...*, s. 216. J. Tucholski, *Mord w Katyniu ...*, s. 257.
179. *Biesiada Krzemieniecka ...*, z. 3, s. 129, 113.
180. *Z polskiej drogi krzyżowej* (cz. 167), „Nasz Dziennik” 20.05.2005 r., s. 11.
181. Z. Harbuz, *Nauczyciele z Podola...*, s. 163 (tu błędnie podano imię Zofia). C.E. Blicharski, *Miscellanea Tarnopolskie*, t. II ..., s. 461

UWAGA!

W numerze 3–4/2005 w części I opracowania w nekrologu Rzeczypospolitej błędnie podano nazwę stowarzyszenia. Poprawnie brzmi ona: STOWARZYSZENIE PRZYJACIÓŁ ZIEMI DROHOBYCKIEJ.



Foto Siostry Wojciechowskie: Helena i Józefa (siedzi) po mężu Fedynyszyn oraz Jan Fedynyszyn – nauczyciel w Czanyżu, pow. Kamionka Strumiłowa (zm. w 1916 r.). Lata 20. XX w., Stryj. Z archiwum rodzinnego Haliny Supryn (z d. Ciśniewicz) z Kielc



Helena Ciśniewicz (z d. Wojciechowska) – nauczycielka. Prawdopodobnie połowa lat 20. XX w.
Z archiwum rodzinnego Haliny Supryn (z d. Ciśniewicz) z Kielc

PAŃSTWOWA KOMISJA EGZAMINACYJNA DLA NAUCZYCIELI SZKÓŁ POWSZECHNYCH
w e. L w o w i e .

L. 10.
1926

Patent na nauczyciela^{kę} szkół powszechnych

Pan i *Cisniewiczowa* *Wojciechowska* *Helena* *Charja*
urodzona dnia *13 sierpnia* 1894 w *Przemyślu*
w województwie *Tarnobolskim* religji *rzym. katol.*
ukończyła *4 kl. szk. powsz. w Radziechowie i 3 kl. roząd. w Brodach*

uczęszczała następnie
do *państwowego* Seminarjum nauczycielskiego w *Brodach*
(pobierając stypendjum z funduszu
w łącznej kwocie *zł.* i otrzymała dnia *26 czerwca* 1914
świadeztwo dojrzałości — uprawniające do pełnienia
obowiązków tymczasow^{ej} nauczyciel^{ki} w szkołach powszechnych z językiem
wykładowym *polskim*.

Odbywszy następnie praktykę przepisaną w charakterze tymczasow^{ej} nauczyciel^{ki} w szkole ludowej w *Marchotach, Hucie* w latach *1916-1926*
zdawała w miesiącu *listopadzie* 1926 przed podpisaną Komisją egzamin
nauczycielski do szkół powszechnych.

Na podstawie tego egzaminu Komisja uznaje Pan i *Cisniewiczowa*
Helena *Charja* *Marcelina* *zostatecznie* uzdolnion^ą do samodzielnego
sprawowania urzędu nauczycielskiego w szkołach powszechnych z językiem wykładowym *polskim*

Również uznaje Komisja Pan —
na podstawie złożonego egzaminu — uzdolnion^ą do uczenia
języka — i — uzdolnion^ą do uczenia
języka — jako przedmiotu naukowego w szkołach powszechnych z językiem wykładowym —

Przy osobnym egzaminie z nauki religji okazała się kandydat^{ką} uzdolnion^ą do zastępowania nauczyciela religji swego wyznania.

Haszeta-Atlas T. N. S. W. — I. sht. 42. — 20.125.

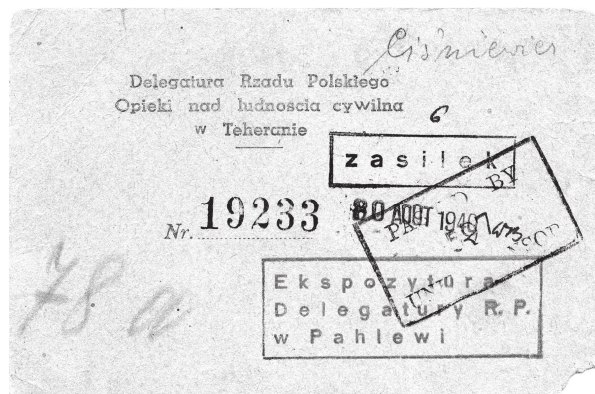
Patent Heleny Ciśniewicz na nauczycielkę szkół powszechnych. 12.03.1926 r., Lwów.
Z archiwum rodzinnego Haliny Supryn (z d. Ciśniewicz) z Kielc



Foto Rodzinna fotografia Ciśniewiczów: Helena i Franciszek z dziećmi: Haliną i Leszkiem.
Rok 1936, Toporów. Z archiwum rodzinnego Haliny Supryn (z d. Ciśniewicz) z Kielc



Foto Helena Ciśniewicz (siedzi pierwsza z prawej) w grupie Polaków zesłańców po „amnestii”.
Z archiwum rodzinnego Haliny Supryn (z d. Ciśniewicz) z Kielc



Zaświadczenie upoważniające Helenę Ciśniewicz do odbioru zasiłku w Ekspozyturze Delegatury RP w Pahlewi. Z archiwum rodzinnego Haliny Supryn (z d. Ciśniewicz) z Kielc



POLSKI CZERWONY KRZYŻ

DELEGATURA W IRANIE

Adres Telegraficzny
Polredcross - Teheran

Teheran 26.1 1944

L.BP/547

Rev.B.CISNIEWICZ
7460 Broadway St.
Cleveland, Ohio

Delegatura PCK.w Teheranie komuni-
kuje uprzejmie, że p.Helena CISNIEWICZ
z d.Wojciechowska r.1896 była w Tehe-
ranie i w dniu 18.II.43 r.transportem
cywilnym wyjechała do Indyj.Skomuniko-
wać się z nią można za pośrednictwem
Polish Red Cross,17 Nepean Sea Road
Bombay India.

Wymieniona o adresie Pana powiado-
miliśmy.

Reszta rodziny Cisniewiczow w ewi-
dencjach cywilnych nie figuruje.-

A. Januszajtis
A.Januszajtis
Kier.Biura Del.PCK.

Pismo Polskiego Czerwonego Krzyża – Delegatura w Iranie, informujące o losach Heleny Ciśniewicz.
26.01.1944 r. Teheran. Z archiwum rodzinnego Haliny Supryn (z d. Ciśniewicz) z Kielc

Do Konsulatu R. P. w Brytyjskiej Afryce Wschodniej.
To the Polish Consul in British East Africa.

Nr. 375/58

Okaziciel niniejszego The bearer of this		
<u>CIŚNIEWICZ</u>		<u>HELENA</u>
Nazwisko — Surname		Imię — Christian Name
Wiek <u>46</u> Age	Plec <u>K</u> Sex	Wzrost Height
Oczy Colour of eyes	Włosy Colour of hair	

udaje się transportem Nr. XXX
 z Iranu do Brytyjskiej Afryki Wschodniej.
 Valid for one single journey without inter-
 ruption.

Niniejszy dokument winien być okazany w
 Polskim Konsulacie natychmiast po przybyciu.
 This document should be immediately pre-
 sented to the Polish Consulate on arriving.

Teheran Dnia FEB 16 1945
 Date

Ciśniewicz Helena
 Podpis właściciela
 Signature of Holder

mi. Prancz
 w.
 Podpis wystawcy
 Issuing Officer

Delegatura M.P. i O.S.
 w Teheranie.

Wiza upoważniająca Helenę Ciśniewicz do wyjazdu z Iranu do Afryki. Z archiwum rodzinnego Haliny Supryn (z d. Ciśniewicz) z Kielc

DELEGATURA
Ministerstwa Wyznań Religijnych
i Oświecenia Publicznego w Meksyku.

León, Gto, dn. 10 lutego 1944 roku.

JULIAN DE OBREGON 110
 TELEFONO ERIC. 30-77

Pani Ciśniewicz Helena,
 Colonia Santa Rosa,
 León, Gto. Mexico.

Na mocy zarządzenia Ministra Wyznań Rel. i Oświec. Publicznego
 z dnia 4 sierpnia 1943 roku, nr. 41.pkt.f. mianuje Panią z dniem 1-go
 listopada 1943 roku nauczycielką Publicznej Szkoły Powszechnej III-go
 stopnia w Colonii Santa Rosa León, Gto. Mexico.

Delegat Min. W.R. i O.P.
Feliks Sobota
 Feliks Sobota



Pismo nominacyjne Delegatury Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w Meksyku z dnia 10.02.1944 r. Z archiwum rodzinnego Haliny Supryn (z d. Ciśniewicz) z Kielc



Foto Helena Ciśniewicz (stoi po prawej stronie w jasnej sukience w prążki) w gronie nauczycieli. Rok 1945, Santa Rosa Leon, Gto., Meksyk. Na odwrocie pieczętka z napisem: „Copyright 1945 by the „Wydawnictwo Polonia” Calle Julian Obregon, 110. Leon, Gto., Mexico”. Z archiwum rodzinnego Haliny Supryn (z d. Ciśniewicz) z Kielc



Grupy taneczne szkolne

Polskie osiedle Santa Rosa (León, Gto., Meksyk) powstało w 1943 roku. Obecnie liczy ono około 1400 mieszkańców, w tym 700 dzieci i młodzieży szkolnej

Najserdeczniejsze życzenia świąteczne i noworoczne.

Przeżyta
Helena Ciśniewicz

Wydawnictwo „Polonia”, calle Julian de Obregón, 110, León, Gto.

23/12/1945

Karta okolicznościowa („Wydawnictwo Polonia”) z datą 23.12.1945 r., Santa Rosa Leon Gto., Meksyk. Z archiwum rodzinnego Haliny Supryn (z d. Ciśniewicz) z Kielc

Krosno 23/I. 1946 -

Kochana Ciociu !

Od chwili wyjazdu Cioci z Radziechowa nie mieliśmy o niej żadnej wiadomości. Ani my, ani nikt. I jaką radością przyjęliśmy tę, która nadeszła po latach 6^{ciu} przez Wrocław i Płomitzersko.

Jak los nas od siebie odsunął, ale to nie, poprawokcie to dalej, ale dobrze że Ciocia tam, a nie gdzieś indziej. Stan rodziny jest taki, jaki Ciocia postawiła wyjątkowo. Brakuje wyjątkowo Ciśniewicza, wyjątkowo Władka i mego Ojca. O nich do dzisiaj nie ma żadnych wieści. Może Ciociu tam o kimś będzie wiedziała.

Halinka jest zdrowa, urosła i jest

Pierwszy po sześciu latach list, napisany do Heleny Ciśniewicz przez jej siostrzenicę Krystynę Janusz (z d. Ros), informujący o wojennych losach rodziny Ciśniewiczów i Wojciechowskich.
Z archiwum rodzinnego Haliny Supryn (z d. Ciśniewicz) z Kielc

Tymczasowy Komitet Treasury
dla Spraw Polskich
Dział Oświaty w Meksyku

C. 62 41/46

Leon, Gto., dn. 3 marca, 1946 roku.

JULIAN DE OBREGON 110.

Z A S W I A D C Z E N I E.

Niniejszym zaświadczam, że pani Helena Ciśniewicz, urodzona dnia 13 sierpnia, 1896 roku, w Dąwiniacze, pow. Borszczów, woj. tarnopolskiego, wyznania rzymskokatolickiego, obywatelka polska, była nauczycielką Publicznej Szkoły Powszechnej III-go stopnia im. Polonii Amerykańskiej, w osiedlu Santa Rosa, Leon, Gto. Meksyk, od dnia 1 listopada, 1943 roku / pismo nominacyjne Delegatury Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w Meksyku, nr. 69/44, z dnia 10 lutego, 1944 roku/ do dnia 28 lutego, 1946 roku /pismo odwołujące ze stanowiska nauczycielki, Delegatury Działu Oświaty Interim Treasury Committee for Polish Questions in Mexico, nr. 40/46, z dnia 3 marca, 1946 roku/.

Zaświadczenie niniejsze wydaje się pani Helenie Ciśniewicz na jej prośbę.

Delegat


/Feliks Sobota/

Zaświadczenie potwierdzające, iż Helena Ciśniewicz w latach 1943–1946 była nauczycielką PSP III stopnia im. Polonii Amerykańskiej w Osiedlu Santa Rosa Leon, Gto., Meksyk.
Z archiwum rodzinnego Haliny Supryn (z d. Ciśniewicz) z Kielc

UNITED MEXICAN STATES /
 STATE OF SAN LUIS POTOSI, /
 CITY OF SAN LUIS POTOSI, / ss:
 CONSULATE OF THE UNITED /
 STATES OF AMERICA, /

Before me, Elias G. Garza, Vice Consul of the United States of America, in and for the consular district of San Luis Potosi, Mexico, duly commissioned and qualified, personally came Helena CISNIEWICZ Wojciechowska, ? who, being duly sworn, deposes and says:

1. My full name is Helena CISNIEWICZ Wojciechowska and I live at Colonia Santa Rosa, Leon, Guanajuato, Mexico.
2. I was born at Dzwiniaczka, Districto Borszczow, Poland. on August 13, 1896.
3. I am — married to Franciszek CISNIEWICZ who was born in Kamionka Str., Poland. on December 3, 1896, I will be accompanied by alone
4. I am the bearer of passport /or Certificate of Nationality/ No. Ser. III, No. 26448, No. C-102. issued by Henryk Stelinski, Polish SR/1/56/45 on June 29, 1945. valid until June 29, 1947. I am unable to present a passport issued by the Polish Government of National Unity because there is no representative of that government in Mexico. Permit
5. I am the bearer of Mexican ~~Form~~ 5, No. — issued on —, which enables me to leave ~~enter~~ Mexico.

And further deponent saith not.

Helena Cisniewicz
 Helena Cisniewicz

Subscribed and sworn to before me at San Luis Potosi, Mexico, this 9th day of February, 1946 /Colonia Santa Rosa, Leon, Gto./

Elias G. Garza

Elias G. Garza
 Vice Consul of the United States of America.

Description of bearer:

Height: 5'-6"
 Hair: gray
 Eyes: blue
 Distinguishing marks or features:
scar on the forehead.
 Service No. 563
 No fee prescribed.
 Tariff Item No. 38.



Helena Cisniewicz

Wiza upoważniająca Helenę Ciśniewicz do wyjazdu z Meksyku do Stanów Zjednoczonych.
 Z archiwum rodzinnego Haliny Supryn (z d. Ciśniewicz) z Kielc

POLSKA RZECZPOSPOLITA LUDOWA
PEŁNOMOCNIK RZĄDU
DO SPRAW REPATRIACJI

KARTA REPATRIACYJNA

A № 000316

Druk: MSW - 1610-57

Karta repatriacyjna Nr 000316

1. Nazwisko *Ciśniewicz*
2. Imiona *Helena-Jana-Jareka*
3. Imiona rodziców *Bolesław i Hanka*
4. Data urodzenia *13 sierpnia 1894r.*
5. Miejsce urodzenia *Gzinińsk.*
6. Zawód *nauczycielka*
wyuczony *niem. i pol.*
ostatnio wykonywany *U.S.A.*

Przybył do PRL z *U.S.A.*
dnia *30* miesiąca *września* 1957 r.

H. Ciśniewicz
własnoręcznie podpis

A № 000316

Karta repatriacyjna stwierdzająca przybycie Heleny Ciśniewicz ze Stanów Zjednoczonych do PRL w dniu 30.09.1957 r. Z archiwum rodzinnego Haliny Supryn (z d. Ciśniewicz) z Kielc

Ambasada Stanów Zjednoczonych
Ameryki Północnej
Warszawa

Na ręce Państwa Pani
składam wyrazy serdecz-
nego współczucia i powo-
du tragicznej śmierci
Prezydenta U. S. A. Johna
Kennedy'ego.

Helena Ciśniewicz
nauczycielka

Kielce

Ambasada Stanów Zjednoczonych
Ameryki Północnej
ul. Królowa 12
Biuro emigracyjne

Kopia listu kondolencyjnego Heleny Ciśniewicz wysłanego po śmierci prezydenta USA Johna Fitzgeralda Kennedy'ego. Rok 1963, Kielce. Z archiwum rodzinnego Haliny Supryn (z d. Ciśniewicz) z Kielc



Wyciąg z metryki urodzenia Franciszka Ciśniewicza. Z archiwum rodzinnego Haliny Supryn (z d. Ciśniewicz) z Kielc



Foto Franciszek Ciśniewicz w mundurze podporucznika. Na odwrocie dedykacja: „Kochanemu bratu na pamiątkę Franek, 15.X.1934 r.”. Z archiwum rodzinnego Haliny Supryn (z d. Ciśniewicz) z Kielc

KURATORJUM
OKRĘGU SZKOLNEGO LWOWSKIEGO

L. 1-14671 /29.

Lwów, dnia 12 czerwca 1929.

Do

Pana Franciszka Ciśniewiczza

kierownika publ. szkoły powszechnej

W Czarnym Żu.
pow. Kamionka Strumiłowa.

Na podstawie § 6 rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 27 września 1928 r.
[„Monitor Polski” Nr. 237, poz. 543] oraz na mocy upoważnienia Pana Ministra
Wyznań, Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 3 grudnia 1928 r.
L. O. Prez. — 7299/28 przyznaje Panu prawo do Medalu Dziesięciolecia Odrzyśkanej
Niepodległości.

Za Kuratora Okręgu Szkolnego
[Podpisany Wydział]



(K. Kaimowski)

Nadanie prawa Franciszkowi Ciśniewiczowi do Medalu Dziesięciolecia Odrzyśkanej Niepodległości.
12.06.1929 r., Lwów.

Z archiwum rodzinnego Haliny Supryn (z d. Ciśniewicz) z Kielc

POWIATOWA KOMISJA OŚWIATY POZASZKOLNEJ W KAMIONCE STRUMIŁŁOWEJ.

L. 9.

Kamionka Strumiłłowa, dnia 6. marca 1932.

ZAŚWIADCZENIE.

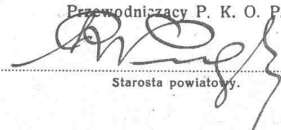
p. Franciszek CIŚNIEWICZ, kier. szk. powsz. w Czanyżu.

ukończył dziesięciodniowy Kurs świetlicowy dla przodowników oświatowych.

Na program Kursu złożyły się zagadnienia metod i organizacji pracy świetlicowej, które omówiono w 90 godzinach, z czego 40 godzin poświęcono na rozważania teoretyczne, zaś 50 godzin użyto na zajęcia praktyczne w świetlicy.

p. Franciszek Ciśniewicz, biorąc czynnie i pilnie udział w pracach Kursu, nabył wiadomości, potrzebnych do organizowania i prowadzenia prac świetlicowych w swoim środowisku.

Przewodniczący P. K. O. P.


Starosta powiatowy.

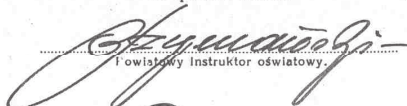
Z. Przewodniczącego P. K. O. P.


Inspektor szkolny.

Kierownik Kursu


Instruktor oświatowy K. O. S. Lw.

Gospodarz Kursu:


Powiatowy Instruktor oświatowy.

Prelegent:


Referent oświatowy K. O. S. Lw.

Prelegent:


Referent oświatowy K. O. S. Lw.

Sekretarz P. K. O. P.


Inspektor Samorządu.

Zaświadczenie o ukończeniu przez Franciszka Ciśniewicza kursu świetlicowego. 6.03.1932 r.,
Kamionka Strumiłłowa. Z archiwum rodzinnego Haliny Supryn (z d. Ciśniewicz) z Kielc

Okręg Szkolny *Lwowski*

PAŃSTWOWY WYŻSZY KURS NAUCZYCIELSKI
w *Lwowie*

Nr. *5* Rok szkolny *1932-33*

ŚWIADECTWO

Pan *Cisniewicz Franciszek*
urodzony dnia *4 grudnia* 1888 r. w *Lwowie strom*
(powiat *Lwowski str.*), religii (wyznania) *rymsko-katol.*
nauczyciel *2 kl. z k. pow.* w *Czernychu*
kierownik *2 kl. z k. pow.* w *Czernychu*
w powiecie *Lwowskim*

po przedstawieniu dowodów kwalifikacji zawodowych, a mianowicie
Kursu upr. stop. Państw. Wyższ. Kursu 261 z 5 10. 10. 1932.
Radob. na naucz. z k. pow. P. L. B. Lwów 25. 11. 1933

oraz *10. 10.* letniej służby w szkolnictwie w ciągu lat szkolnych *1921*
1932, a mianowicie w *Czernychu*

przyjęty na Wyższy Kurs Nauczycielski w roku 1932, uczęszczał na Kurs rok
jeden, wykonał przepisane prace i ćwiczenia oraz zdał egzamin końcowy
po raz *1. 1933* przed Komisją Egzaminacyjną i otrzymał następujące stopnie:

Dział A.	z psychologii i pedagogiki z dydaktyką <i>dobry</i>
	z wiadomości o Polsce współczesnej <i>dobry</i>

Typ. W. K. B. Świad. dla płatno szlop. Cena gr 24.

Świadectwo ukończenia przez Franciszka Ciśniewicza Państwowego Wyższego Kursu Nauczycielskiego
we Lwowie w roku szkolnym 1932/1933.

Z archiwum rodzinnego Haliny Supryn (z d. Ciśniewicz) z Kielc

POWIATOWA KOMISJA OŚWIATY
POZASZKOLNEJ

W Kamionce Strumiłkowej.

Data 1. marca 1936 r.

Do

Pana Franciszka Ciśniewicza

p.o. Kierownika publicznej szkoły powszechnej

w/

T e p o r o w i e .

Na podstawie uchwały, przyjętej na ostatnim posiedzeniu,
Powiatowa Komisja Oświaty Pozaszkolnej przesyła Panu serdecznie
pożyczkowanie do pracy oświatowej podejmowanej na terenie powiatu
kamionckiego.

Przewodniczący P.K.O.P.

[Signature]
/Robert Kulpiński/
starosta powiatowy.



Sekretarz:

[Signature]
/Czesław Kurek/
Instruktor O.P.

Zastępca Przewodniczącego:

[Signature]
/Franciszek Iszczyk/
Inspektor szkolny.

Pismo pochwalne Powiatowej Komisji Oświaty Pozaszkolnej w Kamionce Strumiłkowej
do Franciszka Ciśniewicza, 1.03.1936 r.

Z archiwum rodzinnego Haliny Supryn (z d. Ciśniewicz) z Kielc



Geście -klasowa Publiczna Szkoła Powszechna

W Tononowie (powiat: Radziejów)

Nr. 4

Rok szkolny 1936/37

ŚWIADECTWO SZKOLNE

urodzony dnia 11 stycznia 1927 r. w Chwaszczynie
 (powiat: Radziejewski), religii (wyznania) rymsko-kat.,
 uczeń oddziału kluczyso otrzymuje za pierwsze półrocze
 roku szkolnego 1936/37 stopnie następujące:

ze sprawowania się	bardzo dobrze
z nauki religii	dobry
" " języka polskiego	bardzo dobrze
" " języka <i>russkiego</i>	dobry
" " języka . . .	✓
" " rachunków z geometrią	dobry
" " przyrody,	bardzo dobrze
a mianowicie: { z przyrody żywej . . .	✓
{ z fizyki i chemii . . .	✓
{ z higieny . . .	✓
" " geografii i nauki o Polsce współczesnej	bardzo dobrze
" " historii	✓
" " rysunków	bardzo dobrze
" " zajęć praktycznych	dobry
" " śpiewu	bardzo dobrze
" " ćwiczeń cielesnych	bardzo dobrze
" " robót kobiecych	✓
" "	✓

Liczba opuszczonych ^{dni} godzin szkolnych 5, z czego nie usprawiedliwiono —
Liczba spóźnień —, z czego nie usprawiedliwiono —

W Toporowie dnia 11 grudnia 1936r.

Opisun. z oddziału



Kierownik szkoły

Świadectwo ocen Leszka Zbigniewa Ciśniewicza z pierwszego półrocza klasy III w 6-klasowej PSP w Toporowie w roku szkolnym 1936/1937. W prawym dolnym rogu podpis kierownika szkoły Franciszka Ciśniewicza. Z archiwum rodzinnego Haliny Supryn (z d. Ciśniewicz) z Kielc

KURATORIUM
OKRĘGU SZKOLNEGO LWOWSKIEGO
WE LWOWIE.

Dnia 2 lipca 1937 r.

Nr. BP - 50216/37

Sprawa: Mianowanie na stanowisko
kierownika szkoły.

Do

Pana Franciszka CIŚNIEWICZA
nauczyciela, p.o.kierownika 6-klasowej
publicznej szkoły powszechnej
w Toporowie.

Na podstawie art. 11 ustawy z dnia 1 lipca 1926 r.
o stosunkach służbowych nauczycieli w brzmieniu obwieszczenia
z dnia 9 listopada 1932 r. /:Dz.U.R.P.nr 104,poz.873:/ oraz
oraz rozporządzenia Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia
Publicznego z dnia 28 lutego 1933 r. /:Dz.Urz.Min.W.R.i O.P.nr
5,poz.95:/ mianuję Pana z dniem 1 sierpnia 1937 r. w drodze
konkursu na stanowisko kierownika 6-klasowej publicznej
szkoły powszechnej w Toporowie powiatu Radziechów.

Za Kuratora Okręgu Szkolnego

Zajdler
/:Wł.Zajdler:/
Naczelnik Biura Personalnego

hs



*Pisto objawia obywateli
obywateli 2. 1. 1937 r.
Inspektor Szkolny
Dr. Janusz*

Pismo z dnia 2.07.1937 r. mianujące Franciszka Ciśniewiczza na stanowisko kierownika szkoły w Toporowie,
pow. Radziechów, woj. tarnopolskie.

Z archiwum rodzinnego Haliny Supryn (z d. Ciśniewicz) z Kielc

MINISTERSTWO
WYCHOWANIA
I OŚWIECENIA
LWÓW

DYPLOM

NA PODSTAWIE USTAWY Z DNIA 8 STYCZNIA 1938 ROKU
(DZ. U. R. P. NR 3, POZ. 11) NADAJĘ

P. CIŚNIEWICZOWI Franciszkowi
kierownikowi publicznej szkoły powszechnej w Toporowie

BRAZOWY
MEDAL ZA DŁUGOLETNIĄ SŁUŻBĘ

Lwów, DNIA 14 kwietnia 1938 r.



Brązowy Medal za Długoletnią Służbę przyznany Franciszkowi Ciśniewiczowi
przez kuratora lwowskiego okręgu szkolnego. 14.04.1938 r., Lwów.
Z archiwum rodzinnego Haliny Supryn (z d. Ciśniewicz) z Kielc



Foto Franciszek Ciśniewicz (trzeci od lewej) przy budowie kopca im. Marszałka Polski Józefa Piłsudskiego na Sowińcu k. Krakowa. 22.07.1938 r. Z archiwum rodzinnego Haliny Supryn (z d. Ciśniewicz) z Kielc

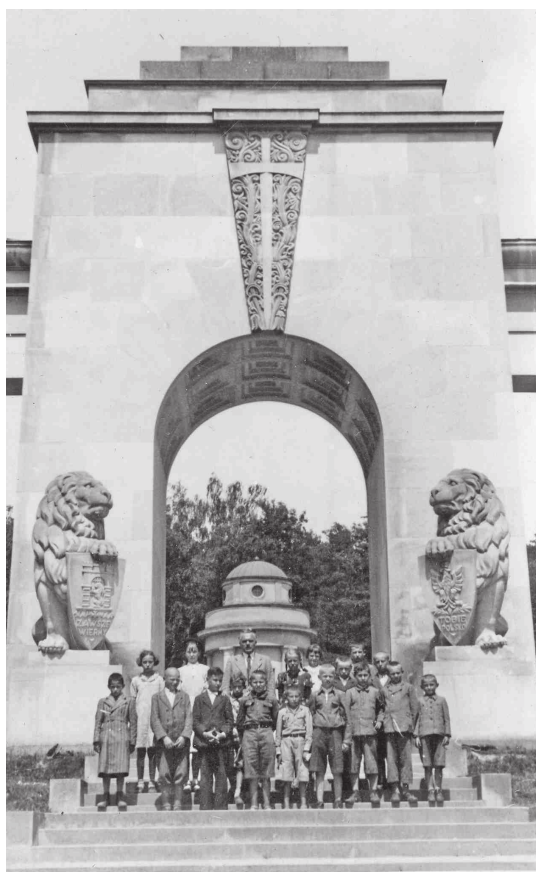
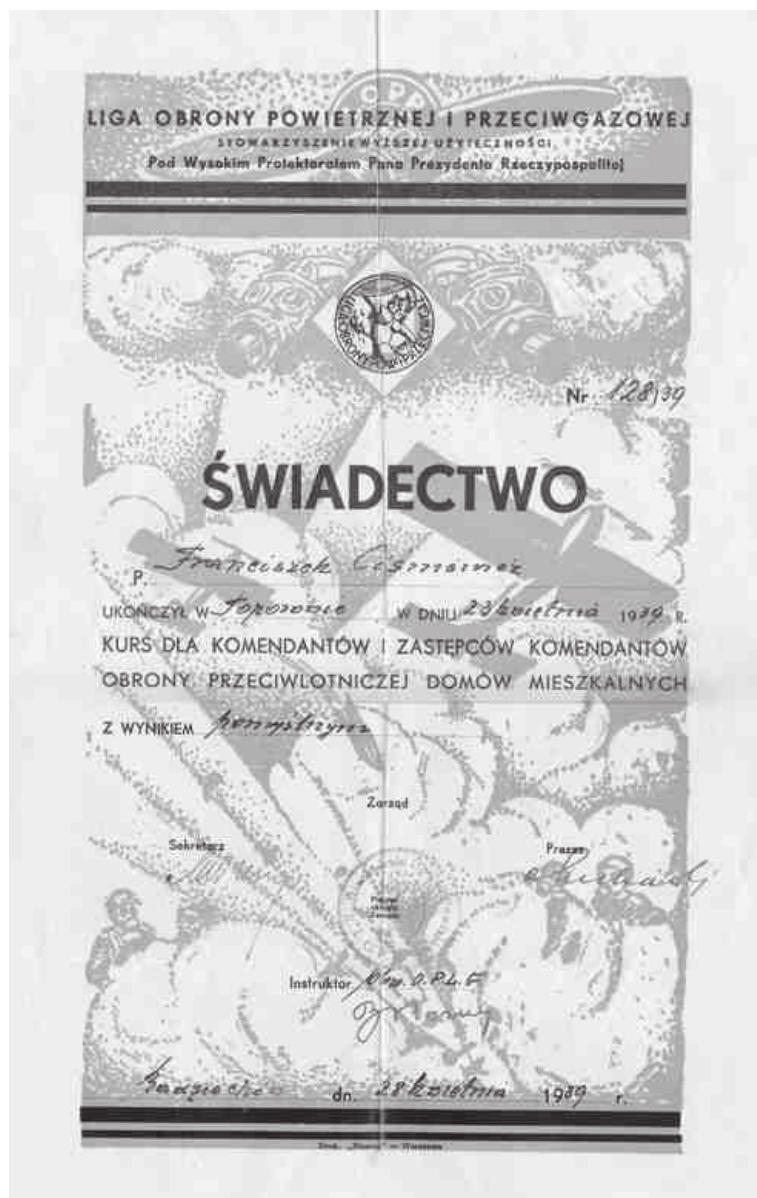


Foto Franciszek Ciśniewicz z uczniami na wycieczce szkolnej na Cmentarzu Orłąt Lwowskich. 18.06.1939 r., Lwów. Z archiwum rodzinnego Haliny Supryn (z d. Ciśniewicz) z Kielc



Świadectwo Franciszka Ciśniewicza potwierdzające ukończenie w dniu 28.04.1939 r.
w Radziechowie kursu organizowanego przez LOPiP.
Z archiwum rodzinnego Haliny Supryn (z d. Ciśniewicz) z Kielc

ZWIĄZEK SYBIRAKÓW
Stowarzyszenie zarejestrowane

18350

Imię i nazwisko Józef Czołowski w 1902 z domu _____
 25-400 Princowo Delaja 8 &

Adres: kod, miejscowość, ulica, nr domu, nr mieszkania, nr tel. _____

DEKLARACJA
przystąpienia do Związku Sybiraków
w charakterze członka.

ZWIĄZEK SYBIRAKÓW
ZARZĄD GŁÓWNY
Warszawa, ul. Chłodna 9
KOMISJA WERYFIKACYJNA
H. A. M. K. O.

Niniejszym zgłaszam swoje przystąpienie do Związku Sybiraków
w Kielcach w charakterze członka.

Oświadczam, że znamy mi jest statut Związku i poddaję się jego
postanowieniom, jak również wszelkim prawnie powziętym uchwałom
władz Z w i ą z k u.

Deklaruję obowiązek regularnego płacenia składki członko-
wskiej w myśl uchwał władz Związku, jak również prac społecznych
na rzecz Związku. Powołuję się na następujące osoby wprowadzające:

1. nie ma

2. _____

Nazwiska, imiona, adresy, nr tel. 2-ch wprowadzających czł. Zw.
Princowo 10 lipca 1929 r.

J. Czołowski
Własnoręczny podpis/

Prosimy dołączyć 2 fotografie podpisane czytelnie na odwrocie.

Deklaracja przystąpienia do Związku Sybiraków przez Józefa Czołowskiego.
Archiwum Związku Sybiraków Oddział Wojewódzki w Kielcach



Foto Wiktoria Iwaszkiewicz. Zdjęcie przedwojenne. Z archiwum rodzinnego Zofii Mamińskiej
(z d. Iwaszkiewicz) z Łodzi

KURATORJUM
Okregu Szkolnego Wołyńskiego
Równe.

Dnia 31 sierpnia 1928 r.
 Nr. I-12129/28

Mianowanie na Stanowisko
Stafy kierowniczej szkoły

Do
 Pani Wiktoria Iwaszkiewiczowej
stafy nauczycielki 7-kl. publicznej
szkoły powszechnej
 w Mizocz

Na podstawie art. 11 ustawy z dnia 1 lipca 1926 r. o stosunkach służbowych nauczycieli w brzmieniu rozporządzenia z dnia 3 lutego 1928 r. (Dz. U. R. P. Nr. 47, poz. 462) z dniem 1 września 1928 r. mianuję Panin w drodze konkursu na stanowisko stafy kierowniczej 7-klasowej publicznej szkoły powszechnej Nr. -, im. - w Mizocz gminy Mizocz powiatu Zofimburskiego.

Zgodnie z postanowieniem art. 47 ustawy uposażeniowej (Dz. U. R. P. Nr. 116, poz. 924) równocześnie od daty w ustępie poprzednim wymienionej przyznaję Panin uzupełnienie przysługującego Panin jako nauczycielce uposażenia o 60 punktów oraz 30 mnożnych.

Po zwolnieniu od dotychczasowych obowiązków winna Panin zgłosić się bezzwłocznie u Pana Inspektora Szkolnego w Zofimbursku celem objęcia obowiązków służbowych.

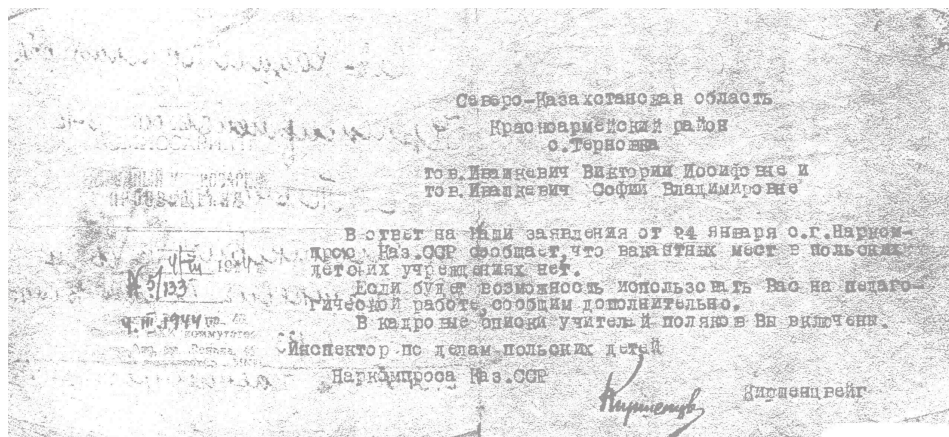
Za Kuratora Okregu Szkolnego:
J. Maciejewicz
W. Eymunt

Data objęcia stanowiska 1/IX 28 r.

Mel
 Inspektor Szkolny

Pismo z dnia 31.08.1928 r. mianujące Wiktoria Iwaszkiewicz na stanowisko kierownika szkoły w Mizocz, pow. Zofimbów, woj. wołyńskie.

Z archiwum rodzinnego Zofii Mamińskiej (z d. Iwaszkiewicz) z Łodzi



Pismo z dnia 4.03.1944 r. informujące nauczycielkę Wiktorię Iwaszkiewicz,
że nie ma wolnych miejsc pracy w szkolnictwie polskim na terenie obw. siewierokazachskim,
rej. krasnoarmeński, wieś Ternowka.
Z archiwum rodzinnego Zofii Mamińskiej (z d. Iwaszkiewicz) z Łodzi

INSPEKTORAT SZKOLNY ŁÓDZKI
Łódź, ul. Piotrkowska. 37.

Łódź, dnia 7 maja 1946 r.

L. dz. 1354/46

Do

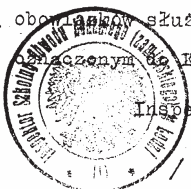
Nominacja.

Ob. Iwaszkiewicz Wiktorii
naucz. publ. szkoły powsz.

w Aniołowie

Przychylając się do prośby z dnia 28 marca 1946 r.
niniejszym mianuję Obywatelkę z dniem 1 maja 1946 r. nauczy-
cielką publicznej szkoły powszechnej w Aniołowie, według VIII
grupy uposażenia.

Celem objęcia obowiązku służbowych zgłosi się Obywa-
telka w terminie wyżej oznaczonym Kierownictwa Szkoły.



Inspektor Szkolny

/ L. S a s /

Pismo z dnia 7.05.1946 r. mianujące Wiktorię Iwaszkiewicz
na stanowisko nauczycielki PSP w Aniołowie.
Z archiwum rodzinnego Zofii Mamińskiej (z d. Iwaszkiewicz) z Łodzi



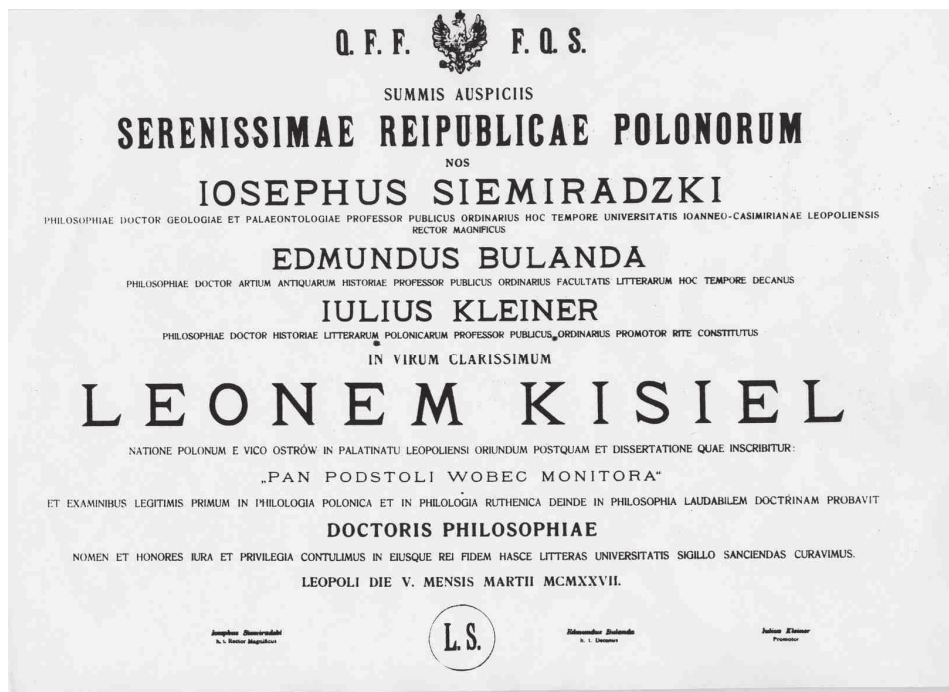
Foto dr Michał Kędzior. Z archiwum rodzinnego Stanisława Kędziora z Łodzi



Foto Leon Kiesel – ochotnik Legii Akademickiej. Wrzesień 1920 r.
Z archiwum rodzinnego Beaty Kiesel-Lubich z Tarnowa



Foto dr filozofii Leon Kisiel. Rok 1930, Zdobunów.
Z archiwum rodzinnego Beaty Kisiel-Lubich z Tarnowa



Dyplom uzyskania stopnia naukowego doktora przez Leona Kisiela.
Z archiwum rodzinnego Beaty Kisiel-Lubich z Tarnowa



Foto dr Leon Kisiel – dyrektor Państwowego Gimnazjum i Liceum we Włodzimierzu Wołyńskim. Rok 1938.
Z archiwum rodzinnego Beaty Kisiel-Lubich z Tarnowa



Tablica ku czci dr. Leona Kisiela, ufundowana przez Włodzimierzan, przeważnie byłych uczniów Państwowego Gimnazjum i Liceum im. M. Kopernika we Włodzimierzu Wołyńskim.
Znajduje się w przedsionku Kościoła św. Anny (akademickim) przy ul. Krakowskie Przedmieście w Warszawie.
Z archiwum rodzinnego Beaty Kisiel-Lubich z Tarnowa



Foto Michał Seredyński.

Z archiwum rodzinnego Ludmiły Seredyńskiej-Iwaniuk z Wrocławia

ZWIĄZEK SYBIRAKÓW

Stowarzyszenie zarejestrowane

24589

Imię i nazwisko Maria Pasek z Kocowska98-100, Busko Szlachecki, Osiedle Świerzyńskiego 12/6

Adres: kod, miejscowość, ulica, nr domu, nr miejscowości

ZWIĄZEK SYBIRAKÓW
ZARZĄD GŁÓWNY
Warszawa, ul. Chłodna 8
KOMISJA WERYFIKACJI

DEKLARACJA

przystąpienia do Związku Sybiraków

charakterze członka.

[Signature]
Anna (Jasna) Jasna
inż. dypl. inżynierNiniejszym zgłaszam swoje przystąpienie do Związku Sybiraków
w Kielcach w charakterze członka.Oświadczam, że znam i jestem statutu Związku i poddaję się jego
postanowieniom, jak również wszelkim prawnie powziętym uchwałom
władz Związku.Deklaruję obowiązek regularnego płacenia składek członko-
wskiej w myśl uchwał władz Związku, jak również prac społecznych
na rzecz Związku. Powołuję się na następujące osoby wprowadzające

1. _____

2. _____
/Nazwiska, imiona, adresy, nr tel. 2-ch wprowadzających do Związku/

_____ dnia _____ 19__ r.

Bez uwag i zastrzeżeń
potm. Brucyna **PREZES**
*Janina Dobrowolska*Maria Pasek
/Własnoręczny podpis/

Prosimy dołączyć 2 fotografie podpisane czytelnie na odwrocie

Deklaracja przystąpienia do Związku Sybiraków przez Marię Pasek.
Archiwum Związku Sybiraków Oddział Wojewódzki w Kielcach



Foto Maria Skrzynkowska w gronie uczennic. Lata 30. XX w.
Z archiwum rodzinnego Mariana Stefaniaka z Bytomia



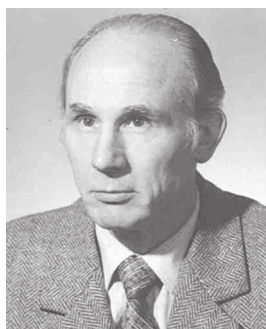
Foto Maria Skrzynkowska. Lata 1955–1956.
Z archiwum rodzinnego Mariana Stefaniaka z Bytomia

SYLWETKI

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2006, nr 3–4
PL ISSN 0033-2178

FERDYNARD MIELCZAREK
Częstochowa

PROFESOR ANTONI SMOŁALSKI – PEDAGOG, HISTORYK WYCHOWANIA, PEDEUTOLOG, TEORETYK ORGANIZACJI SZKOLNICTWA



Urodził się 30 kwietnia 1928 roku w Radomsku. Kiedy wybuchła II wojna światowa miał zaledwie jedenaście lat, a więc skończyło się Jego dzieciństwo, gdyż podczas wojny pracował w gospodarstwach rolnych na ziemiach polskich oraz w Niemczech. Trudny był też czas młodości. Od 1945 roku pracuje na Dolnym Śląsku, najpierw w administracji państwowej, a od 1949 r. w szkolnictwie. Ponad pół wieku służby nauczycielskiej w szkołach wszystkich szczebli – podstawowa, średnia, wyższa. Pracę zawodową łączył z nauką i studiami. Ukończył studia historyczne i pedagogiczne. Magisterium oraz doktorat z pedagogiki uzyskał na

Uniwersytecie Warszawskim, habilitował się z zakresu historii wychowania na Uniwersytecie Wrocławskim.

Krąg zainteresowań badawczo-naukowych Profesora obejmuje historię wychowania, historię zawodu nauczycielskiego, teorię osoby i zawodu nauczycielskiego oraz historię i teorię organizacji szkolnictwa. Ma w swoim dorobku ponad 200 publikacji, wśród nich kilkanaście książek, m. in. „Osoba i zawód nauczyciela w polskiej myśli pedagogicznej do 1939 roku” (1983); „Przyczynki źródłowe do teorii szkoły. Z myśli organizacyjnej w polskiej pedagogice” 3 tomy (1984–1986); „Uposażenia nauczycieli w Polsce. Zarys historyczny do 1939 roku” (1990); „Stosunki służbowe i warunki pracy nauczycieli w Polsce do 1939 roku” (1995); „Ideale wychowawcze w polskiej myśli pedagogicznej od XVI w. do końca II Rzeczypospolitej” (1994); „Struktura zawodowa nauczycielstwa w Polsce do 1939 roku” (1996); „Wizje nauczyciela w polskiej myśli pedagogicznej do 1939 roku” (1997); „Historyczne podstawy szkolnictwa w Polsce”, 3 tomy (1999); „Tezy i hipotezy pedagogiki” (2001), „Pedeutologia historyczna (2006).

Poza wyżej wymienionymi książkami wydał też podręczniki: „Elementy teorii organizacji dla pedagogów” (1975 i 1979) oraz „Lektury pedagogiczne” – selektywna bibliografia pedagogiczna adnotowana (1984).

Konsekwentnie opracowuje historię nauczycielstwa w Polsce w tysiącleciu i wydał z tej dziedziny kilka książek, zaś jedna z nich zawiera charakterystykę i ocenę źródeł oraz literatury: „Bibliografia adnotowana do dziejów nauczycielstwa w Polsce” (2000). Opublikował również dwie książki, traktujące o regionalnej historii oświaty na Dolnym Śląsku: „Szkolnictwo podstawowe na Dolnym Śląsku w latach 1945–1965” (1970) oraz „Związek Nauczycielstwa Polskiego na Dolnym Śląsku w latach 1945–1970”, (1974).

Nie poprzestając na praktyce adaptowania ogólnej teorii organizacji i zarządzania do potrzeb szkolnictwa, opracował edukacyjną teorię organizacji i kierowania szkolnictwem. W związku z tym poszukiwał historycznych podstaw takiej teorii, co znalazło wyraz we wspomnianych „Przyczynach...” oraz „Historycznych podstawach...”.

W 1975 r. opracował koncepcję szkoły usamorządowanej, która wzbudzała niechęć ze strony ówczesnych władz i przysparzała Mu kłopotów⁷ zawodowych i osobistych. W koncepcji tej Autor przeciwstawiał szkole scentralizowanej szkołę autonomiczną, wewnątrznie demokratyczną, twórczą, zdolną do samodoskonalenia i samoregulacji, uwzględniającą inicjatywy i kompetencje nie tylko nauczycieli, lecz również uczniów, rodziców, państwa oraz społeczności lokalnych. Opracował też koncepcje nauczycielskiej współpracy międzynarodowej oraz projekt międzynarodowej ustawy edukacyjnej.

W dziedzinie dydaktyki prowadzi seminaria doktoranckie i magisterskie, wykłady monograficzne, wykłady z historii wychowania oraz z organizacji szkolnictwa.

W latach 1946–1948 uczestniczył w ruchu socjalistycznym jako członek i aktywista Organizacji Młodzieży Towarzystwa Uniwersytetu Robotniczego (OMTUR) oraz Polskiej Partii Socjalistycznej, ukończył korespondencyjnie Wojewódzką Szkołę PPS. Wskutek odgórnego ruchu scaleniowego wstąpił do ZMP i PZPR. Z partii wystąpił w 1976 r., nie godząc się na konstytucyjne usankcjonowanie dyktatorskiej roli partii w państwie oraz podległości państwa polskiego Związkowi Radzieckiemu.

W latach poprzednich przewodniczył Wojewódzkiej Komisji Historycznej ZNP we Wrocławiu. Obecnie nie należy do żadnej organizacji politycznej ani związkowej, jest natomiast członkiem Wrocławskiego Towarzystwa Naukowego.

Za długoletnią pracę naukową i dydaktyczną odznaczony został m.in. Krzyżem Kawalerskim OOP, Złotym Krzyżem Zasługi, Złotą Odznaką ZNP i medalem KEN.

Tylko nielicznym znana jest twórczość pozazawodowa Profesora, jest autorem kilkunastu tysięcy fraszek, sentencji, aforyzmów, które po swojemu nazywa epizodami. We wstępie do 7 dotychczas opublikowanych tomików (z 11 napisanych) Autor pisał przed 10 laty: „Zamieszczone tutaj myśli są epizodami zapisów, które powstały w ciągu ostatnich 30 lat, w różnych okolicznościach życia w Polsce. Były wyrazem nie tylko krytycznego stosunku autora do obserwowanych zjawisk, ale także tęsknoty do doskonalszego życia społecznego, a więc mieszczą się między żartem a nostalgią”.

I właśnie ta końcowa część frazy „między żartem a nostalgią” charakteryzuje osobowość Profesora, który zawsze uśmiechnięty, żartujący, znajdujący na poczekaniu dowcip stosowny do sytuacji, pozwalałaby sądzić, że jest On człowiekiem żartobliwie traktującym życie. Jednak w rzeczywistości jest zgoła inaczej. Na co dzień towarzyszy Profesorowi głęboko skrywana refleksja i zaduma nad sensem życia, które traktuje bardzo poważnie. A chyba jeszcze wyraźniej określa tę postawę wobec życia na w pół metaforyczne sformułowanie: „Za uśmiechniętą twarzą może kryć się całkiem smutna dusza”.

Raz po raz pojawiają się wątki żartobliwe, które przeplatają się z wątkami poważnymi, na wskroś filozoficznymi, zgodnie zresztą z tytułem wydanych zbiorów – „Między żartem a nostalgią”.

W części drugiej każdego z tomików Profesor jawi się jako nauczyciel i wychowawca. Także tu poznajemy jego poglądy na szkołę, wychowanie i nauczyciela. Istota rzeczy bywa tu wyrażona w sposób zwięzły, ale jednocześnie wszechogarniający i oryginalny. Ilustracją tego niech będzie poniższa myśl: „Wychowywać człowieka do człowieczeństwa? Tak, ale nie do człowieczeństwa nikczemnego, znanego z historii”.

Oryginalne są aforyzmy wprost dotyczące osoby czy też zawodu nauczyciela. Zacytujemy niektóre z nich: „Nauczyciele są trochę podobni do plemników – z ich ogromnej liczby tylko niektórzy potrafią się przebić i zapładniać osobowości uczniów”. Jakież trafne spostrzeżenie w kolejnej sentencji: „Obezwładniać ucznia wiadomościami potrafi nawet partacz nauczycielski, ale spożytkować erudycję do wyzwalania postaw twórczych potrafią tylko nauczycielscy mistrzowie”.

Profesor jest zwolennikiem prostoty i jasności wyrażanych myśli, daje temu wyraz w swoich publikacjach naukowych oraz licznych sentencjach. Przywołajmy chociażby tylko dwie: „Głęboką prawdę można zazwyczaj wyrazić językiem skromnym, natomiast banał wymaga języka podniosłego”, i druga: „Niektórym wydaje się, że uprawianie nauki ma polegać na wyrażaniu niejasnych myśli jeszcze bardziej niejasnymi słowami, najlepiej obcymi”.

Już od młodości uważał się za socjalistę (ale nie komunistę) i nadal nim pozostaje. Pod względem światopoglądowym jest zdecydowanym racjonalistą i reistą, ma negatywny stosunek do wszelkich ideologii szerzących zdeformowany obraz świata oraz usprawiedliwiających nadużycia i niesprawiedliwość w życiu społeczno-politycznym.

Skromne ramy objętościowe biogramu nie pozwalają na bardziej szczegółową analizę naukowej oraz pozazawodowej twórczości Profesora. Długa byłaby też lista cnót Profesora, ale znając Jego niekłamano skromność, z pewnością nie życzyłby sobie ich wyliczania. Dlatego spośród wielu zalet serca i umysłu oraz charakteru – wymieniam tylko niektóre, najbardziej charakterystyczne: uczciwość moralna i intelektualna, bystrość umysłu, wierność głoszonemu ideałom, odwaga myśli i słowa oraz ogromne poczucie humoru, czego wyrazem są wspomniane aforyzmy.

HANNA MARKIEWICZOWA
Warszawa

PROFESOR KAROL POZNAŃSKI – ŻYCIE I DZIAŁALNOŚĆ NAUKOWA



Profesor Karol Poznański jest wybitnym znawcą dzie-
więtnastowiecznej historii wychowania. Pochodzi z Żarek
k. Częstochowy, w których ujrzał świat w 1931 r. w wielo-
dzietnej rodzinie rzemieślniczej.

Rodzice Profesora, Helena z Podolszyńskich i Władysław
Poznańscy zadbali o wykształcenie czwórki swoich dzieci.
Syn Jerzy odebrał wykształcenie ekonomiczno-prawnicze; Jan
– ekonomiczno-chemiczne, Karol – pedagogiczne, a córka
Dorota – handlowe. Wykształcenie czwórki dzieci, mimo
ciężkich warunków powojennych, nie było sprawą łatwą, ale
też nie powinno być dla nikogo zaskoczeniem, zważywszy na
fakt długoletnich tradycji oświatowych miasteczka i uporu jego mieszkańców w dążeniu
do wytyczonego celu. Społeczeństwo Żarek, wystosowało zaraz po II wojnie światowej
skuteczną, jak się okazało, petycję do władz, w której postulowało uruchomienie, w swo-
jej miejscowości – gimnazjum i liceum. W trudnych powojennych czasach, kiedy na-
uczycielska pensja nie zaspakajała najpilniejszych potrzeb, mieszkańcy Żarek, chcąc
zapewnić swoim dzieciom jak najlepszą kadrę pedagogiczną, dobrowolnie opodatkowali
się na rzecz dopłat do nauczycielskich pensji. W efekcie Gimnazjum i Liceum im. Tade-
usza Kościuszki w Żarkach mogło poszczycić się doskonałymi, utytułowanymi, przedwo-
jennymi, lwowskimi nauczycielami, którymi kierował dyrektor, dr Józef Krystanowski,
uznawany w polskiej literaturze pedagogicznej za jednego z prekursorów nowej koncep-
cji wychowania intelektualnego¹.

¹ J. Sobczak, „Nowe wychowanie” w polskiej pedagogice okresu Drugiej Rzeczypospolitej
(1918–1939), Bydgoszcz 1998, s. 52 i 169.

W takiej atmosferze upłynęły Karolowi Poznańskiemu lata gimnazjalne. I choć zamierzał dalej kształcić się na politechnice w Poznaniu, to jednak przypadek² spowodował podjęcie w 1950 r. studiów pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym, w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. W taki oto sposób los połączył ówczesnego dwudziestolatka z miastem, w którym przyszło Mu spędzić niemalą część swojego pracowitego życia.

Powojenne środowisko naukowe, skupione na KUL-u, składało się z badaczy, którzy już wcześniej uzyskali imię w nauce, byli znakomitymi dydaktykami i wychowawcami młodzieży. Do ich grona należeli, między innymi ks. prof. Józef Pastuszka – psycholog; prof. Stefan Kunowski – prowadzący zajęcia z pedagogiki, historyk – prof. Aleksander Kossowski oraz prof. Jan Dobrzański, którego ulubionym uczniem, jak mówi się do tej pory w środowisku historyków wychowania, był przyszły doktorant, obecny profesor – Karol Poznański. Praca w Lublinie była dla Niego naukową inicjacją, bowiem 1 września 1955 r. zatrudniony został w Uniwersytecie Lubelskim im. M. Curie-Skłodowskiej. Tam też rozpoczął, na stanowisku asystenta, swoją naukowo-dydaktyczną działalność, którą prowadził, aż do uzyskania stopnia doktora w 1962 r. na podstawie źródłowej pracy, napisanej u prof. Dobrzańskiego „Szkoły rzemieślniczo-niedzielne w Królestwie Polskim w latach 1817–1864”.

Kolejne sześć lat (1962–1968) życiorysu profesora związane jest z Pracownią Dziejów Oświaty Polskiej Akademii Nauk, którą stworzył i z profesorem Łukaszem Kurdybachą.

Wraz z kolegami i koleżankami: Józefem Miąso, Kaliną Bartnicką, Ireną Szybiak, Ryszardem Wroczyńskim, Bellą Sandler podjął pracę nad stworzeniem powojennego podręcznika z zakresu historii wychowania, kontynuując jednocześnie badania związane z rozprawą habilitacyjną³.

Konieczność zapewnienia rodzinie bardziej godziwych warunków życia, związała Go z pracą w Ministerstwie Sprawiedliwości, gdzie w latach 1968–1969 zajmował się, w Departamencie Spraw Nieletnich, profilaktyką i wynikami resocjalizacji w zakładach poprawczych.

Po doświadczeniach z resortem sprawiedliwości Profesor wrócił do, Lublina w 1969 r. i tam, w trzy lata później, obronił na Wydziale Humanistycznym UMCS pracę habilitacyjną pt. „Reforma szkolna w Królestwie Polskim w 1862”, recenzowaną przez profesorów: Jana Dobrzańskiego, Ryszarda Wroczyńskiego i Rafała Gerbera.

Znany historyk – prof. Stefan Kieniewicz, autor recenzji wydawniczej rozprawy habilitanta, zaznajomiwszy się z pracą prof. Poznańskiego odsyłał do niej badaczy zainte-

² Politechnika Poznańska nie zawiadomiła o terminie egzaminów wstępnych, lekceważąc całkowicie złożone przez Niego dokumenty, prawdopodobnie z powodu niewłaściwego pochodzenia społecznego kandydata.

³ Odchodzącemu z PAN-u Karolowi Poznańskiemu, prof. Kurdybacha wystawił następującą opinię: „Warszawa dn. 12.01.1968 r. Kierownictwo Pracowni Dziejów Oświaty PAN stwierdza, że dr Karol Poznański był zatrudniony w Pracowni na stanowisku adiunkta od 2 marca 1962 do 29 lutego 1968 r. w ciągu całego czasu pracy odznaczał się wzorową postawą ideową, wielką pracowitością i wybitną sumiennością w wypełnianiu wszystkich obowiązków. Dzięki tym zaletom, połączonym z wyraźnymi zdolnościami do pracy naukowo-badawczej, opublikował w tym czasie dziewięć rozpraw w czasopiśmie naukowych, 4 recenzje oraz oddał w ubiegłym roku do druku w wydawnictwie Polskiej Akademii Nauk obszerną, liczącą ponad 22 arkusze wydawnicze, rozprawę habilitacyjną pt. „Reforma szkolna w Królestwie Polskim w 1862 r.” Dr Karol Poznański odchodzi z Pracowni na własną prośbę, Podpis, prof. Łukasz Kurdybacha” (udostępnione z archiwum profesora Poznańskiego).

resowanych problemem oświaty w Królestwie Polskim, co świadczyło o jej wysokim poziomie i uznaniu dla talentu Autora.

Po powrocie do Lublina prof. Karol Poznański zajął się organizacją Wyższej Szkoły Nauczycielskiej – filii UMCS w Białej Podlaskiej, a w Lublinie – Wyższego Studium Nauczycielskiego, przekształconego w 1972 r. w Wydział Pedagogiki i Psychologii UMCS, którego dziekanem pozostawał przez 12 lat i w którym to czasie nowoutworzony Wydział uzyskał prawa nadawania stopni naukowych doktora i doktora habilitowanego.

Od roku 1984 rozpoczyna się na dobre warszawski okres działalności profesora. W tymże roku, w wyniku wygranego konkursu, minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego prof. Benon Miśkiewicz, powołał Go na stanowisko rektora Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. Funkcję tę sprawował z przerwami przez trzy kadencje, kierując jednocześnie Zakładem Historii Wychowania WSPS.

Mimo nawału zajęć, Karol Poznański nie zerwał kontaktów ze środowiskiem naukowym Lublina i tam wypromował ponad piętnastu doktorów. Kontakty te Profesor podtrzymuje, recenzując często kolejne prace doktorskie i habilitacyjne. Spod Jego ręki wyszło trzech lubelskich naukowców, znanych dzisiaj w środowiskach historyków wychowania całej Polski, mianowicie: Ryszard Kucha, Czesław Kępski i Adam Winiarz. Pod Jego opieką pisali swoje doktoraty, im też recenzował rozprawy habilitacyjne. Jak wynika z zestawień, Karol Poznański może poszczycić się ponad dwudziestoma wypromowanymi doktorami, z których trzech zrobiło habilitację. Wśród wielu nagród i odznaczeń⁴, jakie otrzymał prof. Poznański szczególne miejsce w Jego sercu zajmuje medal nadany Mu z okazji sześćdziesięciolecia UMCS za zasługi dla uczelni i znaczący dorobek naukowy.

Warszawskie tempo życia przyniosło Profesorowi kolejne funkcje, które sprawował i sprawuje rzetelnie. Od 1980 r. do 2002 r. był członkiem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, ekspertem Ministra Edukacji Narodowej, członkiem –założycielem Fundacji Rektorów Polskich, członkiem redakcji „Przeglądu Historyczno-Oświatowego”, Lubelskiego Towarzystwa Naukowego, Rady Naukowej Instytutu Badań Pedagogicznych, Towarzystwa Historii Edukacji i innych.

Profesor, jako wybitny znawca oświaty XIX-wiecznej, często otrzymuje propozycję recenzowania dorobku innych kolegów. W siedemnastu przypadkach recenzował dorobek naukowy i rozprawy habilitacyjne⁵, zaopiniował dwadzieścia cztery doktoraty⁶, recenzował wnioski na nominacje profesorskie: Kaliny Bartnickiej, Stanisława Gawlika, Jana Hellwiga, Tadeusza Jałmużny, Juliusza Jundziłła, Jerzego Kosiewicza, Danuty Koźmian, Ryszarda Kuchy, Franciszka Marka, Andrzeja Meissnera, Władysława Szlufi-

⁴ Profesor był wielokrotnie odznaczany za swoje osiągnięcia naukowe i pracę organizacyjną; między innymi Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski, medalem Komisji Edukacji Narodowej, Złotą Odznaką Związku Nauczycielstwa Polskiego, Medalem UMCS „Nauka w Służbie Ludu”, Złotą Odznaką Towarzystwa Przyjaciół Dzieci, tytułem honorowym zasłużonego Nauczyciela, 9-ciokrotnie nagrodami ministra.

⁵ Między innymi: Andrzejowi Bonysiakowi, Jerzemu Doroszewskiemu, Krzysztofowi Jakubiakowi, Wiesławowi Jamrożkowi, Ireneuszowi Kamińskiemu, Czesławowi Kępskiemu, Elwirze Kryńskiej, Ryszardowi Kusze, Zygmuntowi Małeckiemu, Hannie Markiewicz, Adamowi Massalskiemu, Grzegorzowi Michalskiemu, Józefowi Karolowi Sługockiemu, Bogdanowi Snochowi, Władysławie Szulakiewicz, Mirosławowi Śmiałkowi i Adamowi Winiarzowi.

⁶ Zrecenzował doktoraty: A.Jabbar Salih, Wiesława Chudego, Doroty Depczyńskiej, Jerzego Doroszewskiego, Jerzego Flisińskiego, Wojciecha Gasika, Agnieszki Iwańczuk, Roberta Kudelskiego, Ewy Kuli, Cezarego Leżeńkiego, Ewy Łatacz, Dariusza Magiery, Mieczysława Mazura, Ireny Motow, Henryka Mrowca, Marzeny Okrasy, Marzeny Pekowskiej, Tadeusza Radzika, Joanny Schiller, Jana Sęka, Siły-Nowickiego, Barbary Szabat, Renaty Urban, Krzysztofa Warchoła.

ka i Marii Żmichrowskiej. Poza dwiema, wszystkie uzyskały akceptację Centralnej Komisji do Spraw Nadawania Tytułów i Stopni Naukowych. Karol Poznański jest też autorem kilkudziesięciu recenzji wydawniczych.

Uczestnicząc czynnie w tak wielu przedsięwzięciach, instytucjach naukowych i pełniąc odpowiedzialne stanowiska, Profesor nigdy nie zapominał o swojej podstawowej roli badacza dziejów oświaty. Jest autorem ponad stu rozpraw, studiów i opracowań monograficznych. Do ważniejszych należą „Szkoły Augusta i Juliusza Vetterów w Lublinie”; „Oświata i szkolnictwo w Królestwie Polskim 1831–1869” (3 tomy) oraz fundamentalna, bardzo przydatna dla historyków, badających dzieje oświaty w Królestwie Polskim, źródłowa publikacja pt. „Walka caratu ze szkołą polską w Królestwie Polskim w latach 1831–1870”, będąca efektem żmudnych poszukiwań w archiwach leningradzkich (petersburskich). Z nowszych publikacji Profesora należałoby wymienić „Trudne narodziny Instytutu Szlacheckiego w Warszawie” – artykuł zamieszczony w *Księdze Pamiątkowej poświęconej Profesorowi Czesławowi Majorkowi*⁷; „Uwarunkowania rozwoju kultury fizycznej w zaborze rosyjskim w I pół. XIX wieku”⁸; „Dbałość o zdrowie polskiej tradycji wychowawczej XVII–XVIII wieku”⁹; „Kulisy i skutki ustanowienia Warszawskiego Okręgu Naukowego w 1839 r.”¹⁰. W wydawnictwie Akademii Pedagogiki Specjalnej przygotowuje się do druku nową książkę Profesora. Tym razem będzie to kolejna część zapoczątkowanego cyklu publikacji, wspomagających studentów zaocznych w opanowaniu materiału do egzaminu z historii wychowania, obejmująca okres od czasów nowożytnych do II wojny światowej.

Staże naukowe, będące udziałem profesora Poznańskiego, zaprowadziły Go na uniwersytety w: Bratysławie, Ołomuńcu, Debreczynie, Jasy, Lecce, a także do niemieckich i rosyjskich szkół pedagogicznych.

Profesor dr hab. Karol Poznański, nam – jego pracownikom, dał się poznać z jak najlepszej strony. Jego olbrzymią, rzadko dziś spotykaną zaletą, jest ogromna kultura osobista w obcowaniu z innymi, nie tylko utytułowanymi osobami, delikatność, szacunek dla cudzego wysiłku. Cieszy się wśród kolegów – profesorów niekwestionowanym autorytetem, o czym świadczy branie pod uwagę przez władze Uczelni, Jego opinii i zapraszanie Go do udziału w obradach różnych gremiów.

Cechą wyróżniającą Profesora spośród innych znanych nam badaczy, jest życzliwość dla drugiego człowieka i pomoc niejednokrotnie udzielana nam w różnych sytuacjach życiowych. Profesor jest wspaniałym szefem, często pobłażliwym, zawsze wyrozumiałym, umiejącym w sposób dyskretny „spacyfikować” atmosferę konfliktów.

Najważniejszym kryterium naukowym jest dla Profesora prawda historyczna, a wszelkie od niej odstępstwa gotów jest piętnować, zawsze jednak w sposób cywilizowany, nie niszczący godności adwersarza. Sam, ciężko doświadczony przez los, pomimo wszystko umie stworzyć atmosferę ciepła, ładu, rzeczowej, analitycznej dyskusji intelektualnej, jak również motywacji do podejmowania kolejnych wyzwań naukowych.

⁷ W: *W służbie szkoły i nauki, Księga pamiątkowa poświęcona Profesorowi Czesławowi Majorkowi*, pod red. Z. Ruty i R. Sieczki, Kraków 2003.

⁸ W: *Z najnowszej historii kultury fizycznej w Polsce*, t. IV pod. red. B. Woltmanna, Gorzów Wielkopolski 2000.

⁹ W: *Zdrowie, Ruch Fair-Play*, pod red. Z. Żukowskiej i R. Żukowskiego, Warszawa 2001.

¹⁰ W: *Historia, społeczeństwo, wychowanie – Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Józefowi Miąso, Pułtusk–Warszawa 2004.*

Wśród studentów cieszy się zasłużoną sympatią i autorytetem, a jego wykłady dużą popularnością. Swoich uczniów ocenia sprawiedliwie, a wiele radości sprawia Mu, zdobywana przez nich wiedza i szczególne zainteresowanie historią wychowania.

Z czasów studenckich pozostało Mu zamiłowanie do muzyki klasycznej; tej poważnej, ale też i lżejszej¹¹, do teatru i brydża. Wraz z uroczą żoną, panią Marią, najchętniej spędza urlopy nad polskim morzem.

Profesora Poznańskiego poznałam w przeddzień wprowadzenia w Polsce stanu wojennego, podczas sesji poświęconej twórczości i działalności pedagogicznej Mariana Falskiego i od tej pory mam szczęście wykorzystywać w pracy badawczej Jego cenne rady i wskazówki. I oby tak było jak najdłużej.

¹¹ Profesor wspominał: ... Po opłaceniu niewielkiego czesnego dostałem miejsce w domu akademickim w dwunastoosobowym pokoju, egzaminów wstępnych w ogóle nie było, więc od października zostałem studentem. (...) Na początku udzielałem korepetycji z matematyki, fizyki i historii. (...) Poza tym poznałem dobrze grę w brydża i cały znakomity repertuar Lubelskiej Operetki, Teatru Osterwy i studyjnych kin”, [w:] Maszynopis wspomnień w posiadaniu autorki.

JERZY MILLER
Poznań

ANTONI JACKOWSKI (1923–2005)



Antoni Jackowski urodził się 31 marca 1923 r. w Pępowie w pow. gostyńskim w rodzinie robotniczej. Jako małe dziecko w 1925 r. wyemigrował z rodzicami do północnej Francji, gdzie jego ojciec – górnik pracował w kopalniach węgla kamiennego w okręgu Branay-an-Artois.

We Francji rozpoczął naukę w szkole elementarnej. Po powrocie do kraju w 1934 roku kontynuował w Gostyniu edukację gimnazjalną, którą przerwała okupacja hitlerowska.

Po drugiej wojnie światowej uzyskał maturę i kwalifikacje nauczycielskie w Państwowym Liceum Pedagogicznym w Wągrowcu. Był twórczym nauczycielem historii, ofiarnym kierownikiem kilku szkół podstawowych. Powodowany dążnością do samokształcenia zapisał się na zaoczne studia historyczne w Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu, gdzie uzyskał tytuł magistra. Był nauczycielem historii, kierował kolejno kilkoma szkołami podstawowymi, a następnie Liceum Ogólnokształcącym w Krzesinach koło Poznania. Dzięki wysokim kwalifikacjom pedagogicznym, ciekawej osobowości i wybitnym zdolnościom organizacyjnym powierzono mu kierowanie renomowanym I Liceum Ogólnokształcącym im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu. Od tego okresu w I Liceum zapanowała moda na umiłowany przez dyrektora język francuski – mury „Marcinka” opuściło wielu romanistów.

Obok działalności oświatowej dużo czasu poświęcał Antoni Jackowski na pracę w samorządzie i w Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Jako dyrektor Ośrodka Usług Pedagogicznych i Socjalnych przy Zarządzie Okręgu Związku Nauczycielstwa Polskiego w latach 1960–1972 położył duże zasługi w rozwój organizacyjny tej nowej agendy związkowej.

Antoni Jackowski ze względu na swoje zainteresowania lingwistyczne, jak i na istniejące zapotrzebowanie społeczne, zorganizował w OUPiS-ie w Poznaniu prężnie dział-

łające centrum szkoleniowe języków obcych. W latach 1960–1970 liczba uczestników kursów języków obcych dochodziła do 5 tys. rocznie. Można z całą pewnością stwierdzić, że Ośrodek kierowany przez Koi. Antoniego Jackowskiego był pionierem kształcenia języków obcych w formie kursowej na terenie Wielkopolski. Za kadencji Antoniego Jackowskiego wprowadzono kursy przygotowawcze na wyższe uczelnie oraz do egzaminu eksternistycznego w zakresie liceum ogólnokształcącego. Dochodowa działalność OUPiS w Poznaniu dawała również Zarządowi Okręgu ZNP dodatkowe środki finansowe na pomoc związkowcom, pozwalała przygotować bogatszą ofertę kulturalną, sportowo-turystyczną. W latach 1954–1969 działał jako radny Dzielnicowej Rady Narodowej Poznań Stare Miasto, zgłaszał jako przewodniczący Komisji Oświaty wiele postulatów szczególnie w zakresie doskonalenia nauczycieli oraz poprawy bazy dydaktycznej dla poznańskiego szkolnictwa.

Nieprzeciętne zdolności lingwistyczne Antoniego Jackowskiego – biegła znajomość języka francuskiego i niemieckiego zostały dostrzeżone przez Zarząd Główny ZNP w Warszawie. Od 1966 roku pracował w ZG ZNP w Warszawie jako ekspert, doradca tłumacz w kontaktach międzynarodowych Związku. Brał aktywny udział w wielu międzynarodowych konferencjach, organizowanych przez specjalistyczne instytucje oświatowe, nauczycielskie, związkowe: FISE, WCOTP, UNESCO, SEPN i MOP. Profesjonalizm Kol. Antoniego Jackowskiego został nagrodzony przez nominację na Kierownika Wydziału Zagranicznego ZG ZNP w latach 1970–1972. Z okresu „warszawskiego” w ZG ZNP pozostawił bogatą dokumentację, którą złożył do zbiorów Biblioteki Pedagogicznej w Poznaniu.

Ze względów rodzinnych powrócił w 1973 r. do Poznania, gdzie ponownie objął stanowisko dyrektora filii OUPiS. Przez długie życie naszego Kolegi cały czas wspierała go małżonka Zofia oraz córki Krystyna i Maria z rodzinami.

Miłością do Francji, swojej drugiej ojczyzny, zaraził jedną z córek – Krystynę, która (po ukończeniu studiów romanistycznych) założyła rodzinę w Paryżu. Wnuki A. Jackowskiego, chociaż z francuskim rodowodem, świetnie posługują się językiem polskim.

Po przejściu na emeryturę nauczycielską Antoni Jackowski działał w różnych ogniwach ZNP. Podejmował też nowatorskie działania w Towarzystwie Wiedzy Powszechnej, gdzie zaprojektował i realizował edukację teatralną młodzieży. Otworzył również Biuro tłumacza przysięgłego, które cieszyło się uznaniem klientów.

Wypoczywał z rodziną na swojej zadbanej, pięknej działce w Krzyżownikach, gdzie często toczył gorące dyskusje z przyjaciółmi. Do ostatnich chwil życia działał w Okręgowej Komisji Historycznej ZNP. Był stałym, wiernym czytelnikiem „Głosu Nauczycielskiego” – żywo reagował na problemy prezentowane na jego łamach.

Powyższe, luźne zapiski biograficzne przedstawiają tylko najważniejsze epizody z życia Antoniego Jackowskiego. Najważniejszym rysem w sylwetce naszego nieodżałowanego Kolegi była jego wyjątkowa szlachetność i uczciwość.

Antoni Jackowski zapisał się dobrze na każdym odcinku swojej drogi życiowej, nigdy nie zdradził uniwersalnych ideałów i wartości. Odszedł od nas nauczyciel wyjątkowy i mądry, spolegliwy, tolerancyjny.

Kochał młodzież i rodzinę będącą jego ostoją w okresie śmiertelnej choroby. Dzielnie znosił cierpienia do ostatniego tchnienia, troszczył się o swoich najbliższych i przyjaciół. W uznaniu nieprzeciętnych osiągnięć zawodowych i w działalności społecznej Antoni Jackowski został odznaczony Krzyżem Kawalerskim Krzyżem Oficerskim OOP, Medalem KEN, Złotą Odznaką ZNP, wyróżniony honorowym tytułem „Zasłużony Nauczyciel PRL”.

W dniu 17 września 2005 r. w gotyckiej farze i na starym cmentarzu w Gostyniu najbliższa rodzina i przyjaciele – delegacja Zarządu Głównego ZNP, Zarządu Okręgu Wielkopolskiego ZNP oraz Ośrodka Usług Pedagogicznych i Socjalnych pożegnali zmarłego Kol. Antoniego Jackowskiego, a nad otwartą mogiłą pochylił się nisko Sztandar Związku Nauczycielstwa Polskiego. W mowie pogrzebowej były dyrektor OUPiS – Edward Szafranek przedstawił ziemską drogę zmarłego Antoniego Jackowskiego, który pozostanie na zawsze w naszej pamięci.

RECENZJE

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2006, nr 3–4
PL ISSN 0033-2178

KS. CZESŁAW GALEK: MYŚL PEDAGOGICZNA BOLESŁAWA PRUSA NA TLE POZYTYWIZMU POLSKIEGO, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Zamościu Centrum Badawczo-Szkoleniowe, Zamość 2005, ss. 361

Ks. Czesław Galek, autor książki *Myśl pedagogiczna Bolesława Prusa na tle pozytywizmu polskiego*, ukończył studia na Wydziale Teologii Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. Pracował w duszpasterstwie na różnych stanowiskach w Zwierzyńcu i Zamościu. Jest redaktorem w zamojsko-lubaczowskiej edycji Tygodnika Katolickiego „Niedziela”. W 2004 r. ukończył studia pedagogiczne. Uzyskał stopień doktora. Jest autorem ok. 200 artykułów popularnonaukowych i wykładowcą pedagogiki w Wyższej Szkole Zarządzania i Administracji w Zamościu.

Autor w swojej książce podjął się przedstawienia pedagogicznych poglądów Bolesława Prusa, jako jednego z czołowych przedstawicieli polskiego pozytywizmu. Bolesław Prus – to znany autor nowel, takich jak np.: „Antek”, „Katarynka”, „Kamizelka” czy powieści: „Placówka”, „Emancypantki”, „Lalka” i innych. Nazwisko tego pisarza kojarzy się więc przede wszystkim z lekturami szkolnymi albo pojawia się przy okazji kolejnych emisji filmów, nakręconych na podstawie jego powieści. W dorobku twórczym Prusa są także „Kroniki”, felietony, które pisał do „Kuriera Warszawskiego” (1875–1887), „Kuriera Codziennego” (1887–1901) i „Tygodnika Ilustrowanego” (1905–1911).

Większość publikacji przywołanych w pracy Galeka dotyczy działalności Prusa związanej z twórczością literacką, ale podjął się również omówienia pedagogicznej działalności pisarza. Celem pracy było ukazanie myśli pedagogicznej Bolesława Prusa w odniesieniu do pozytywizmu polskiego. Autor postawił w niej następujące pytania:

– W jakiej mierze spostrzeżenia i opinie Prusa oparte są na przesłankach ideologicznych pozytywizmu, a w jakiej stanowią wynik obserwacji, sądów i przekonań, w których pisarz nie odwołuje się do żadnej ideologii?

– Jak dalece problematyka wychowawcza ma u Prusa odniesienie do wartości chrześcijańskich?

– W jakim stopniu obserwacje Prusa mogły być wykorzystane w szkole i działalności pedagogicznej?

Odpowiadając na te pytania ks. Cz. Galek posługuje się metodą analizy treści, opierając się na źródłach, takich jak: „Kroniki”, „Pisma” (t. 1–29), teksty pedagogiczne B. Prusa, m.in. „Szkic programu w warunkach obecnego rozwoju społeczeństwa”, „Najogólniejsze ideały życiowe”, artykuły i listy pisarza, opracowania z dziedziny pedagogi-

ki, literatura wspomnieniowa związana z pisarzem i jego epoką, monografie, rozprawy i artykuły na temat polskiego pozytywizmu wybitnych polskich polonistów, prace o programie pedagogicznym pozytywizmu polskiego, opracowania z zakresu pedagogiki, teologii, psychologii, etyki, duchowości.

Praca, która powstała, jest cenną publikacją, ponieważ prezentuje nie tylko poglądy Prusa, ale także cały kontekst filozoficzny i historyczno-społeczny epoki, w której pisarz tworzył. Jest to również ważna pozycja ze względu na czas, w którym się ukazuje – początek XXI wieku w demokratycznej Polsce. W poszczególnych rozdziałach ks. Cz. Galek omawia poglądy pedagogiczne Prusa, dotyczące podstaw wychowania, prezentuje środowiska wychowawcze, poglądy na wychowanie ogólnospołeczne oraz wychowanie dzieci i młodzieży, a także wartości przekazywane w procesie wychowawczym. Autor wskazuje na pozytywizm jako nurt filozoficzny, różnie rozwijający się w poszczególnych krajach Europy Zachodniej, przywołując stanowiska filozofów francuskich Comte’a, Emile’a Littré’go, Hippolyta Taine’a, Ernesta Renana, a także angielskich Johna Stuarta Milla, Herberta Spencera, definiuje podstawowe pojęcia pozytywizmu i przedstawia ich interpretację na gruncie polskim (s. 40–41). Pozytywizm polski był inny niż w zachodniej Europie, bo inne były warunki polityczne – zabory i ograniczenia z tym związane wymusiły na literaturze i wychowaniu zadania, jakie miały spełniać wobec społeczeństwa. Prus należał do „pozytywistów” warszawskich i był zwolennikiem programu, którego główne założenia tak oto zapisano:

– ... trzeba czytać więcej książek naukowych, a choćby tylko popularnonaukowych, aniżeli poezji i romansów;

– trzeba więcej zajmować się rolnictwem, przemysłem, handlem, oświatą, odkryciami i wynalazkami, aniżeli jałową polityką;

– przyszłość świata nie leży w pięknych marzeniach, nie w patriotycznych deklamacjach, ale w wytrwałej pracy; nie w wojnach, ale w cywilizacji (s. 48–49).

Czytając tę publikację, zwróciłam szczególną uwagę na problemy, które wydają się być aktualne również w dzisiejszej Polsce, m.in. dotyczące wizji społeczeństwa, ideałów i koncepcji wychowawczych, roli środowisk wychowawczych i organizacji społecznych, wychowania dzieci i młodzieży, relacji międzyludzkich, znaczenia przyrody, nauki i pracy w życiu człowieka.

Prus, jako baczny obserwator rzeczywistości, dostrzegał szereg problemów ówczesnej Polski. W XIX w., kiedy Polska była pod zaborami, widział Polaków na tle innych nacji europejskich i wskazywał wspólne ich wartości: braterstwo, wolność, sprawiedliwość, poszanowanie godności człowieka, wolność sumienia, przekonania, własność prywatną, współpracę narodów, rozwój cywilizacji i korzystanie z jej dobrodziejstw (s. 72). Dziś Polska jest jednym z krajów Unii Europejskiej i te wartości stanowią podstawę wspólnego prawa, są dobrem cenionym przez obywateli zjednoczonej Europy.

Mówiąc o utracie niepodległości, Prus dostrzegał winę również samych Polaków, którzy przyczynili się do upadku ojczyzny na skutek zaniedbań gospodarczych, militarnych, oświatowych i obyczajowych. Pisał, że: „nie możemy oczekiwać, że coś nam się od innych narodów należy, nie możemy liczyć na ich bezinteresowną pomoc, ale tylko poprzez rozwój nauki i pracę możemy doprowadzić do odrodzenia państwa” (s. 73).

To zdanie dziś w wielu kręgach niepopularne, a jakże prawdziwe, bo przecież najpierw trzeba wykazać się własną aktywnością, nie czekać na prezenty. Należy dążyć do poprawy życia w kraju poprzez codzienną naukę i pracę oraz inwestowanie środków finansowych w badania naukowe i postęp techniczny. Naród to także historia, tradycja i zwyczaje, które należy szanować, bo są dowodem tożsamości, ale nie mogą hamować

postępu. Z tradycji możemy brać i pielęgnować to, co jest pouczające i wzniosłe, a odrzucać to, co złe (s. 75).

W swojej publikacji Autor zwraca uwagę na wartości chrześcijańskie, które są obecne w poglądach Prusa, dotyczących wielu aspektów życia człowieka. Próbuje odpowiedzieć na pytanie, dlaczego Bóg dopuszcza zło na świecie i stwierdza, że Bóg dopuszcza zło i niedoskonałość, aby człowiek pracował nad kształtowaniem swej doskonałości, szczęścia, użyteczności. Zło mobilizuje do czynienia dobra. Sądzi, że więcej uwagi należy poświęcić krzewieniu użyteczności i dobra niż tępieniu zła, ponieważ tego ostatniego nigdy się do końca nie wyeliminuje (s. 82). Obecnie każdego dnia oglądamy w telewizji i czytamy w prasie o morderstwach, zbrodniach, wojnach, terrorze. Takimi sensacyjnymi wydarzeniami wypełnione są programy nie tylko informacyjne, ale także reportaże, filmy. Zło i agresja dominują w grach komputerowych. Często mówi się i pokazuje zło-czyńców, zbrodniarzy. Zło jest sensacją, wydarzeniem, a przecież nie można powiedzieć, że dzieją się tylko złe rzeczy. Ludzie czyniący dobro są wśród nas i robią wiele dla innych, trzeba tylko to umieć dostrzec, mówić o tym na co dzień, pokazywać takie osoby i ich działalność w środkach przekazu i takie programy pojawiają się już w telewizji.

Idealem człowieka epoki pozytywizmu był człowiek wykształcony, inteligentny, myślicy, twórczy i pracowity, zmieniający świat. Uczciwy w spełnianiu obowiązków, tolerancyjny wobec religii. Jako wartość najwyższą uznający wiedzę i pracę (s. 55). W dążeniu do takiego ideału należy zacząć od wychowania. Prezentując myśl pedagogiczną Prusa, Autor omawianej publikacji wiele miejsca poświęcił opisowi środowisk wychowawczych i wielu aspektów wychowania dzieci i młodzieży. Dlatego również z tego powodu warto zgłębić sens myśli pedagogicznej powieściopisarza. Prus – pozytywista, ceniący naukę i pracę podnosił rolę oświaty i wychowania. Ks. Gałek pisze: *Oświata polega według niego na przekazywaniu wiedzy z różnych dyscyplin naukowych. Wychowanie natomiast jest kształtowaniem woli w kierunku dobra* (s. 92). Podobnie jak wówczas, także dziś, niezmiennym, nadrzędnym celem wychowania młodych ludzi jest ukształtowanie w nich takich cech i postaw, aby byli dobrymi ludźmi. Prus był człowiekiem wrażliwym na biedę, krzywdę i niesprawiedliwość, czemu dał wyraz w swojej twórczości pisarskiej, ale był też uważnym obserwatorem środowisk społecznych ówczesnej Polski. Dużo uwagi poświęcił sytuacji dzieci wiejskich, często pozbawionych należytej opieki. Dzieci ulegały wypadkom, które powodowały ich kalectwo, a często śmierć. Dzieci chłopskie musiały pomagać w gospodarstwie. Od najmłodszych lat pasły zwierzęta i ptactwo domowe, pracowały zarobkowo (s. 112). Dziś sytuacja dzieci na wsi w wielu miejscach jest podobna – szczególnie w okresach prac polowych, kiedy dzieci często zostają bez opieki dorosłych lub bawią się w pobliżu maszyn rolniczych, co kończy się czasem wypadkami, ciężkimi uszkodzeniami ciała lub śmiercią. W wielu też rodzinach, ze względu na trudną sytuację materialną, dzieci pracują zarobkowo. W czasie wakacji zbierają jagody i grzyby, a następnie sprzedają je przy ruchliwych trasach. Taka jest rzeczywistość na wielu polskich wsiach. Dzieci to przyszłość narodu, należy o nie dbać, chronić je, zapewnić warunki do prawidłowego rozwoju fizycznego i psychicznego. W wychowaniu należy pamiętać o kształtowaniu u dzieci właściwego stosunku do przyrody. Prus pouczał, że męczenie i zabijanie ptaków i zwierząt przez dzieci rozwija w nich okrucieństwo, które kiedyś może ujawnić się w stosunku do ludzi. Zachęcał do opieki nad zwierzętami bezdomnymi. Uświadamiał ludzi, że zwierzęta odczuwają ból, głód, pragnienie, zimno, strach itp. (s. 304). Człowiek jest częścią świata przyrody i chociaż stoi on najwyżej w hierarchii, to już od najmłodszych lat powinien uczyć się żyć w zgodzie z otaczającym środowiskiem przyrodniczym. Poprzez dokarmianie ptaków, bezdomnych

zwierząt itp. działania dziecko uczy się pomagać, uczy się szacunku do przyrody, wrażliwości, uczy się bycia dobrym i użytecznym.

Obserwując sytuacje dzieci w dobie pozytywizmu, Prus mocno sprzeciwiał się karom cielesnym jako metodzie wychowawczej, zwłaszcza wymierzanej przez dorosłych w gniewie. Dziecko niesłusznie bite przeżywa to jako wielką krzywdę, która pozostawia ślad w jego psychice na długie lata (s. 209–210).

Twierdzenie to zostało już udowodnione przez wielu specjalistów, a mimo to na co dzień spotykamy się z takim traktowaniem dzieci. Środki przekazu donoszą systematycznie o skatowanych przez opiekunów dzieciach, które cierpią i umierają w wyniku odniesionych ran. Nie wolno być obojętnym. Prus zachęcał do solidarności ludzi między sobą i obrony niewinnie krzywdzonych. *...krzywda jednostki jest nie tylko niesprawiedliwością, ale jeszcze – nieszczęściem i hańbą społeczeństwa* (s. 266). Prus widział te cierpienia i zaniedbanie polskich dzieci, widział jak wiele z nich nie miało szansy na rozwój swoich talentów, bo były biedne i samotne, nikt im nie pomógł, dlatego postulował, by organizować sposoby odkrywania i rozwoju dzieci szczególnie uzdolnionych pod względem intelektualnym i artystycznym (s. 213–214).

Decydującą rolę w wychowaniu spełniają rodzice. To oni, oprócz zaspokajania potrzeb biologicznych dzieci, przekazują im też system wartości. Prus przestrzegał rodziców przed źle pojmowaną miłością rodzicielską, kiedy rodzice na zasadzie kompensacji zabiegają o to, by dzieci miały to, czego im samym nie udało się osiągnąć. Nie rozwijają w młodzieży zamiłowania do wartości wyższych oraz altruizmu, ale przyzwyczajają je do egoizmu i postawy konsumpcyjnej, co kończy się degradacją fizyczną i duchową. Przestrzegał rodziców, że ich błędy wychowawcze obrócą się przeciwko nim samym (s. 217). Dziś można obserwować wiele takich przykładów, kiedy młodzież zachowuje się wulgarnie, a najwyższą wartością w ich życiu są pieniądze, markowe ubrania, samochody, rozrywka itp., a nic nie znaczą inni i ich potrzeby. Młodego człowieka nie można wychowywać w świadomości, że mu się wszystko należy, ale nakłonić go do poczucia wdzięczności w stosunku do rodziców i społeczeństwa, któremu – za dobro od niego otrzymane – powinien odwzajemniać się pomocą innym ludziom, ofiarną pracą społeczną (s. 217). W polskiej rzeczywistości, wobec ogromnych różnic w poziomie życia ludzi, jest to zadanie trudne, ale nie niemożliwe. Wymaga od rodziców i wychowawców konsekwencji w wychowaniu, uświadomienia dzieciom i młodzieży tego, co w życiu najważniejsze i trwałe – miłość, dobroć, szacunek, pomoc innym, bezinteresowność – wartości, które kształtują wrażliwego, dobrego człowieka. Młody człowiek dziś jest zagrożony przez alkohol, narkotyki itp., dlatego ważne jest, aby nie pozostał sam ze swoimi problemami, bo człowiek osamotniony żyje tylko osobistymi problemami, przez co zamyka się w sobie, nie rozwija się pod względem duchowym. Natomiast działalność w stowarzyszeniach dobroczynnych kształci i wewnątrznie rozwija człowieka przez otwieranie go na potrzeby innych ludzi (s. 165). Obecnie młodzież ma wiele możliwości, aby wykazać się swoją aktywnością dla dobra innych i wielu młodych ludzi pracuje w organizacjach charytatywnych, jest wolontariuszami, czy też pomaga ludziom potrzebującym w swoim najbliższym otoczeniu. Poprzez takie działania kształtują oni swoją osobowość, wrażliwość, tolerancję, zrozumienie, umiejętność współpracy w grupie.

Spośród wielu problemów poruszonych przez ks. Cz. Galka warto zwrócić uwagę również na szeroko pojmowaną przez Prusa troskę o człowieka i jego miejsce w społeczeństwie. Zgodnie z ideami pozytywizmu szczególnie wiele miejsca w swoich rozważaniach poświęcił on znaczeniu pracy w życiu człowieka, dzięki której poszczególni ludzie i społeczeństwo zdobywają i wytwarzają środki niezbędne do ochrony i podtrzymywania

życia fizycznego oraz dóbr kulturalnych i oświatowych. Przyczynia się ona także do doskonalenia człowieka. Rozwija jego zdolności fizyczne i duchowe. Jest źródłem satysfakcji i szczęścia, ponieważ dzięki niej człowiek ma poczucie swojej roli i miejsca w społeczeństwie. Praca daje mu także poczucie godności, natomiast wszelkie zasiłki i jałmużna pomniejszają wartość człowieka i czynią go nieszczęśliwym (s. 315). Pracodawców zachęcał do poszanowania godności pracowników i partnerskiego ich traktowania. Domagał się troski o sprawy socjalne i oświatowe pracowników (s. 139). Praca powinna być sprawiedliwie oceniana i godziwie wynagradzana (s. 312). Kiedy dziś odczytujemy te myśli, nie sposób nie zauważyć podobieństw do sytuacji pracowników i pracodawców we współczesnej Polsce. Praca jest wartością szczególnie cenną ze względu na wysoki wskaźnik bezrobocia. Fakt, że pracy brakuje, a poszukujących jej jest wielu, powoduje szereg patologii takich, jak: korupcja, nieuczciwość pracodawców, którzy poniżają godność pracowników, grożąc zwolnieniami, wymuszają na nich prace w godzinach nadwymiarowych, często bez odpowiedniego za nią wynagrodzenia. Nierzadkie są także przypadki dyskryminacji osób ze względu na wiek, płeć, ciężar u kobiet i inne.

Wśród poglądów Prusa na różne dziedziny życia społecznego, tak szeroko omawianych przez ks. Cz. Galka, zwraca uwagę swoją aktualnością także ten, iż jedna warstwa czy grupa społeczna nie może odnosić korzyści kosztem innych. Proponowane przez daną grupę reformy powinny przynieść korzyść całemu społeczeństwu. Przeciwwstawiał się zjawisku koncentracji na sporach międzygrupowych, a nie rozwiązywaniu problemów kraju (s. 170). Niestety, mimo upływu ponad stu lat od czasów Prusa, sytuacja w naszym kraju jest podobna. Dziś, kiedy w Polsce ważne sprawy społeczne i państwowe wymagają konkretnych, trafnych decyzji i prawidłowych działań władz w rozwiązywaniu problemów, przedstawiciele partii, wybrani do władz powinni porzucić własne doraźne korzyści, a skupić się na pracy dla ogółu społeczeństwa, które – płacąc podatki na ich utrzymanie – ma prawo wymagać od nich wysokiej jakości pracy.

W podnoszeniu poziomu i znaczenia kraju widział Prus ogromną rolę inteligencji jako warstwy społecznej. Wówczas, gdy Polska była pod zaborami przekonywał, żeby Polacy mieli jak najwięcej inteligencji – *Nie zapominajmy bowiem, że ta inteligencja ma opierać się naciskowi niemieckiej, a zatem nie powinna być o wiele od niej słabszą zarówno w interesie państwa, jak i naszym własnym*. Domagał się zwiększenia liczby uczącej się i studiującej młodzieży, którą społeczeństwo powinno otoczyć opieką: *W każdym razie musimy pamiętać – pisał, że nie wolno nam tracić ani jednego młodego człowieka, który się uczy – że należy, o ile jest to możliwym, pomagać każdemu, który pragnie nauki* (s. 128).

Inteligencja stanowi o rozwoju myśli, postępie naukowym, rozwoju nowych technologii i dziś kraj rozwinięty gospodarczo i społecznie, to kraj o wysokim poziomie rozwoju wszystkich dziedzin gospodarki, oświaty i kultury. Dlatego priorytetem państwa powinno być kształcenie dzieci i młodzieży oraz ustawiczne kształcenie dorosłych, bo tylko poprzez wykształcenie społeczeństwa może dokonywać się postęp w różnych dziedzinach życia w Polsce.

Prus wierzył w postępowanie nauki. Już w 1894 r. przewidywał loty samolotem.

Zapowiadał radio, „tele-patrzydło” (telewizję), usługi internetowe. W 1891 r. pisał: *Nie ruszając się z Warszawy będziemy mogli w najdrobniejszych szczegółach i w tej samej godzinie zwiedzać: Laponię i Saharę, podziwiać operę paryską i wybuchy wulkanu Krakatau. Będziemy mogli nasycać się wonią podzwrotnikowych kwiatów, ścisnąć i całować oddalonych przyjaciół (...), spłacać długi i tak dalej, a wszystko – za pomocą przenoszenia wrażeń po drutach* (s. 307).

Ks. Cz. Galek, rozpatrując poglądy pedagogiczne Prusa, przedstawił nie tylko argumenty potwierdzające wiedzę tego pisarza na temat wychowania, ale również jego postawę wobec panujących stosunków społecznych w XIX w. Prus, obserwował życie ludzi i ich biedę, krzywdę i niesprawiedliwość. Z tych doświadczeń czerpał tematy do swoich nowel i powieści, ale także te obserwacje sprawiły, że tak głęboko wniknął w różne sfery życia społecznego. Wiele z tego, jak odbierał rzeczywistość i jakie widział sposoby jej poprawy, okazuje się użyteczne. Dziś w Polsce widzimy podobne problemy i szukamy sposobów ich rozwiązania.

Książka ks. Cz. Galka *Mysł pedagogiczna Bolesława Prusa na tle pozytywizmu polskiego* jest ważną publikacją ze względu na podjęty temat, jak i sposób prezentacji problematyki. Autor posłużył się obszerną bibliografią, która również wskazuje na dokładne i wieloaspektowe ujęcie wielu zagadnień. Warto polecić tę książkę zarówno nauczycielom, jak i wszystkim zainteresowanym sprawami społecznymi. Wiele problemów w niej poruszonych jest nadal aktualnych, a fakt, że one wciąż istnieją, może skłaniać do refleksji i przemyśleń na temat współczesności, ponieważ w wielu dziedzinach życia w Polsce niewiele się zmieniło i należy podejmować wszelkie działania indywidualne i zbiorowe, aby człowiek – począwszy od najmłodszego do najstarszego – mógł we współczesnej Polsce żyć godnie.

ELŻBIETA CHOJNOWSKA

Łomża

**BRONISŁAW ŻONGOŁŁOWICZ, DZIENNIKI 1930–1936,
opracowała Dorota Zamojska, Bibliotheca Europae Orientalis,
Fontes, t. XXII, Wyd. Retro – Art, SC, Warszawa 2004, s. 776**

Obszerny tom *Dzienników* ks. B. Żongołłowicza został wydany drukiem z rękopisu przechowywanego w Bibliotece Litewskiej Akademii Nauk w Wilnie. Tom zawiera zapisy autora, prowadzone na bieżąco, głównie w okresie sprawowania przezeń funkcji wiceministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (1930–1936). Zapisy te zostały bardzo starannie uzupełnione przez Dorotę Zamojską licznymi notami biograficznymi i przypisami merytorycznymi. Głównym brakiem *Dzienników* są występujące w nich znaczne, a nawet bardzo znaczne luki czasowe, niekiedy wypełnione skrótowymi notatkami autora, które miały mu posłużyć w przyszłości do bardziej kompletnego opracowania. Dość liczne zapisy zawierają informacje błahe i nieistotne, aczkolwiek i one stanowią jakieś źródło, mogące służyć lepszemu poznaniu stosunków społeczno-politycznych w latach trzydziestych.

Sam autor krytycznie odnosił się do swego *Dziennika*. Uważał, że czytelnik będzie rozczarowany: „Nic ciekawego tu nie ma, po cóż to on pisał, dla kogo? (...) Nie daje *Dziennik* (...) ani ogólnych zamierzeń i planów Rządu, ani zagadnień państwowych, ani ideologii państwa, ani sylwetek psychologicznych ludzi, z którymi pracował, stykał się, znał b. blisko, np. Prystora, Zawadzkiego, Jędrzejewicza itd... Po cóż więc ten „ułamkowy, zewnętrzny” *Dziennik*? Piszę go dla siebie (odpowiadał czytelnikowi – pm), dla porządku mej pracy (...) miałem zamiar i nadzieję utworzyć (chyba „odtworzyć” – pm) i wydać dzieje mego urzędowania, zaś w zagadnieniach i ludziach choć zostawić po sobie *Pamiętnik*, którego nie wydam za życia”. (Zapis z 31 października 1932 r., s. 404). Zamiaru tego autor nie zrealizował.

W *Dzienniku* zawarł przecież interesujące, aczkolwiek ułamkowe informacje o różnych pracach rządowych i bardzo subiektywne opinie o ludziach.

D. Zamojska informuje we wstępie, że Bronisław Żongołłowicz urodził się w Datnowie na Żmudzi w 1869 lub 1870 r. (czy nie można było ustalić dokładnej daty na podstawie ksiąg parafialnych?). Po ukończeniu seminarium duchownego w Kownie w 1891 r. przyjął święcenia kapłańskie, studiował potem we Włoszech, doktorat z prawa kanonicznego uzyskał w rzymskokatolickiej Akademii Duchownej w Petersburgu. W wolnej Polsce organizował Wydział Prawa Kanonicznego w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim oraz Wydział Teologiczny w Uniwersytecie Stefana Batorego w Wilnie. Mianowany w 1919 r. przez Naczelnika Państwa profesorem, pełnił przejściowo funkcje dziekana Wydziału Teologicznego i prorektora USB. W czerwcu 1930 r., objął stanowisko wiceministra w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, gdzie zajmował się sprawami wyznaniowymi i szkolnictwem wyższym. W 1936 r. złożył rezygnację

z pracy w Ministerstwie i opuścił katedrę w USB. Zmarł w Wilnie w 1944 r. pochowany na Rossie w kwaterach profesorów uniwersyteckich.

Jeśli wierzyć ks. Żongołłowiczowi, to przełomowe dlań znaczenie miała rozmowa z Naczelnikiem Państwa Józefem Piłsudskim 25 lutego 1922 r., kiedy to Marszałek nań „urok rzucił, oczarował (...) aż do końca, do ostatniego tchu” (Wstęp, s. XVII). Uważał się zawsze za wiernego realizatora Jego idei i bliskiego Mu człowieka, chociaż w istocie nie należał do grona najbliższych współpracowników Marszałka.

Dla historyka oświaty *Dziennik Żongołłowicza* jest wartościowym źródłem informacji dotyczących zwłaszcza powstawania ustawy *O szkołach akademickich* z 15 marca 1933 r. Z *Dziennika* wynika, że u źródeł dokonanego przez sanację ograniczenia autonomii szkół wyższych leżały zamieszki antysemickie, burdy i bójki wzniecane na uczelniach, co powodowało dezorganizację pracy i zmuszało władze do zawieszania wykładów akademickich. Nie bez znaczenia były także nieprzychylnie władzy protesty przeszło 250 znanych profesorów, popieranych przez studentów, w sprawie aresztowania przywódców opozycji politycznej i osadzenia ich w twierdzy brzeskiej w 1930 r. Ministerstwo WRiOP usiłowało zastosować pewne sankcje wobec protestujących profesorów, ale skończyło się – ku żalowi Żongołłowicza – na utraceniu kilku, mniej znanych profesorów, którzy ukończyli 65 lat życia.

Ks. B. Żongołłowicz był zwolennikiem ostrego kursu wobec uczelni wyższych. Uważał, że komisje dyscyplinarne powinny zaostrzyć kary nakładane na niesfornych studentów, należało zawiesić pobłażliwych, bądź nieudolnych rektorów, bo – jak pisał: „Połowiczne załatwienie pozostawi nad uczelniami motłoch pałkarski, który będzie groził, że w każdej chwili sparaliżuje działalność uczelni”. (Zapis z 10 listopada 1931 r., s. 248). Uważał, że studentów wychodzących z żądaniem na ulice należy relegować z uczelni, gdyż masa studencka „staje się ciemna, dzika, hałaśliwa, brutalna hultajska” (s. 250).

Wytrwale dążył – wbrew przeważającej grupie profesorów – do uchwalenia nowej ustawy *O szkołach akademickich*, ograniczającej autonomię uczelni, rozszerzającej uprawnienia ministra WRiOP w stosunku do szkół wyższych, wzmacniającą pozycję rektora i dziekanów, kosztem pomniejszenia kompetencji senatu uczelnianego.

W *Dzienniku* znajdujemy skrótowe notatki z posiedzenia Rady Oświecenia Publicznego przy ministrze WRiOP, która dyskutowała – pod przewodnictwem J. Jędrzejewicza – w dniach 9 i 10 listopada 1932 r. nad przyjętą przez Sejm ustawą *O ustroju szkolnictwa* oraz nad zamierzoną przez rząd nowelizacją ustawy *O szkołach akademickich*. Debata zakończyła się wprawdzie przegłosowaniem projektu rządowego, ale wśród przeciwników proponowanych zmian znaleźli się wybitni profesorowie (m.in. Ignacy Chrzanowski, Stanisław Estreicher, Stanisław Kutrzeba, Bogdan Nawroczyński, Stanisław Pawłowski), podczas gdy za nowelizacją rządową – obok trzech znanych profesorów: Zygmunta Czernego, Stefana Ehrenkreutza i Tadeusza Wałka-Czarneckiego – głosowali przeważnie urzędnicy i nauczyciele szkół średnich. Było to zatem pyrrusowe zwycięstwo ministra Janusza Jędrzejewicza (s. 410–422).

Podobny przebieg miała dyskusja (z udziałem ekspertów – znanych profesorów w sejmowej komisji oświaty 21 stycznia 1933 r., kiedy to projekt Ministerstwa atakowali wybitni uczeni: Ignacy Chrzanowski, Stefan Dąbrowski, Kazimierz Kostanecki, Stanisław Kutrzeba, Roman Rybarski, Wacław Sierpiński i Jan Sosnowski, a bronili go tylko profesorowie: Zygmunt Czerny, Kamil Stefko i Tadeusz Wałek-Czarnecki (s. 453).

Ostatecznie ustawę „śród wrzasku i krzyków z ND (Narodowej Demokracji – pm) „grabarze”! w 3-cim czytaniu uchwalono większością posłów z BBWR na posiedzeniu Sejmu w dniu 21 lutego 1933 r.” (s. 464).

Dziennik Żongołłowicza przynosi sporo informacji dotyczących nie tylko perypetii obozu rządowego w doprowadzeniu do uchwalenia ustawy *O szkołach akademickich*, lecz również polityki wyznaniowej państwa polskiego, związków młodzieży akademickiej, stosunków między rządem a episkopatem, polityki personalnej sanacji, a nawet... cen podstawowych usług i kosztów utrzymania.

Niewątpliwie najciekawsze, aczkolwiek budzące poważne wątpliwości i zastrzeżenia, są jego uwagi o różnych ludziach, z którymi się stykał. Poza Piłsudskim, którego uwielbiał oraz premierem Aleksandrem Prystorem, którego lubił i szanował¹, do wszystkich innych (pomijając zdawkowe, nie nieznaczające pochwały) odnosił się z dużą dozą krytycyzmu, nacechowanego często wybujałą złośliwością. Jego zwierzchnicy, ministrowie WRiOP Janusz i Wacław Jędrzejewiczowie, oceniali go raczej obiektywnie. Janusz pisał: „Skruty, nieufny, chytry (...) nie pozbawiony zawiści (...) skłonny do mściwości, umiał być uczciwym współpracownikiem (...) i rozumnym doradcą”. (Wstęp, s. XIX/XX). Wacław zaś: „Trudny, uparty Litwin (...) zamknięty w sobie (...) zjadliwy i, mimo swej duchownej sukienki, zjadły wróg naszego episkopatu (...) nigdy nie wiedziałem, co on o mnie myśli. Zapewne oceniał mnie bardzo ujemnie. Lecz w codziennych stosunkach był uprzejmy, bardzo dobrze wychowany i doskonały towarzysz w rozmowie przy kieliszku koniaku, a na trunkach znał się dobrze” (W. Jędrzejewicz, *Wspomnienia*, Wrocław 1993, s. 223).

Co natomiast ks. Żongołłowicz myślał o Jędrzejewiczach? Janusz – „bystry, chwytny, gorączkowy (...) nie zdolny do studiów, przemyśleń do końca (...) Dąży zawsze do celów chwilowych, do efektów najbliższych i zewnętrznych”. (Wstęp, s. XX). Znacznie gorzej o Wacławie: „typ umysłowy o skali sierżanta, od razu zdeorganizował aparat Ministerstwa ... (s. 533). Wacek – człowieczek – homuńcio – mały, dorósł do referendarza najwyżej... (s. 617). Ale, gdy w październiku 1935 r. Wacław Jędrzejewicz opuszczał stanowisko ministra – „Dziękował mi za wspieranie „mądrą radą” za postawę mocną we wszystkich sprawach ... Ucałowaliśmy się. On miał łzy w oczach” (s. 681).

O ostatnim przedwojennym ministrze WRiOP także nie miał najlepszego zdania: „Świątek (tj. Wojciech Świątosławski – pm) zwalczał ustawę *O szkołach akademickich*, raptem mianowany ministrem zrujnuje kilkuletnią robotę, a ruinę będzie miał po nim kto inny naprawiać”. (Zapis z 5 stycznia 1936, s. 711). Gorzej świadczy o Świątosławskim inny zapis: „B. minister WRiOP Janusz Jędrzejewicz wydał książkę *W krainie wielkiej przygody* w r. 1939. Uczciwa pożyteczna dla młodzieży. Min. Świątosławski za wydanie tej książki przez Wydawnictwo Państwowe Książek Szkolnych we Lwowie usunął kierownika Wydawnictwa i mianował innego – Ryngorowicza (Ręgorowicza – pm) z Katowic” (s. 734).

Z episkopatem rzymskokatolickim ks. Żongołłowicz miał bardzo złe stosunki. Zarzucał episkopatowi „podstęp, matactwo, wygrywanie na partiach, intryganctwo (...) zanik etyki i niski poziom kultury”. (Zapis z 28 listopada 1931, s. 262). Premier J. Jędrzejewicz rozważał rzekomo możliwość mianowania go kierownikiem Ministerstwa, lecz cofnął się przed wrogością duchowieństwa katolickiego. „Paradoksalne, lecz prawdziwe. Nikt tak się wrogo nie ustosunkowuje do Rządu, do Ministra, do mnie, jak właśnie duchowieństwo katolickie. Żydzi, lutrzy, prawosławni spokojnie widzieliby mnie na stanowisku kierownika Ministerstwa, jeno katolickie duchowieństwo uderzyłoby na alarm” – pisze 10 maja 1933 r. (s. 496).

¹ „Prystor pracował jak wielki asceta – bez kobiet, wina, kart, bez życia osobistego – wszystko włożył w pracę, urząd... Zmarł w trosce, w nadludzkim prawie trudzie” (s. 498).

Jego wygórowana miłość własna cierpiała nad tym boleśnie, tym bardziej, że sam cenił się bardzo wysoko, o czym świadczy wiele zapisów w *Dzienniku*, m.in. notki dotyczące jego wystąpień publicznych w październiku i listopadzie 1930 r.: „Mowa w Grudziądzu wielka, b. silna. Łzy wojewody, pań” (s. 56), albo: „Mowa moja długa, oklaskiwana”, czy też: „Wielka mowa o chrześcijańskim wychowaniu. Wielkie wrażenie” (s. 75). W innym miejscu pisze: „wszystkie panie mną się zachwycają. Hłakowiczówna przedstawiła mi kilku adoratorów i adoratek” (s. 170).

Generalne oceny ks. Żongołłowicza warte są szczególnej uwagi, jest w nich bowiem wiele trafnych spostrzeżeń. O Ministerstwie WRiOP, zaraz po objęciu stanowiska wiceministra, pisze dowcipnie: „to stara żydowska bałagoła (bryka frachtowa – pm) sprzed 60 laty, zaprzężona w szkapy, które Żydek woźnica zawsze nazywał sokołami: „wio sokoły”! Do bałagoły doczepiono jedno koło z auta, kierownicę z motorówki, ogon z płatowca, no i sądzi się, że to doskonale zmontowany, nowoczesny wóz. Wio sokoły”! (Zapis z 24 listopada 1930 r., s. 85–86).

O urzędnikach ministerialnych miał jak najgorsze mniemanie: „Cud będzie, jeśli urzędnicy, o ile ich się nie zredukuje ilościowo i jakościowo, nie zgubią Polski swą bezmyślnością, żądzą władzy, zaczepnością, niechlujstwem, nieróbstwem, przekładaniem na innych obarczających ich ciężarów (...) zwłaszcza w instytucjach centralnych, gdzie każdy głupiec, nierób i chłystek udaje wobec „interesantów” Jowisza. Jakaż bezsilność wobec tych ludzi i tego stanu rzeczy. To najgorsza, rozpaczliwa rzecz w moim urzędowaniu. Wyjdę i nic nie naprawię. Bezsila granicząca z rozpaczą”. (Zapis z 28–31 stycznia 1932 r., s. 291).

Po jednym ze spotkań towarzyskich u „Wacka” Jędrzejewicza daje zjadliwą charakterystykę rządzącej elity politycznej: „Jadłem, piciem, żarciem, obyczajem nasze „szczyty” stoją na poziomie chłopów”, ale tam „Wszystko naturalne – tu zaś albo brzuchate, krzywe, nikczemne, albo łatane, wypchane (...) farbione, tynkowane, czernione, różowione – fałszywe od pięt po włosy i głowy – Ministrowe, marszałkowe, dyrektorowe, prezesowe – świat, „towarzystwo” arystokratycznej demokracji”. (Zapis z 28 listopada 1935 r., s. 663).

W maju 1936 r. ks. B. Żongołłowicz opuścił Ministerstwo WRiOP, zaznaczając jednak, że nie odchodzi ani zniechęcony, ani rozgoryczony. „Nic podobnego. Ani z Rządem, ani z Państwem nie walczyłem, służyłem Polsce przez Państwo i Rząd. Służyłem idei; ideałom: silnej, sprawiedliwej, wielkiej Polski. Uosabiał ten ideał Piłsudski. Ideał został po nim. Mogłem mieć nieporozumienia z tym czy innym Ministrem. Nigdy z Polską, z Rządem...”. (Zapis z 18 maja 1936 r., s. 732).

Ks. B. Żongołłowicz jest – jak zauważyliśmy – dowcipny i złośliwy, a często bywa także zjadliwy, plotkarski, skłonny do obmowy. O Władysławie Skrzyńskim, akredytowanym przy Watykanie, pisze, że to „cap”, „prawdziwa caput aselli” (ośła głowa – pm). O profesorze Stanisławie Pigoni: „miał odczyt o Towiańskim na Litwie – same plotki i bzdury” (s. 137). O profesorze Wacławie Komarnickim: „wychrztą Komarnicki, który ma w Wilnie dwie nałożnice, publicznie znane, o czym doskonale wie Abp Jałbrzykowski, bom mu o tym mówił...” (s. 168). O biskupie prawosławnym Aleksandrze Zotosie, wykładowcy teologii prawosławnej w Uniwersytecie Warszawskim: „przywiózł tu kołchanek Greczynkę, podczas objazdów z popami orgie wyprawiał, na których zrobiono jego fotografię i przesłano patriarche ...” (s. 216).

W lipcu 1933 r. pisze, że podczas dochodzeń w Łomży przeciwko katechecie, który uwodził uczennice „wykryto kilku księży, którzy z uczennicami wyprawiali orgie seksualne. Tych księży należy oddać w ręce władzy prokuratorskiej”, a tymczasem biskup Stanisław „Łukomski broni stanu duchownego” (s. 521).

Ze szczególną nienawiścią pisze o procesorze Janie Stanisławie Bystroni, zatrudnionym w Ministerstwie WRiOP po odejściu ministra Janusza Jędrzejewicza: „gruby, opasły nierób, kuglarz, karierowicz, obżarty i opity Bystroń z Krakowa”, który swym „brzuchowym autorytetem” przesłania nieznajomość rzeczy, gnuśne lenistwo, nieróbstwo opłacane 1600 zł miesięcznie ...” (s. 534). Na temat premiera Leona T. Kozłowskiego i dyrektora J.S. Bystronia czytamy: „Dwaj dobrodziejże gdy się spotkają w Prezydium Rady Ministrów, wyświadczą sobie dobrodziejstwa przez wlewanie w siebie dobrodziejki ich obu – wódki, której opar każe im odkorkować, płukać, przelewać wyższe szkoły akademickie i nieakademickie. Mielibyśmy nazajutrz dużo zarządzeń ex praesidio, gdyby obaj dobrodziejże w końcu libacji nie ośliniali się, nie tracili przytomności i nie usypiali, o niczym nazajutrz już nie pamiętając”. (Zapis z 7 stycznia 1935 r., s. 615).

Z gryzącą ironią pisze o przemówieniu radiowym Eugeniusza Kwiatkowskiego: „Istny król Persji (...) Ogólniki, banały, credo własne, inwektywy na poprzedników. Mianowany (wicepremierem i ministrem Skarbu – pm) 13.X, nie umęczon, ani sądzon pod Piłatem, dnia trzeciego zstąpił pod mównicę i litościwie ukrzyżował poprzedniki głę, nie prawicę. Oprócz „ukrzyżowania” nic się przez Kwiatkowskiego nie stało, co się stało”. (Zapis z 15 października 1935, s. 684). Dalej czytamy, że „Kwiatkowski mieszka na Zamku. Ma wstęp do Prezydenta wolny, bez meldunku. Prezydent „zakochany” w Kwiatkowskim, który rządzi Prezydentem (...) Wychowaniec Jezuitów Kwiatkowski dużo ma nieszczerości, intrygi, obłudy. Nawet rękę ma kobiecą, miękką – nie jest „mężczyzną” (s. 694–695).

Cały *Dziennik* ks. B. Żongołłowicza pełen jest krytycznych, zjadliwych uwag o ludziach z kręgu, ówczesnych elit politycznych i intelektualnych, ale w plotce i obmowie przeszedł nasz ksiądz sam siebie, gdy pisał z imienia i nazwiska o kilkunastu profesorach Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie, których obwiniał o gorszące zachowanie, rozwiązłość i rozpustę, o cudzołóstwo, zdrady, dewiacje seksualne itp. (Zapis z 5, 6 października 1935 r., s. 671–672). Kończy te kompromitujące opowieści słowami: „czy już dosyć o „mistrzach”? Nie będą oni mieli miejsca w historii Uniwersytetu. Niech przynajmniej mają „historyjki” godne nie „mistrzów”, lecz lichych „terminatorów” na katedrach wileńskich” (s. 672).

Ile jednak w tych „historyjkach” „prawdy, a ile oszczerstw i kłamstw? Gdyby – *Dziennik* ukazał się przed wojną, to ks. Żongołłowicz nie uniknąłby wielu procesów z powództwa cywilnego. Nie darmo zastrzegął się, że nie wyda pamiętnika za swego życia. Ale zniesławieni profesorowie zmarli stosunkowo niedawno, żyją jeszcze ich najbliżsi – krewni, dzieci, wnuki. I tu pojawiają się pytania pod adresem Wydawnictwa: Czy słusznie uczyniono, publikując *Dzienniki* bez żadnych skreśleń? Czy nie należało raczej pominąć krzywdzące plotki, które łącznie okazać się mogą oszczerstwami? Albo przynajmniej, tam, gdzie autor epatuje czytelnika drastycznymi szczegółami z prywatnego życia różnych ludzi niesprawujących funkcji rządowych, czy nie należało zrezygnować z podawania nazwisk? Sądzę, że dotykamy tu granicy etyki wydawniczej.

STANISŁAW MAUERSBERG
Warszawa

JÓZEF KUŹMA: NAUKA O SZKOLE. STUDIUM MONOGRAFICZNE. ZARYS KONCEPCJI

Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 264, indeks nazwisk

Wśród bogatej oferty publikacji dotyczących historii wychowania i szkolnictwa oraz diagnozujących kondycję szkoły współczesnej, jakie trafiają na rynek wydawniczy, moją uwagę zwróciła książka Józefa Kuźmy, która ujmuje problematykę związaną z instytucją szkoły w obu tych aspektach. Autor, wychodząc od historycznych uwarunkowań powstania i funkcjonowania szkoły, w syntetycznym ujęciu przedstawia najważniejsze trendy, które kształtowały w toku dziejów charakter szkoły współczesnej, aby dojść do oryginalnej, własnej koncepcji zbudowania jednej dziedziny wiedzy – scholiologii – która ogniskowałaby w sobie wszystkie, jakże czasami odległe formalnie, paradygmaty wiedzy o szkole. Idea wyodrębnienia zakresu wiedzy związanego ze szkołą na sposób różnorodny, ale w każdym przypadku ścisły, narodziła się, jak wyznaje autor, już przed kilkoma laty, a pierwsze jej przedstawienie miało miejsce w poprzedniej jego pracy monograficznej (J. Kuźma, *Nauczyciele przyszłej szkoły*, AP, Kraków 2001).

Publikacja podzielona została na dwie części. Pierwsza, zatytułowana *Ogólna koncepcja scholiologii na tle historii szkoły i szkolnictwa oraz współczesnych teorii szkoły*, składa się z trzech rozdziałów: *Ogólne założenia nauki o szkole*, *Historia szkoły i szkolnictwa w zarysie* oraz *Współczesne teorie zmian edukacyjnych w szkołach i szkolnictwie*. Przedstawiając w zarysie historię szkoły, autor przyznaje, iż w znacznej mierze korzystał z klasycznych i fundamentalnych opracowań tematu, opierając się głównie na dziełach Stefana Wołoszyna, Stanisława Litaka, Łukasza Kurdybachy i Józefa Miąso. Rozważania o trendach rozwojowych, które w ciągu ostatnich dwustu lat kształtowały charakter szkolnictwa, prowadzi badacza do poddania ich naukowej krytyce. Zaznaczając, iż uwagę skupia tylko na kilku najważniejszych teoriach zmian edukacyjnych, J. Kuźma analizuje teorię pozytywistyczną (neopozytywistyczną), progresywistyczną, funkcjonalistyczną, interakcjonistyczną, rekonstrukcjonistyczną i humanistyczną, tej ostatniej wyraźnie dając prymat nad innymi. Podkreślając zasługi, jakie w stworzeniu podwalin dla tej właśnie teorii szkoły mają twórcy psychologii humanistycznej: Abraham Maslow i Carl Rogers, autor optymistycznie wyznaje: „Przyszłość – moim zdaniem – będzie należała do neoodrodzenia i neohumanizmu, które zakładają rozwój człowieka wielowymiarowego, zdolnego do wykorzystania nowych osiągnięć nauki dla poznania i doskonalenia samego siebie oraz otaczającego świata (...) Zasadnicze idee i wartości psychologii czy edukacji humanistycznej, jak dotychczas, same bronią się w ostrzu krytyki, jakiej są poddawane wszystkie orientacje i teorie pedagogiczne. Dla orientacji humanistycznej po prostu nie ma alternatywy” (s. 103).

Poza zrelacjonowaniem przemian edukacji w ujęciu historycznym, trzonem rozważań autora w pierwszej części książki jest dookreślenie przedmiotu i zakresu badań, jakie

znaleźć powinny się w polu zainteresowania zaproponowanej przez niego dziedziny – scholiologii. Czerpiąc z bogactwa tradycji lingwistycznej, nazwę nowej dziedziny wiedzy wywodzi autor z czytelnych znaczeniowo dla wszystkich greckich słów: *scholio* i *lógos*.

Podkreślając doniosłą rolę, jaką w życiu społecznym pełniła i wciąż jeszcze – pomimo ewidentnej zapaści – pełni instytucja szkoły, J. Kuźma zauważa, iż „nauka w nowoczesnej szkole powinna mieć charakter interdyscyplinarny, wielofunkcyjny i polimetodyczny. Szczególną uwagę powinna ona poświęcić rozwojowi organizacyjnemu szkoły oraz wprowadzaniu do szkół innowacji naukowych, technicznych i pedagogicznych, jak również nowatorskich doświadczeń praktyki. Scholiologia powinna też koncentrować się na zmianach programowych w procesie nauczania blokowego i zintegrowanego oraz zwiększeniu skuteczności wychowania i socjalizacji, a także nauczania wychowującego i kreatywnego” (s. 25). Nie bez znaczenia dla badacza jest również fakt, iż w ciągu dziejów o szkole i szkolnictwie wypowiadało się wielu uczonych, nie tylko pedagogów i filozofów, a cała ta spuścizna myśli ludzkiej znajduje się w rozproszeniu, część nawet w zapomnieniu. J. Kuźma, w ramach refleksji naukowej warunkowanej przez scholiologię właśnie, widzi szansę scalenia tego bogactwa, usystematyzowania i tworzenia syntez, o ile, jak podkreśla, jego nowatorska koncepcja spotka się z zainteresowaniem innych badaczy, którzy zbiorowym wysiłkiem doskonaliliby wizję tak pojętej wiedzy o szkole.

Koronnym argumentem na rzecz zasadności tworzenia scholiologii jest dla autora to, że „wiele subdyscyplin pedagogicznych ma swoją nazwę naukową, jak chociażby pedeutologia, pedologia, surdopedagogika, andragogika, gerontologia czy geragogika itp. To samo dotyczy wielu innych dziedzin świata przyrody czy życia społecznego, często o wiele mniej znaczących. Natomiast szkoła, najstarsza i niewątpliwie najważniejsza z nich, nie posiada własnej autonomicznej czy też interdyscyplinarnej nauki” (s. 20).

Postulowana przez autora nauka o szkole w perspektywie czasowej powinna objąć zarówno przeszłość (historię szkoły i jej przemiany), jak też teraźniejszość (obecną kondycję szkoły) oraz przyszłość (najbardziej pożądaną rozwój organizacyjny i programowy), a w perspektywie podmiotowej: uczniów (przede wszystkim), nauczycieli, organy nadzorujące i wspierające oraz rodziców. Przedmiotem badań scholiologii byłyby: system organizacyjny i dydaktyczny szkoły oraz jej system i mikrosystem wychowawczy. Jako interdyscyplinarna dziedzina badań scholiologia łączyć powinna doświadczenia wielu dyscyplin naukowych, w tym przede wszystkim: pedagogiki (szczególnie szkolnej, specjalnej, dydaktyki, teorii wychowania), psychologii (szczególnie rozwojowej, społecznej, poznawczej, wychowawczej), teorii zarządzania i organizacji. W uchwyceniu wszystkich wyżej wymienionych powiązań i uwarunkowań oraz pól odniesień konstruowanego scholiologicznego dyskursu niezwykle pomocne są ilustrujące je przejrzyste schematy zamieszczone w publikacji.

Drugą część monografii, stanowiącą przede wszystkim rozwinięcie teoretycznych podstaw scholiologii, zatytułowano *Relacje między scholiologią a podstawowymi dyscyplinami naukowymi (dziedzinami wiedzy) związanymi ze szkołą i szkolnictwem*. Niezwykle szeroki zakres znaczeniowy, jaki dla wiedzy o szkole przewiduje autor, oddają tytuły zawartych w tej części rozdziałów: *Rola filozofii wobec szkoły i nauki o szkole*, *Rola psychologii w kształtowaniu szkoły i nauki o szkole*, *Funkcje socjologii w nauce o szkole i szkolnictwie*, *Relacje między naukami pedagogicznymi a szkołą i scholiologią*, *Rola pedeutologii w nauce o szkole*, *Środki dydaktyczne i nowe media stosowane w szkole*, *Zarządzanie systemem szkolnym*, *ekonomika oświaty*, *prawo szkolne a nauka o szkole*, *Rola architektury i ergonomii we współczesnej szkole*. Ostatni z rozdziałów, *Scholiologia –*

przedmiot studiów pedagogicznych i nauczycielskich, podstawy programowe, jest kwintesencją wcześniejszych rozważań i stanowi propozycję wdrożenia scholiologicznej teorii w praktykę edukacji w szkole wyższej. J. Kuźma nie dookreśla jednak jednoznacznie, czy scholiologia miałaby funkcjonować jako nauka komplementarna wobec nauk pedagogicznych, czy też miałaby stanowić naprawdę w pełni autonomiczny kierunek studiów. Wydaje się jednak, że bliższe jest mu nadanie jej praw całkowicie samodzielnej dyscypliny, czego konsekwencją w sposób naturalny byłoby wprowadzenie jej do oferty szkolnictwa wyższego jako studiów kierunkowych. Pragnąc skupić uwagę uczonych i wszystkich osób zaangażowanych w proces edukacji, autor zauważa, iż „scholiologia, czyli nauka o szkole, mogłaby przyczynić się do tworzenia nowej teorii szkoły, zwiększenia zainteresowania uczonych reprezentujących różne dyscypliny naukowe samą szkołą, poszukiwaniem nowych możliwości jej odrodzenia bądź udoskonalenia. Chodzi o jej kompleksowe badanie jako systemu holistycznego, a zarazem otwartego na potrzeby uczniów i nowe wyzwania cywilizacyjne, zwłaszcza społeczne” (s. 21).

Bardzo cenny jest, dokonany przez J. Kuźmę, przegląd funkcjonujących w literaturze przedmiotu wzorów osobowych nauczyciela. Ich analiza pozwoliła badaczowi sformułować zestaw modelowych, niezbędnych do prawidłowego funkcjonowania i wywiązywania się z roli zawodowej w skomplikowanej ponowoczesnej rzeczywistości, cech osobowości nauczyciela. Wśród tychże cech na pierwsze miejsce wysuwają się szeroko ujmowane kompetencje interpersonalne.

Na podkreślenie zasługuje niezwykła staranność autora w przytaczaniu źródeł bibliograficznych. Jednym z jej przejawów jest zamieszczenie zestawienia bibliograficznego do każdego rozdziału, na końcu każdego z nich. Walory naukowe książki niewątpliwie podnosi także znajdujący się na końcu publikacji indeks nazwisk. Jedynymi bodajże uchybieniami są dwie nieścisłości: jedna dotycząca tytułu dwutomowego dzieła *Sztuka nauczania*, w którym tom pierwszy nosi tytuł *Czynności nauczyciela* i napisany został pod redakcją Krzysztofa Kruszewskiego, a tom drugi, *Szkoła*, zredagowany został przez Krzysztofa Konarzewskiego (s. 174); druga natomiast dotyczy braku określenia tomu dla przytaczanego hasła z *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* w zestawieniu bibliograficznym do rozdziału IV w części drugiej publikacji (s. 135).

Reasumując, należy podkreślić ogromne walory poznawcze, metodologiczne i dydaktyczne omawianej monografii, jej przejrzysty układ treściowy i kompozycyjny, innowacyjność w ujęciu tematyki edukacyjnej oraz dbałość o styl wywodu, który nie sprzeciwiając się wymogom naukowego dyskursu, nie traci świeżości, plastyczności i osobistego zaangażowania autora. Ostatecznym podsumowaniem, a jednocześnie zachętą do sięgnięcia po tę lekturę dla wszystkich osób, którym na sercu leży byt szkoły w perspektywie długiego trwania, niech będą słowa samego badacza, w których zawiera się obietnica treści wypełniających tę monografię: „Scholiologia powinna koncentrować uwagę (...) na tworzeniu nowych teorii szkoły przyszości na miarę XXI wieku” (s. 21).

WIOLETTA WIADEREK

Kraków

Studium Pedagogiczne Uniwersytetu Jagiellońskiego

**MARIAN WALCZAK: LUDZIE NAUKI I NAUCZYCIELE
POLSCY PODCZAS II WOJNY ŚWIATOWEJ.
KSIĘGA STRAT OSOBOWYCH. Polskie Towarzystwo
Pedagogiczne, Warszawa 1995, ss. 822**

Od pewnego czasu w obiegu czytelnicznym znajduje się cenna pozycja historyczna autorstwa profesora Mariana Walczaka. Książka poświęcona jest ludziom nauki i nauczycielom, męczennikom, tragicznym bohaterom dziejów szkolnictwa polskiego w trudnym dla naszego narodu okresie II wojny światowej. Napisana została piękną polszczyzną z myślą zarówno o starszym, jak i młodszym pokoleniu Polaków oraz tych wszystkich, którzy interesują się historią Polski XX wieku. Obszerne, wyjątkowo pracowite dzieło składa się z wprowadzenia, czterech rozdziałów i streszczenia w językach polskim, angielskim oraz niemieckim. Dwa ostatnie – zredagowane w popularnych językach zachodnioeuropejskich niewątpliwie powiększą krąg zainteresowanych tą tak bardzo polską lekturą. Na wysoką wartość poznawczą recenzowanej pozycji w decydującym stopniu wpływają noty biograficzne ponad 10 tysięcy osób ze świata nauki, nauczycieli i pracowników usługowo-administracyjnych zamordowanych, rozstrzelanych bądź zmarłych w nieludzkich warunkach w więzieniach, obozach i łagrach oraz szereg interesujących wiadomości, znajdujących się w pozostałych trzech rozdziałach, a także informacje statystyczne ujęte w 19 tabelach.

W zamieszczonym na początku wprowadzeniu Autor podaje główne cele tej publikacji, zakres ważniejszych pojęć i problemów badawczych, zasięg tematyczny i podstawowe kryteria doboru osób, o których zamieszczono noty biograficzne. Obszernie informuje również o zasobie źródłowym, literaturze przedmiotu i stanie badań nad podjętą problematyką.

W rozdziale pierwszym publikacji przedstawione zostały węzłowe zagadnienia z dziejów szkolnictwa i nauki polskiej w okresie okupacji. M. Walczak ukazał działalność polskich władz szkolnych pod kierownictwem Kazimierza Szelańskiego w pierwszych miesiącach wojny, a następnie niemiecką politykę oświatową w czasie okupacji na zajętych obszarach, podając przy tym szereg mało znanych faktów i mechanizmów jej funkcjonowania. Dużo uwagi poświęcił tajnemu nauczaniu, a następnie stosunkowi obydwu okupantów, zwłaszcza niemieckiego, do kwestii szkół wyższych i nauki, sprawy średniego szkolnictwa ogólnokształcącego, powszechnego oraz zawodowego.

Rozdział drugi poświęcony jest realizacji przez hitlerowskie Niemcy i stalinowski Związek Radziecki polityki przemocy wobec bezbronnej ludności na podbitych terenach i uruchomieniu antypolskiej maszyny propagandowej. Autor zawarł w nim szereg trafnych spostrzeżeń i opinii na temat sposobów germanizacji i sowietyzacji ziem polskich. Szczególnie wyraziście ukazał rolę NKWD (Narodnyj Komissariat Wnutrennich Del) na obszarach zajętych przez Armię Czerwoną w prześladowaniu i wywózce Polaków,

a zwłaszcza inteligencji, wśród której było wielu nauczycieli, w głąb ZSRR. Informuje, że sowieccy okupanci wywozili także dobra materialne, zwłaszcza urządzenia techniczne fabryk, majątek ruchomy z dworów, czy też podstawowe produkty żywnościowe, których dotkliwy niedostatek odczuwano w „Kraju Rad”. Nierzadko występowały pospolite kradzieże. Również okupant niemiecki nie pozostawał w prześladowaniu i eksterminacji Polaków w tyle. Robił to z dużym rozmachem, i jak słusznie podkreśla M. Walczak, za pomocą dobrze zorganizowanej maszyny ucisku i przemocy. Podobnie jak Rosjanie, także i Niemcy, w realizacji swych zbrodniczych planów, skoncentrowali się w pierwszym rzędzie na ludziach posiadających średnie i wyższe wykształcenie, sytuując na czołowym miejscu tej warstwy społecznej pracowników nauki i nauczycieli, ale także księży, lekarzy itp. Autor publikacji, jako znawca problematyki eksterminacji środowiska nauczycielskiego i akademickiego w czasie drugiej wojny światowej, przytacza bardziej charakterystyczne przykłady uwięzienia, prześladowania i wreszcie śmierci jego przedstawicieli.

Właśnie stratom osobowym tej grupy społecznej poświęcona jest podstawowa część (rozdział trzeci) niniejszej książki. Jednak dla lepszego zrozumienia jej zawartości – na potrzeby niniejszej recenzji – należy najpierw prześledzić treść rozdziału czwartego, ostatniego, który ukazuje statystyczny obraz strat osobowych ludzi nauki i nauczycieli w latach 1939–1945. Wynika z niego, że w tym okresie zginęły lub zmarły 942 osoby pracujące na różnych stanowiskach w nauce i dydaktyce akademickiej oraz 9 684 pracowników pedagogicznych i administracyjno-obslugowych zatrudnionych w szkolnictwie i instytucjach administracji oświatowej. M. Walczak wnikliwie oraz z dużą znajomością rzeczy oświetla i analizuje różne dane statystyczne tragicznych losów tej grupy inteligencji. Podkreśla, że w czasie terroru okupacyjnego zginęło 343 profesorów i 119 docentów, co stanowi 49,0% wszystkich strat osobowych poniesionych przez naukę polską w czasie okupacji. W środowisku oświatowym natomiast, w największej skali, wystąpiły one wśród nauczycieli szkół powszechnych (7 389 osób, co stanowi 76,3% ogółu strat). Na skutek represji stosowanych przez okupantów w czasie wojny straciło życie, w stosunku do stanu zatrudnienia z 1938 roku, 11,3% pracowników nauki i nauczycieli. Na zakończenie tego rozdziału Autor słusznie zwraca uwagę na dotkliwość tych strat w kontekście potrzeby wykształcenia nowej kadry naukowej i pedagogicznej.

W rozdziale trzecim, najobszerniejszym i szczególnie cennym, pt. *Księga strat osobowych* M. Walczak podjął się realizacji ambitnego i trudnego zadania. Postawił sobie za cel sporządzenie not biograficznych nauczycieli i ludzi nauki, którzy ponieśli śmierć w różnych okolicznościach (polegli, zamordowani i zmarli na skutek trudnych warunków życiowych) w czasie II wojny światowej. Wytyczony cel osiągnął z nawiązką. Powstała bowiem obszerna, unikalna publikacja, zawierająca 10 626 biogramów pracowników środowiska naukowego i oświatowego. Właściwie spełnia ona rolę księgi pamiątkowej w hołdzie poległym i pomordowanym przez obydwu okupantów. Upamiętnienie tych postaci, przywrócenie ich do funkcjonowania w świadomości społecznej, nie tylko wydobywa z oddalającej się przeszłości tragiczne losy wielu tysięcy ludzi, ale także daje, chociaż drobną część, satysfakcji ich żyjącym rodzinom, a także całemu środowisku oświatowemu i naukowemu. Za to realizatorowi tej idei należą się słowa najwyższego uznania.

Autor podzielił rozdział trzeci na dwie części: pierwszą – obejmującą straty wśród ludzi nauki, drugą – wśród nauczycieli. Starał się umieścić w notach biograficznych datę i miejsce urodzenia, tytuł naukowy, ważniejsze osiągnięcia zawodowe, ostatnie miejsce pracy przed wkroczeniem wojsk okupacyjnych, okoliczności prześladowań (aresztowań,

pobytu w łagrach, obozach itp.), miejsce i datę śmierci. Ustalenie tych podstawowych informacji nie było łatwe i stanowiło rezultat wieloletniej – jak stwierdza M. Walczak – *żmudnej i odpowiedzialnej pracy* liczego grona ludzi. Należy tu z uznaniem odnieść się do erudycji naukowej Autora, która zawiodła go na ścieżkę trudnej problematyki, gdzie dał się poznać jako znawca.

Po każdej nocie biograficznej zamieszczona została informacja źródłowa w postaci odpowiednich liczb. Na końcu książki znajduje się rozszyfrowanie bazy źródłowej, na którą składa się 117 pozycji. Wśród nich na szczególną uwagę zasługują źródła archiwalne, znajdujące się w Archiwum Akt Nowych, Archiwum Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego, Archiwum Głównej Komisji Badania Zbrodni Hitlerowskich, zbiory zgromadzone w Zarządzie Głównym Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w Warszawie i archiwach terenowych. Ważne źródło informacji stanowiły odpowiedzi uzyskane na ankietę ZG ZNP pt. *Szkolnictwo polskie jawne i tajne w okresie wojny i okupacji*. Istotne okazały się również źródła drukowane, ale przydatność ich była do pewnego stopnia ograniczona, ponieważ opublikowana na ten temat literatura obejmuje w dużej części nazwiska znane, np.: Kazimierz Bartel, Zygmunt Batowski, Ludwik Bernacki, Ignacy Chrzanowski, Stanisław Estreicher, Stefan Ehrenkreutz, Albin Jakiel, Ludwik Maurycy Landau, Jan Piekalkiewicz i wiele innych.

Nie wszystkie noty biograficzne z przyczyn obiektywnych są pełne. Autor podał te fakty i daty, do których miał dostęp. W sporadycznych przypadkach, w charakterystykach sylwetek, mogą wystąpić nieścisłości. Istnieje bowiem podejrzenie, że niektóre niemieckie źródła, na których oparto zawartość biogramów, zawierają z uwagi na doraźne potrzeby bądź względy propagandowe, nierzetelne informacje o przyczynach i datach śmierci ofiar kaźni. To przypuszczenie nie może w niczym rzutować na wysoką ocenę tego dzieła.

Książka jest rezultatem pasji, dociekliwości i wprost benedyktyńskiej pracy niestrudzonego Badacza. Posiada duże walory poznawcze, dydaktyczne i wychowawcze. Może być wykorzystana przez środowiska naukowe, nauczycielskie, na zajęciach ze studentami kierunków pedagogicznych, jak również w budowaniu historii małych ojczyzn. Stanowi ona swoistego rodzaju niezwykle przewodnik po środowisku i jest ważnym świadectwem tragicznych losów Polaków w panteonie narodowej chwały i cierpienia. Mimo że publikacja jest obszerna, Autor – jak sam twierdzi – nie jest przekonany, czy znalazły się w niej wszystkie noty biograficzne, które powinny zostać umieszczone. *Księgę strat osobowych* uważa za listę otwartą. To dobrze wróży dalszym badaniom w tym obszarze tematycznym. Funkcjonowanie tej niezwykle cennej publikacji na rynku czytelnictwa może wpłynąć korzystnie na uzupełnienie w przyszłości ewentualnych luk, bądź skorygowanie niektórych zdarzeń i dat. Kontynuowanie przez Autora badań w tym obszarze tematycznym jest więc niezbędne. Wskazaniem jest również włączenie się w nurt tej problematyki przedstawicieli młodszej kadry naukowej¹.

WITOLD CHMIELEWSKI
Piotrków Trybunalski

¹ Dobrym przykładem podjęcia tej problematyki mogą być publikacje: A. Grędzik, *Polscy nauczyciele z ziem północno-wschodnich II Rzeczypospolitej – ofiary zbrodni sowieckich w latach 1939–1941, deportowani, więzieni, zamordowani, rozstrzelani* „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2004, nr 3–4, s. 169–209; A. Grędzik-Radziak, *Polscy nauczyciele z ziem północno-wschodnich II Rzeczypospolitej – ofiary zbrodni sowieckich w latach 1939–1941, deportowani, więzieni, zamordowani* (część I) „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2005, nr 3–4, s. 217–266.

